

A COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O (NÃO) LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Wandrêa Cosme Silva Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Marciglei Brito Moraes

Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este artigo apresenta reflexões da experiência docente com o intuito de contribuir com a prática de ensino-aprendizagem da leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da literatura, tendo como referência a intertextualidade literária. Apresenta como problemática de análise a inserção da literatura no processo de letramento em uma perspectiva de aprendizagem libertadora e crítica. Objetiva destacar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, bem como refletir sobre a intertextualidade literária como instrumento de trabalho de intervenção pedagógica para desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Trata-se de uma análise da atuação como professora de estudantes do Ensino Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA) de Jequié-Bahia. As reflexões são fundamentadas nos pressupostos dos estudos de Paulo Freire (1989, 1996), Bakhtin (1992), Bunzen e Mendonça (2006) e Rildo Cosson (2014), bem como documentos referenciais do PROEJA e documentos normativos da educação básica brasileira. As discussões visam contribuir com a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, na instrumentalização docente para uma ação pautada no enfrentamento de desafios cotidianos no ensino de Língua Portuguesa, intervindo de forma estratégica para contribuir com uma aprendizagem significativa e apontar novos percursos de intervenção, confluindo para uma prática pautada na ação-reflexão-ação. Neste sentido, visa suscitar a inovação desta prática e dos conteúdos trabalhados, vislumbrando-se a possibilidade de proporcionar ao estudante caminhos mais efetivos para o seu aprendizado e o domínio da competência leitora.

Palavras chave: Competência Leitora. Ensino de Língua Portuguesa. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Na área de ensino, as Linguagens e suas tecnologias englobam diferentes componentes curriculares como a Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Resguardadas as competências específicas de cada componente, cabe a articulação entre eles, no ensino médio, para cumprir a responsabilidade de promover oportunidades de consolidar e ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens (BRASIL, 2018). É dessa perspectiva interdisciplinar que emerge a Literatura, instrumento capaz de evidenciar as potencialidades da linguagem humana no campo da oralidade e da escrita, vez que seu veículo mais importante é a palavra.

Além de ser uma arte produzida por meio de palavras, as obras literárias representam instrumentos de lutas, resistências, (re)existências e denúncias sociais. Constituem espaços diegéticos oportunos de diálogo e de construção de conhecimento a partir de narrativas que descrevem, representam ou imitam a realidade. Apesar da escola ser o lugar responsável por instrumentalizar o estudante com leituras, infelizmente, a utilização de literários não têm sido potencializada no desenvolvimento da competência leitora dos brasileiros.

As recomendações para a permanência nuclear da leitura do texto literário no ensino médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são negligenciadas, pois este tem sido relegado ao plano secundário nos processos de ensino. Por isso, faz-se necessário “não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 501). Segundo Neitzel et al. (2016), avaliações nacionais e internacionais apontam resultados com indicativos de fragilidades do sistema escolar no ensino da leitura. Os autores afirmam ainda que a substituição de leituras mais longas e complexas pela leitura de textos em sala de aula não colabora para a formação de leitores.

Ao considerar que o texto literário pode ocupar um lugar central no processo educacional, emerge as seguintes questões de reflexão: como a literatura pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita na EJA em uma perspectiva de aprendizagem libertadora e crítica? Há lugar para a literatura nesta modalidade de ensino? A inserção da literatura no processo de letramento contribui para uma perspectiva de aprendizagem emancipatória? Estes questionamentos corroboram para pensar ações práticas, diante das dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem da leitura (do mundo) e escrita (da/na vida), a exemplo da intertextualidade literária como instrumento de trabalho de intervenção pedagógica para desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Sendo a Língua Portuguesa um componente curricular tripartite, pois se divide em ensino da gramática, redação e ensino da Literatura, este último é posto à margem pela negação categórica da sua importância na construção de sujeitos críticos, emancipados, preocupados com o mundo e com o outro.

