

O LUGAR DO LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO-CULTURAL: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CULTURAL NO ENSINO MÉDIO

Wellington Neves Vieira (UNEB)¹

Lícia Soares de Souza (UNEB)²

RESUMO: este estudo versa sobre perspectivas teórico-metodológicas para posicionar o letramento literário crítico-cultural para a formação do leitor cultural no Ensino Médio. O objetivo da pesquisa foi analisar o lugar do letramento literário crítico-cultural mediante estudos culturais e da crítica cultural para a formação do leitor cultural no Ensino Médio. A metodologia empregada foi bibliográfica, explicativa e descritiva, de abordagem qualitativa e com fundamentação na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), na noção de letramentos (STREET, 2003; SOARES, 2002; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009), no campo da crítica cultural (VIEIRA, 2016; SANTOS, 2010, 2016), na linha dos estudos culturais (BHABHA, 1998; HALL, 2005) e na crítica literária (TODOROV, 2010). Dentre as principais contribuições do referencial, destaca-se a construção de uma abordagem teórico-metodológica e conceitual para o letramento literário crítico-cultural. Constatou-se, pela pesquisa, que há uma contradição constitutiva na BNCC (BRASIL, 2018) em relação à ocupação da literatura no documento. Quanto à proposta teórico-metodológica, mostrou-se promissora para a formação do leitor cultural com capacidade multissemiótica de leitura manifestada nos fenômenos de linguagens literária, musical, audiovisual, cinematográfica e tantas outras que compõem o universo das linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário crítico-cultural; Proposições teórico-metodológicas; Formação do leitor cultural; Ensino Médio; Educação Básica.

ABSTRACT: discussing about theoretical and methodological perspectives to position the place of culturally critical literary literacy to pedagogical cultural reader in high school. The objective of the research is to analyze the place of culturally critical literary literacy through cultural studies and the cultural critical for the formation of the cultural reader in high school. The methodology used was bibliographic, explanatory and descriptive of qualitative approach, we were grounded by: BNCC (BRASIL 2018), notion of literacy (STREET,2003; SOARES,2002; KLEIMAN,1995) and Rojo (2009) in the field of cultural criticism by (VIEIRA,2016; SANTOS, 2010, 2016), in the line of cultural studies (BHABHA,1998) and (HALL,2005), and literary criticism (TODOROV, 2010). Among the main contributions of the referential, the construction of a theoretical-methodological and conceptual approach to cultural critical literary literacy stands out. It was found in the research that there is a constitutive contradiction in the BNCC (BRASIL, 2018) regarding the occupation of literature in the document. As for the theoretical-methodological proposal, it shows promise for the formation

¹ Doutorando em Crítica Cultural – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus*-II – Alagoinhas - Bolsista (Capes). É membro do Grupo de Pesquisa “UBUNTU - Educação Contextualizada, Processos Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos Aplicados à Produção de Dispositivos Didáticos” - CNPQ, na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Currículo e Diversidade Cultural”, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, sobretudo, nos seguintes temas: Literatura e Crítica Cultural, Letramento Literário; Formação de Professores no Âmbito do Letramento Literário; Letramento Literário no Âmbito da Crítica Cultural.

² Professora, Orientadora e Coautora. É Doutora permanente do Programa de Pós-Graduação Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, principalmente, nos seguintes temas: americanidade, literatura comparada, literatura brasileira, telenovela e Canudos.

of a cultural reader with multisemiotic reading capacity manifested in the phenomena of literary, musical, audiovisual, cinematographic languages and many others that compose the universe of languages.

KEYWORDS: Cultural critical literary literacy. Theoretical and methodological propositions. Cultural reader education. High School. Basic Education.

INTRODUÇÃO

É notório que existe um problema, e bem atual, que envolve o campo linguístico-literário, a saber: a naturalização de um discurso sobre a ausência de condições para que comunidades de leitores explorem as forças da escritura (SANTOS, 2016).