Como afirma Cosson (2014), a literatura possibilita o ato de ensinar a ler, escrever e ao mesmo tempo forma culturalmente o indivíduo. As competências de ler e escrever exigem habilidades distintas para as suas realizações. Para Soares (2009), a pessoa pode se alfabetizar, saber ler e escrever, mas não adquirir competências para o uso adequado e

eficiente da leitura e da escrita nas diversas situações sociais. Leitura e escrita são aqui compreendidas para além do sentido empregado na alfabetização, de decifração do código linguístico. Por esta razão, se faz necessário o uso dos termos letrado e letramento e a compreensão dos seus significados. Segundo Soares, “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES,2009, p.40).

Nessa perspectiva, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire apresentam aportes conceituais ancorados no contexto social no qual o sujeito está inserido. O contexto social ganha importância fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e para o uso adequado da linguagem em suas várias possibilidades. Ambos apontam o dialogismo como instrumento relevante para o ensino-aprendizagem e para as relações entre os sujeitos e, também, entre eles e o meio que os envolve (LEAL; NASCIMENTO, 2019). Freire propõe uma aprendizagem com o ponto de partida no mundo dos educandos (FREIRE, 1996) e Bakhtin afirma que o centro organizador de toda expressão, de toda enunciação não seria o interior do sujeito, mas o exterior, o meio social no qual o indivíduo se insere (BAKHTIN, 1992).

Segundo Bakhtin (1992), o processo de comunicação ocorre da interação entre, no mínimo, dois seres sociais (interlocutores) que compartilham sua maneira de pensar, determinada pelas relações sociais presentes (imediatas). A enunciação, produto da interação verbal, é, portanto, de natureza social, realizada no dialogismo entre os vários discursos e gêneros textuais e comporta em sua constituição uma multiplicidade de vozes. Depreende-se desta concepção que a polifonia é parte essencial de toda enunciação. Nesse contexto dialógico, em que a polifonia toma forma e ganha importância, a literatura coaduna para a formação dos discursos que na interação do eu com o(s) outro(os) tomará corpo, suscitando questionamentos, debates, desconstrução e (re)construção de novas orientações ou perspectivas de vida por parte dos sujeitos, no caso estudantes, envolvidos nessa prática.

É importante conceber a ideia da intertextualidade das obras entre si, mas, sobretudo, destas obras com o cotidiano do educando, como instrumento que o aproxima do universo literário pela possibilidade de acesso e compreensão do texto que ora lê, condicionado pela oportunidade de relacioná-lo com a sua própria realidade e o mundo que o cerca. Têm-se aí,

valoroso critério para seleção de obras/textos literários para prática da leitura e escrita em sala de aula, mediada e enriquecida pelo exercício da literatura.

Reflexões sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa na EJA

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem por objetivo oferecer o ensino fundamental e médio para estudantes de faixa etária avançada que não mais se inserem no ensino regular (MESSEDER, 2010). Em 2006, as alterações do Decreto Nº 5.840, transformam o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA. O decreto aumenta significativamente a abrangência dos cursos e apresenta no seu âmago “a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional” de seus estudantes, vez que reconhece este conjunto de requisitos como necessário ao exercício da cidadania de forma permanente (MEC, 2007).

O PROEJA emerge, portanto, de um projeto político de democratização do ensino, articulado com a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos historicamente excluídos. É neste contexto, de atuação como docente em permanente atividade, que é desenvolvido um trabalho focado sempre na apresentação da língua portuguesa/brasileira como uma aliada na luta contra o preconceito linguístico e comprometida em promover o aprendizado da leitura e produção textual de forma significativa e libertadora. A perspectiva das aulas, do ponto de vista da aquisição da linguagem, é que cada aluno possa realmente compreender aquilo que lê e desenvolver competência para usar a língua nos diversos contextos com coerência e criticidade. Nesta experiência, existem ainda muitas perguntas sem respostas, no que concerne às dificuldades e fracassos registrados em salas de aula, com relação a aquisição dessa competência por grande parte dos estudantes e principalmente com relação aos estudantes da EJA.