Cosson (2013), em seu prefácio para a obra “Literatura e formação continuada de professores”, mostra inicialmente que nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária, em que “[...] as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura [...]” (COSSON, 2013, p.16). São as faltas de condições legentes dos estudantes que preocupam pesquisadores que tentam encontrar opções centradas no ensino da leitura literária nos mais diversos centros acadêmicos de ensino e pesquisa do Brasil. Por isso, há tantas inquietações e continuidade de investigação nesta temática.

Em vista disso, basta observar que o lugar da literatura na Educação Básica sempre foi minorado, nunca ocupou um posto de componente específico, apenas, é visto como mais um conteúdo de Língua Portuguesa. Recentemente, a própria Base Nacional Curricular Comum, BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio reforça essa condição de subalternidade da Literatura na Educação Básica e esvazia como componente curricular da área de linguagens, pois a “Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (BRASIL 2018, p.481).

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi analisar o lugar do letramento literário crítico-cultural para a formação do leitor cultural no Ensino por meio dos estudos culturais e da crítica cultural, para a formação do leitor cultural no Ensino Médio. A metodologia empregada foi bibliográfica, explicativa e descritiva, de abordagem qualitativa, para tanto, fundamentando-se na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), na noção de letramentos (STREET,

2003; SOARES, 2002; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009), no campo da crítica cultural (VIEIRA, 2016; SANTOS, 2010; 2016), na linha dos estudos culturais (BHABHA, 1998; HALL, 2005) e na crítica literária (TODOROV, 2010).

A seguir, discute-se, no primeiro tópico, sobre a literatura na BNCC (BRASIL, 2018) e, no segundo tópico, quanto ao lugar do letramento literário crítico-cultural para a formação do leitor cultural no Ensino Médio. Constatou-se, pela pesquisa, que há uma contradição constitutiva na BNCC (BRASIL, 2018) em relação à ocupação da literatura no documento.

Quanto à proposta teórico-metodológica, mostra-se promissora para a formação do leitor cultural com capacidade multissemiótica de leitura manifestada nos fenômenos de linguagens literária, musical, audiovisual, cinematográfica e tantas outras que compõem o universo das linguagens.

1. A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

Esse tópico discute a organização da área de linguagem na nova “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018) e, de igual modo, o lugar de atuação da literatura no documento. Entende-se, assim, sua estrutura e o funcionamento objetivo de suas engrenagens dentro de uma ordem legisladora.

O primeiro critério estabelecido está na forma como as práticas de linguagem do componente de Língua Portuguesa são esquematizadas. A sua elaboração ocorre em quatro eixos: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Distribuídas em ação pedagógica que privilegia campos de atuação social (BRASIL, 2018). Esses campos estão divididos em Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Como segundo critério é compreender, portanto, que a literatura será estudada por meio dessas práticas de linguagens concatenadas ao campo artístico-literário. Nesse campo artístico-literário:

Buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais

(resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 503)

Nesse sentido, nota-se que, a partir desses direcionamentos, inúmeros objetos do conhecimento poderão ser explorados, mediante o estudo literário, para citar alguns exemplos: criação artístico-literária, produção multimodal sobre manifestações culturais, crítica literária e repertório artístico-literário por meio de gêneros literários, gêneros artísticos, musicais, cinematográficos e coreográficos envolvidos no modo de produção, circulação e recepção dos seus discursos multissemióticos.

É importante destacar, junto a esses elementos, que o letramento literário também deve ser considerado como processo significativo de produção de leitura e escrita para a formação humana, tal como os multiletramentos aplicados à tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), para uma atuação de prática cultural, ética e emancipadora. Nessa conjuntura, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece premissas de valores literários para a formação do estudante como uma potência de componente curricular. Por isso, comunga-se, aqui, na ideia de que a literatura deveria ocupar, na BNCC (BRASIL, 2018), a condição de componente curricular específico, e não ficar à margem documental, dessa forma, ocupando apenas um eixo do campo social, note-se que a crítica estabelecida, nesse ponto, faz-se em relação ao seu lugar de posição.

Dito isso, apresenta-se o terceiro ponto a ser frisado. Assume-se, em regra, o pressuposto de que a BNCC (BRASIL, 2018) seja um *corpus* legislador, controlador do conhecimento porque cria normas pedagógicas e procedimentais e orienta as funcionalidades de cada saber. Não obstante, o que se tem observado no tocante à literatura é que o documento guarda uma contradição constitutiva. Logo, ao passo que evidencia o lugar semiosférico da literatura em uma ordem marginalizada em relação ao seu hiperônimo: língua portuguesa, como seu componente mais genérico e, ao mesmo tempo, por representar sua importância do texto literário como primordial na Educação Básica.

A literatura está vincada, entre inúmeras competências e habilidades, ao repertório cultural e propaga seu valor para a formação humana. Ao estudar obras literárias, o discente faz considerações acerca de estética, ética, ideologia e política a partir da leitura crítica (BRASIL, 2018). Como resultado, conclui-se que a BNCC (BRASIL, 2018) ao renegar o espaço da literatura como componente curricular específico. Constrói um paradoxo institucionalizado sobre a literatura.

O quarto ponto visa salientar que, por mais que a base não deixe visível a literatura como componente, é dada sua devida importância para a formação humana por meio do alcance de competências e habilidades específicas do componente Língua Portuguesa, composta por 28 competências e 54 habilidades. A partir de uma leitura, pode-se aferir os conhecimentos necessários para uma formação humana crítica e emancipadora. Por esta razão que foi estruturado, nesta pesquisa, o letramento de caráter crítico-cultural.

No Ensino Médio, o trabalho com o texto literário deve permanecer nuclear como era no Ensino Fundamental. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 499), a literatura

[...] enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

Percebe-se, então, que a literatura é uma potência de conhecimentos sistematizados que permite evoluir a um nível de sensibilidade humana com capacidade transformadora de poder enxergar as lacunas sociais e fazer delas uma prática de transformação. A tradição literária não é só um elemento simbólico de leitura que contém a língua e a gramática perfeita, mas também permite a formação do sujeito, porque “apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores” (BRASIL, 2018, p. 523).

Dessa forma, a literatura é percebida como uma instituição intelectual que permite o entendimento da criação cultural na representação de uma arqueologia de códigos culturais diversos. A riqueza literária na representatividade de povos marginalizados também é contemplada no Ensino Médio:

[...] devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. (BRASIL, 2018, p. 523)

Esse posicionamento perpassa por uma formação que deve ser investigada pelo avanço do pensamento de forma aprofundada e sistematizada, isso implica dizer que o ensino não deve ser pautado apenas na dimensão histórica de acontecimentos e periodização da literatura, mas, sim, nas suas múltiplas relações sócio-culturais que fazem interfaces com a literatura, como cinema,

música e suas diversas manifestações de séries culturais, artísticas e literária.

Esse tópico procurou discutir o lugar da literatura na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio e, diante do exposto, resulta que a base não deixa visível a literatura como componente. Todavia é vislumbrada como primordial para a formação humana por meio do alcance de competências e habilidades, e isso constitui uma contradição institucionalizada no documento.

Nesse sentido, aponta-se que a literatura precisa assumir a condição de componente curricular porque, a partir da leitura e produção de gêneros literários diversos, evidenciam-se inúmeros objetos de conhecimentos importantes para a formação crítica, social e cultural do sujeito. Quanto ao campo de atuação social artístico-literário, indica-se o trabalho voltado para as áreas que se entrelaçam com a literatura: cinema, dança, música, coreografia e práticas artísticas a partir das manifestações literárias. Desse modo, o trabalho da literatura como componente curricular seria reforçado no campo de atuação social pela manifestação de novos signos, com isso, possibilitando uma formação humana crítica, humanizadora e emancipatória do sujeito subalterno da escola pública.

A fim de se alcançar uma formação humana libertadora por meio da literatura, esta pesquisa examina, no próximo tópico, uma abordagem teórica e metodológica de ensino da literatura no Ensino Médio para a formação do leitor cultural.