Grande parte dos estudantes da EJA, salvo suas exceções, é composta por indivíduos de baixa autoestima, provenientes do subemprego, vítimas de opressão e exclusão. Oriundos de bairros periféricos, são jovens, adultos e, deve-se acrescentar, idosos; trabalhadores, empregados ou não, que buscam a escola, agarrados à oportunidade de aprender. Todos trazem consigo carências e verdades que somente na convivência, articulada com respeito e afeto, faz-se

conhecer. Advindos das classes populares, esses estudantes ainda não compreendem o valor do discurso que carregam e traz internalizada a ideia de que não sabem o português, fato que os constrange e intimida visivelmente. O primeiro passo, portanto, é trabalhar na desconstrução desse pensar e paralelamente, partindo dos seus conhecimentos de mundo, fazer com que se sintam inseridos e tenham seus saberes ressignificados, valorizados.

Freire apresenta a seguinte questão: “Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1996, p.30). A experiência tem demonstrado ser este o percurso mais efetivo nesta aproximação da escola. A escola com a pretensão de ser significativa na formação do estudante não pode ignorar as experiências, as ideias e o contexto desse sujeito. É importante que o caminhar ocorra de dentro para fora e o estudante se perceba parte fundamental, como de fato é, no processo da aprendizagem. As suas experiências ressignificadas no contexto de sala de aula, tomadas como exemplo para encaminhamento de discussões e atividades, permitem a ele recodificar, analisar sob uma nova perspectiva sua própria trajetória. Esse fazer parte, estar verdadeiramente inserido, é potencial transformador da vida e do sujeito.

Sabe-se que a aprendizagem do estudante está sujeita a inúmeros fatores externos, sobre os quais a escola não tem influência (DEMO, 2006). O educando não sabe, mas precisa saber que não se estuda apenas na escola. Logo, não se aprende apenas na escola. O educador, realmente dedicado à aprendizagem, preocupa-se em proporcionar ao educando um ambiente favorável a aplicação dos conhecimentos destes, favorecendo o processo de formação dos mesmos com vistas a construção da própria emancipação. Para que esse processo ocorra de modo eficiente, é necessário ao educador, conhecer a compreensão do mundo das classes populares. Na condição de educador, Freire (1996, p. 81) afirma ser “preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato [...] não posso de maneira alguma nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito.

A partir desta compreensão e certos de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), é cada vez mais importante ao educador, principiar-se no mundo desses educandos para conhecer-lhes a essência, os problemas, os sonhos, as dores, as dificuldades reais ou fantasiosas, como lhes parece ser, falar a língua materna. Neste ponto, fazem-se necessários alguns breves esclarecimentos acerca da língua que falamos. Compreenda-se não

ser sem razão, que os estudantes da EJA se apresentam receosos de manifestarem o próprio pensamento por meio da fala, pois ainda existe quem acredite no falar “errado” da língua portuguesa. Essa é uma das heranças deletérias da Gramática Tradicional, sustentada historicamente pela classe dominante. Segundo Bagno (2004, p. 25), “a principal (e pior) consequência do elitismo e do caráter não-científico da Gramática Tradicional foi o surgimento da noção folclórica de ‘erro’”. Infelizmente, essa noção arraigada no seio da sociedade elitista e constantemente alimentada, configura-se numa espécie de controle ao acesso dos grupos populares às camadas mais elevadas, eles se sentem intimidados por se acreditarem incapazes de dominar e compreender a própria língua.

Toda essa dificuldade se dá pela ideia equivocada de que se deve falar como se escreve, conforme prescreve a Gramática Tradicional. É certo a escola ensinar a escrever, conforme a norma “padrão”, mas isso ocorrerá em um processo gradual, quando os estudantes da EJA conseguirem perceber a qualidade da bagagem intelectual que carregam, proveniente de suas próprias vivências; quando se sentirem respeitados e no centro do processo de formação, como preconiza a concepção freiriana de formação do sujeito. Não se trata de retardar o processo, mas de se certificar o quanto dará certo. Esta deverá ser a visão do docente ao primar por assegurar ao estudante o direito de aprender bem; por isso, “esta relação complicada entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino” (BAGNO, 2009, p. 70).