2. O LUGAR DO LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CULTURAL NO ENSINO MÉDIO

Neste tópico, trata-se de examinar um mapa teórico-metodológico de um método, em crítica cultural, para o ensino de Literatura com a intenção de desenvolver um estudo que propicie a formação do leitor cultural; e isso é necessário para a vivência na contemporaneidade como uma prática cidadã, mais justa e igualitária.

Em pesquisa dedicada a justificar concepções teóricas acerca do termo letramento, Street o sistematiza no livro “Letramentos Sociais” (1984), no qual propõe dois métodos para compreender o letramento na sociedade coetânea, que ele identificou como letramento autônomo e letramento ideológico. O letramento autônomo advém da ideia de que introduzir letramento a pessoas pobres e ‘não letradas’ potencializa as formas de pensar, com possibilidades de mudança econômica, tornando-as melhores cidadãs, independentemente das condições sociais e econômicas que contribuem para o seu ‘não letramento’ (STREET, 2003).

Já o letramento ideológico se apresenta como uma visão mais sensível culturalmente de práticas de letramento, visto como uma atuação social construída por ideologias epistemológicas advindas do social, ou seja, é com base no saber que ocorrem as formas de leitura e a escrita que são, por si mesmas, vincadas em agudezas de conhecimento, identidade e ser (STREET, 2003).

Quando Kato propôs, pela primeira vez, o termo, no Brasil, em 1986, publicado na sua pesquisa: “No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística”, ao falar sobre o ensino de língua, infere que “[...]a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento” (KATO, 1986, p.7). Tfouni, em “Adultos não alfabetizados”, 1988, propõe uma expansão do termo, do individual para o social, menciona que “o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] deve desligar -se de verificar o individual e centraliza- se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988, p. 9). Nesta pesquisa, visou-se tratar o termo individual como “individosférico”³, neologismo, criado pelo sujeito, autor e pesquisador, para dizer que algo é muito proeminente pertencente ao núcleo/espço do sistema individual, singular e específico dos sujeitos ou de determinado elemento sistematizado como um processo em construção.

Kleiman, em “Os significados do Letramento” (1995), dilata o pensamento de letramento para o de práticas de leitura e escrita. Situa o “[...] letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 1995, p.19).

Nesse contexto, há a contribuição de Soares (2002), para a qual, práticas de letramento são uma forma do sujeito “manter com os outros e com o mundo que o cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 146).

Como se pode notar, incipientemente, para a autora, letramento é uma atuação “discursiva” e “cognitiva”, nessa perspectiva, para os autores do trabalho em tela, o letramento é uma forma de organizar o sistema individosférico em sociedade, por meio de seu aparelhamento subjetivo que envolve a linguagem e suas formas abstratas, pois isso, combinado e organizado, concretiza-se em saberes estruturados, sistemáticos e sintomáticos, portanto, compreende-se que é por meio desse processo que as ações de letramento do sistema individosférico estão interligadas como forma de interação em sociedade mediante o saber

³ Neologismo criado pelo sujeito pesquisador para dizer que algo é muito proeminente, pertencente ao núcleo do sistema individual, singular e específico dos sujeitos ou de determinado elemento sistematizado como um processo em construção.

adquirido. São precisamente essas práticas que traduzem o seu “estado” ou “condição” de sujeito na sociedade.

Ao se posicionar diante de algo, o indivíduo usa o seu letramento como uma atuação social, pois, nesse momento, ele está fazendo leitura de alguma instituição que possivelmente lhe transmitiu sentidos controversos aos seus valores de cidadãos.

Esses significados e valores podem ser alterados no contexto da prática social, pois a estrutura social se organiza por meio de múltiplas linguagens. Também é necessário entender que o letramento é constituído por essa linguagem, que orienta a sua atuação no meio em que vive “letramentos - um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10).

É nesse sentido que a prática social do letramento como linguagem é constituída pela memória social do interlocutor, são, portanto, essas memórias que pré-elaboram sistemas de signos, cujas materializações dos sentidos são geradas em suas práticas de leitura e escrita ou nas práticas de leitura e escrita de outrem, essas práticas vêm carregadas de significados sociais; é o que chamamos de letramento. No livro “Letramentos Múltiplos”, Rojo (2009, p. 98) afirma que:

[...] O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

A partir dessa ideia, o letramento se estrutura em uma dimensão social, melhor dizendo, existe em todas as instituições que constituem a sociedade e, contextualmente, pertence ao campo da crítica cultural, porque tanto o letramento quanto a crítica cultural se situam na mesma semiosfera⁴ de apontamento de elementos valorizados ou não valorizados nos âmbitos locais ou globais nas ciências humanas de fenômenos: linguístico e sociocultural.

É nesse sentido que este estudo se faz relevante ao propor um tipo de letramento literário crítico-cultural a fim de atender ao que se propõe na nova BNCC (BRASIL, 2018), no que concerne às condições de ensinar e aprender nesse momento vigente que “impõe um olhar

⁴ Termo criado por Yuri Lotman no desenvolvimento de suas pesquisas sobre a “Semiótica da Cultura”, em 1982. A semiosfera é o lugar que permite a condição da vida e da cultura. “A cultura organiza a si mesma em forma de um determinado “espaço tempo” e não pode existir fora dessa organização. Essa organização é realizada como semiosfera e, ao mesmo tempo, com a ajuda da semiosfera” (LOTMAN, 2001, p. 259; tradução nossa).

inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASILC, 2018, p. 14).

É no tocante a esse olhar inovador de ensino e aprendizagem do texto literário que esta pesquisa discorre como uma tecnologia do signo acessível nas situações de linguagens artísticas diversas, a presente investigação se faz importante por oportunizar a revelação de um novo posicionamento metodológico de ensino da Literatura a partir da crítica cultural, para isso, incluem-se abordagens culturais, sem perder de vista as especificidades do texto literário. Esse pensamento vai ao encontro da nova BNCC (BRASIL, 2018) ao sinalizar que o ensino da leitura literária deverá levar em consideração os aspectos “da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 523).

É com o intuito de atingir esses pressupostos orientados pela BNCC (BRASIL, 2018), que se organizou, como pressupostos teóricos orientadores, uma vertente crítica cultural do ensino da Literatura. “A crítica cultural tem o papel de analisar, interpretar as culturas e criticar o conjunto de artefatos presentes na sociedade capitalista” (VIEIRA, 2016, p. 179) por compreender que, na leitura literária, na perspectiva da crítica cultural, “há uma necessidade de uma noção política que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas” (BHABHA, 1998, p. 35).

Esse posicionamento crítico-cultural aplicado à tessitura do ensino literário traz a noção representativa da cultura da barbárie e da sociedade excluída do conhecimento, esse campo parece germinar a práxis pedagógica literária para a formação do leitor cultural. E isso porque, por meio dessas manifestações teórico-culturais, encontra-se o lugar do letramento literário crítico-cultural mediado, pela funcionalidade desse campo, por:

[...] perspectivação de ordens de desejo (ontológico, cultural e territorial) de povos destituídos de suas riquezas originárias e a construção de uma metodologia como técnica de arrombamento e ocupação de espaços epistemológicos, subjetivos, tecnológicos e geográficos, garantindo a essas comunidades o direito de contemplar, de usufruir, efetivamente dessa riqueza, por elas produzidas[...]. (SANTOS, 2010, p. 200-201).