A aceitação, a defesa e o reconhecimento da legitimidade das variedades sem prestígio social não estão em contradição com o trabalho didático de levar os falantes dessas variedades a se apoderar também de novos recursos linguísticos, de outras variedades, principalmente das urbanas de prestígio e da norma padrão tradicional [...] Só não quero que isso seja feito por meio de uma pedagogia repressora, autoritária, baseada numa concepção de língua arcaica, que trate a heterogeneidade linguística como um ‘mal social’ que deve ser extirpado a todo custo (BAGNO, 2009, p. 34-35).

Quando Freire (1989) se refere à “leitura do mundo”, (o mundo que palpita nos corações, nos cérebros, nas veias de cada estudante da EJA), ele quer nos dizer que essa leitura precisa acontecer, precisa ser descoberta pelo leitor, que é no caso o próprio estudante. Como fazer com que o educando descubra suas potencialidades? Como desconstruir seus medos e fazê-los caminhar, senhores de seus destinos? É o próprio Freire (1989) quem nos orienta com seu método; pois se se aprende a nadar, nadando; a trabalhar, trabalhando; será estudando que se aprenderá a estudar e “lendo” a sua casa, a sua família, a sua rua (repetidas vezes) que o

educando aprenderá a “ler” o mundo. O professor de língua portuguesa tem, por conseguinte, o “mundo” a seu favor na tarefa de estimular essas mentes.

Estar à frente de uma turma da EJA representa para o professor, principalmente o de língua portuguesa, um desafio, por todas as razões explicitadas anteriormente com relação ao perfil dos estudantes e mais as dificuldades de natureza acadêmica que envolvem as instituições escolares, por exemplo, a precariedade de recursos tecnológicos. Entretanto, trata-se de um desafio com inúmeras possibilidades de vitória. Que o professor, no decorrer do percurso, sensibilize seus estudantes para a compreensão de que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1981, p. 17); mas desperte-os para que sejam capazes de avaliar a importância de se desenvolver a competência leitora numa sociedade, na qual tantos direitos lhes são negados e caminhem com a certeza de que o conhecimento também lhes pertence e que este se renova sempre numa busca contínua.

O (não) lugar da literatura na Educação de Jovens e Adultos

Para a realização da prática de leitura, é necessária cuidadosa avaliação do perfil do leitor. O estudante da EJA não perde a credencial de leitor por não ter acesso aos cânones literários. Há uma “chave” de acesso à leitura que fica de posse do autor, mas pertence àquele que ler, sem ela não há como adentrar ao universo literário (LAJOLO, 1994), o professor deve saber mediar esse encontro. As dúvidas sobre a aplicabilidade de leitura de literários na escola têm se repetido ao longo dos anos; transportando-as para a modalidade EJA, talvez a complexidade aumente, mas não muda a preocupação do professor que ainda se debate em busca de respostas e mais que isso, resultados efetivos da leitura literária em sala de aula com vistas ao letramento do estudante.

Pensar a inserção da literatura no processo de letramento desses estudantes, na leitura da literatura, significa pensar na adequação do ensino da literatura, em sua escolarização de maneira eficaz. Para Bunzen e Mendonça (2006, p.84) “A compreensão desses dois níveis implica posturas distintas em face do objeto literário, o que, conseqüentemente, influenciará a interação texto-leitor na escola.” No ensino fundamental os literários se fazem mais presentes como coadjuvantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já no ensino médio pretende-se o aprofundamento do conhecimento dos estudantes, acerca das especificidades literárias. Infelizmente, ao invés de serem oferecidas ao estudante possibilidades de conhecer

a literatura pelo seu caráter humanizador, crítico, lúcido, subversivo, etc., oferecem-lhes a história da literatura brasileira, desconectada do mundo atual e principalmente do mundo do estudante, o que fortalece neste, não somente, a ideia de inacessibilidade, mas também de inutilidade da literatura.