Nesta proposta, o letramento literário crítico-cultural se mostra um recurso indispensável para a formação do leitor cultural, pois os diálogos de fenômenos culturais presentes em textos literários devem ser levados em conta para se entender as enunciações e os enunciados dos sujeitos ali representados em determinado extrato e contexto social, o que faz

emergir os dispositivos de poder. Esse pensamento se aplica à competência -1 da área de linguagens da BNCC (BRASIL, 2018, p. 483) porque se entende que, para reconhecer as formas de exploração, violência simbólica e poder, é imprescindível:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 483)

Nota-se que os signos culturais abrem uma visibilidade para se perceber a lógica subjacente estruturante do poder, e como a subjetividade e os comportamentos do sujeito social são constituídos por padrões que esses poderes estabelecem e ditam o modo de como o indivíduo tem de ser e representar-se em sociedade. Ou seja, o homem é controlado e manipulado quanto às suas vontades por valores sociais contraditórios àquilo que se pensa como valores libertários próprios de cada ser. E toda essa contradição humana é representada em forma de signos, por meio das práticas literárias, artísticas, cinematográficas, na propaganda e publicidade e todos os aparatos midiáticos.

Como proposta prática a ser alcançada nessa competência, a presente pesquisa sugere etapas de atividades com oficinas para a formação do leitor cultural. As oficinas podem ser estruturadas e modeladas pelo docente de acordo com a realidade de cada turma. Nesse sentido, segue como sugestão este exemplo criado pelos sujeitos pesquisadores e já executado em aulas com efeitos bastante positivos.

Esquema estrutural da oficina alinhada à competência 1 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 483) na área de linguagem:

1. O primeiro passo é indagar os estudantes com questões motivacionais como: o que é ética e moral? O que é corrupção? O que é corrupção política e corrupção do cotidiano? O que é nepotismo? A corrupção interfere na desigualdade social? Anotar as respostas no quadro e explicar a respeito da importância da temática para a formação humana cidadã e, em seguida, apresentar pequenos vídeos ou documentários sobre a temática em questão (a escolha dos documentários fica a critério do docente).
2. Fazer uma roda de conversas a respeito do vídeo ou documentário e colocar as seguintes perguntas: o que eles gostaram do documentário e por quê? Quais os impactos trazidos para a sociedade?

3. Então, é o momento de aprofundamento da aprendizagem, seguido por três momentos, como alguns trabalhos de Luís Fernando Veríssimo que contemplam a temática: 1. O conto: "A Solução" trata de um tema muito comum hoje em dia: a corrupção. O personagem foi levado pelo lucro fácil e, finalmente, permaneceu em silêncio diante do comportamento ilegal. Pelo caráter multissemiótico da obra, esse episódio pode ser confrontado com vários tipos de desonestidade. 2. Na crônica "Direitos Humanos", uma série de questões é vislumbrada, tais como atos enunciativos intertextuais com outras temáticas relacionadas à dignidade humana, cujas temáticas percorrem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os modos de vida no processo de imigração em curso; os impactos da era da globalização, sua importância e os avanços tecnológicos, com isso, podendo fazer uma correlação da falsa impressão de avanço, pois há a exclusão dos sujeitos por não haver o compartilhamento dos bens culturais tecnológicos, acarretando uma visão para a obsolescência programada seguida da coisificação do homem posicionados como indivíduos assujeitados. 3. Na crônica "Pontos de vista", para lidar com o controverso assunto do nepotismo de uma forma completamente irônica. Deixar os leitores perceberem que o nepotismo pode ser entendido de forma diversas. Isso é o que muita gente faz, tem raízes históricas na política, família, religião, etc.

A reunião desses trabalhos de Veríssimo contempla uma formação de leitura crítica e cultural que pode fornecer bases para a formação do leitor cultural no Ensino Médio. Após esses momentos em contato com texto, seguem-se novas orientações como:

4. Orientar os estudantes, durante as leituras, a fazerem uma tempestade de ideias sobre a temática. Anotar elementos e pensamentos-chave. O esquema pode ser adaptado para a preparação da escrita sobre outros temas, colocando-se sempre o assunto principal do texto no círculo central do esquema.
5. Montar rodas de debates das obras a partir dos principais argumentos, analisando, na tessitura textual, ao vislumbrar os personagens envolvidos, correlações com a vida cotidiana, mostrando como se articulam as formas de poderes e como invisivelmente isso molda nossas ações cotidianas.
6. Encaminhar os estudantes para o laboratório de informática para realizarem um levantamento dos dados reais de sua localidade que apontem para problemas sociais como fome, miséria, corrupção, desigualdade social e desemprego.
7. Chega-se então na fase de consolidação do aprendizado, nessa fase, deve-se orientar os estudantes para a criação de paródias que apontem o impacto desses problemas para a sua

região. Criar um canal, em uma plataforma digital, para que os estudantes possam postar os vídeos cantando as suas paródias.

8. Por fim, incentivar a produção escrita por meio da reflexão sobre qual tipo de texto está sendo focalizado (narrativo, descritivo, argumentativo), que gênero (*e-mail*, carta, cartaz, anúncio, folheto, crônica, etc.). Peça a eles que pensem nos elementos linguísticos associados à tipologia e ao gênero textual em foco. Após esse trabalho de reflexão, solicitar a escrita de uma resenha crítica colocando o discurso em diversos campos de atuação social.

Vale ressaltar que a ação pedagógica sugerida neste tópico, por mais adequada, estruturada e planejada que se apresente, poderá passar pelo crivo das contradições e tornar-se rapidamente obsoleta sob a luz da sociedade do capitalismo tardio e ela segue o *corpus* inacabado, passível de remodelações de acordo com a necessidade e realidade de ensino do país.

A sequência pedagógica mencionada para a formação do leitor cultural mostra, por via do pensamento, que os fatos culturais se constituem na organização de sentidos que a leitura provoca, com isso, promove uma reparação para o aspecto metodológico do ensino da Literatura em sala de aula como uma revisão pedagógica de cunho cultural, bem como oportuniza os leitores a exporem sua caracterização híbrida, pois “nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude” (BHABHA, 1998, p. 36).

O entendimento dessa incompletude cultural exterior ao texto literário é de suma importância, tanto para a leitura de mundo como para a leitura literária. Todorov (2010), revisando seu posicionamento ao texto literário, na obra “A literatura em perigo”, argumenta que a competência estética deve ser alavancada para formar um leitor inquieto em articular o dentro e o fora do texto em oposição às “construções abstratas” (TODOROV, 2010, p. 28) da crítica literária. Certamente, essa ação será responsável pela construção de um método de ensino pautado numa metodologia que se pode nomear de crítica cultural. Para então, posicionar o letramento crítico-cultural operando por seus equivalentes na dinamicidade de articulações entre o interno e o externo e de como essas relações traduzem a cultura daquele que é frágil, bem como daquele que é forte.

Pedagogicamente, deve voltar o olhar ao leitor cultural, pois os escritores pós-modernos cada vez mais direcionam o olhar “que observa e compreende o mundo em que vive antes de encarnar esse conhecimento em histórias, personagens, encenações, imagens, sons” (TODOROV, 2010, p. 91). É por essa via teórica que se projeta um arcabouço metodológico

para a formação do letramento literário crítico-cultural e como resultado o desenvolvimento do leitor cultural.

Eis uma forma de denúncia social necessária para a formação do leitor cultural, leva-se em consideração, nessa leitura transdisciplinar, o conhecimento de textos estéticos e culturais a partir de um referencial social, como citado por Todorov (2010); e, na mesma linha, falando de dentro dos estudos culturais, Hall (2005, p. 52) afirma que essas narrativas da nação trazem a representação das experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres “[...] articulados ao cotidiano da vida”, ele ainda defende que, ao decodificar uma mensagem, o leitor deve rever o texto “dentro de um referencial alternativo” (HALL, 2005, p. 402).

Isso é o que se preconiza na BNCC (BRASIL, 2018), esse referencial alternativo provoca o leitor para se envolver diretamente nos processos de interpretação “nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 496).

Logo, o letramento literário crítico-cultural, embora seja algo que ainda está em construção, estrutura-se metodologicamente nesse mecanismo de leitura pautada nos elementos sociais, ideológicos, culturais, identitários, inclusivos e transdisciplinares presentes em narrativas de signos diversos como um exercício crítico-cultural. Podendo, ainda, ser compreendida como um processo de construção de subjetividades críticas com capacidade reflexiva para uma prática social transformadora articulada às competências e às habilidades da BNCC (BRASIL, 2018).

É nessa proposta discutida neste tópico que se encontra o lugar do letramento literário crítico-cultural exposto na BNCC (BRASIL, 2018) e nas teorias dos estudos culturais existentes em Bhabha (1998) e Hall (2005) e estética crítica de Todorov (2010); desse modo, construiu-se uma abordagem teórica e metodológica para a constituição do letramento literário crítico-cultural para a formação do leitor cultural no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, fez-se, inicialmente, uma discussão sobre a posição da literatura na BNCC no tocante ao Ensino Médio; e pôde-se averiguar uma contradição constitutiva no documento ao evidenciar o lugar semiosférico dela em uma ordem marginalizada em relação ao seu hiperônimo: língua portuguesa, enquanto seu componente mais genérico e, ao mesmo tempo, por representar a sua importância do texto literário como primordial na Educação Básica.

Já no segundo tópico, examinou-se o percurso dos letramentos articulados às teorias da crítica cultural em Vieira (2016) e Santos (2010, 2016), dos estudos culturais de Bhabha (1998) e Hall (2005), junto com a crítica literária de Todorov (2010). Desse exame, desvelou-se o lugar do letramento literário crítico-cultural em um diálogo teórico e metodológico pautado na leitura de elementos sociais, ideológicos, culturais, identitários, inclusivos e transdisciplinares presentes em narrativas de signos diversos como um exercício crítico-cultural.

Conquanto os resultados dessa proposta teórico-metodológica discutida nesta pesquisa, ainda, sejam incipientes e encontrem-se em construção pelos sujeitos pesquisadores, mostra-se promissora para a formação do leitor cultural com capacidade multissemiótica de leitura, que é manifestada nos fenômenos de linguagens literária, musical, audiovisuais, cinematográficas e tantas outras que compõem o universo das linguagens. Conclui-se que essas ações teórico-metodológicas para o ensino da literatura são um dos caminhos oferecidos para a busca da emancipação do sujeito dentro dessa sociedade desajustada e carente de soberania. Espera-se, dessa forma, contribuir com todos os pesquisadores que se interessam pela temática discutida, bem como para os estudos amparados na pedagogia literária de forma geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. BNCC. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BHABHA, Homi k. **O local da Cultura**. Trad. Gláucia Renate Gonçalves, Eliana Lourenço de Lima Reis, Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

COSSON, R. "Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada" In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

Kato, Mary A. (1986) **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed, 2005.

LOTMAN. Iúri. Iu. "Mekhanízmy dialoga [Os mecanismos do diálogo]". In: LOTMAN. Iúri Lotman . **Semiosfera**. São Petersburgo: Iskússtvo-SPB, 2001.

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

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2021.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University. 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf> Acesso em: 15 maio. 2021.

SANTOS, O. M. "Crítica Cultural: campos de trabalho e trabalhos de campo". In: **Estudos de crítica cultural: diálogos e fronteiras**. Ogs.: LIMA, Ari, COSTA, Edil. Salvador: Quarteto, 2010

SANTOS, O. M. **A luta desarmada dos subalternos** [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, 185 p. ISBN 978-85-423-0290-5. Available from: doi: 10.7476/9788542302905. Also available in epub. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/dty2b/epub/santos-9788542302905.epub>. Acessado: 20, mar, 2021

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. 1ª ed. Campinas, Pontes. 1988

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

VIEIRA, Wellington Neves. "Crítica Cultural e Ecocrítica: Cenas de uma atuação subversiva". In: **Diálogos Socioambientais e Perspectivas Culturais** / Maria do Socorro Pereira de Almeida, Sérgio Luiz Malta de Azevedo (organizadores). – Paulo Afonso, BA: SABEH – Editora da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana 2016.

Recebido em: 10/06/2021

Aprovado em: 18/07/2021

Publicado em: 12/08/2021