Educação e literatura não se dissociam, pois ambas contribuem para um mesmo objetivo: educar. A literatura em sua diversidade, é instrumento de formação do sujeito, capaz de situá-lo no mundo e em si mesmo; é de cunho social, pois se constitui no/do verbo; se estrutura na interação do sujeito consigo, com o outro e com o mundo que o cerca. É instrumento emancipador, porque permite ao leitor não somente questionar, mas investigar e encontrar respostas, porque “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita” (COSSON, 2014, p.16) e por meio deste processo, o mundo vai se tornando mais compreensível, mais acessível.

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. (...) É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossas experiências e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2014, p.16-17).

Integrar os textos literários à modalidade EJA, no ensino médio, é cumprir os postulados da BNCC, quando esta afirma, entre outros, que o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias “está na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações” (BNCC, 2018, p. 473). A dúvida não se ampara nos postulados, mas em como garantir a fruição da leitura do texto literário em sala de aula, sua análise e interpretação, quando a variedade de textos e das manifestações culturais, via internet e outros meios de comunicação, são instrumentos que não concorrem para a aproximação entre o estudante da EJA e os literários, e a escola, preferencialmente, seleciona cânones da literatura para atividades, na perspectiva da gramática tradicional ou somente para salientar-lhes aspectos históricos literários, unindo-se, na perspectiva do senso comum, o inútil (a literatura) ao desagradável (a gramática), em detrimento da construção de um momento lúdico e fundamental para apreciação e conhecimento dessas produções.

A proposta de letramento literário pressupõe que o estudante, a partir do processo de interação com o texto, domine os recursos linguísticos e estilísticos desse gênero, enriquecendo sua prática de leitura e escrita. Para este fim, é preciso que exista, entre o estudante e a obra literária, uma intimidade. Portanto, além do cuidado na abordagem do ensino da literatura, é preciso também expertise do professor com relação à leitura da literatura designada para atividade em sala de aula. Neste sentido, tem-se observado a ineficácia da seleção de obras para motivação à leitura e produção textual no ambiente escolar. Para Bunzen e Mendonça (2006, p.84), “Se as práticas escolares direcionadas à literatura acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras” e, conseqüentemente, a relação do estudante com os literários estaria mais próxima daquela que cogitamos.

A compreensão do professor, no tocante a resposta interpretativa do estudante, merece também ser ressaltada. É imperioso que o professor não despreze a interpretação primária do estudante, muitas vezes, produto de um único e primeiro contato deste com um literário, e contribua no seu processo de construção, reconstrução de significados a partir da leitura, propiciando-lhe um contato mais íntimo e sem desconfortos com a obra literária. Deve-se, ainda, evitar a antecipação de leituras/interpretações engessadas em repertórios perpetuados na escola e no saber do professor, pois segundo Bunzen e Mendonça,

Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalçada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor (2006, p.84).

Pretender ensinar leitura e escrita aos estudantes da EJA, a partir dos literários, requer uma visão destituída de preconceitos, principalmente o linguístico. Para que o estudante avance no processo de leitura e compreensão de textos dos diversos gêneros, comumente trabalhados no âmbito escolar, faz-se necessário ressignificar para ele sua linguagem e compreensão de mundo. É fundamental que ele saiba que a maneira de se expressar e ler o mundo, possuem fortes relações, e relações legítimas, com suas experiências, com o contexto onde vive e/ou foi criado e com as pessoas com as quais interage. Invalidar a bagagem linguística do estudante com base em teorias preconizadas pela gramática normativa e, conseqüentemente, suas possibilidades de interpretação é pretender “cancelar” o próprio indivíduo, inviabilizando o seu processo de aprendizagem.

É também objetivo do educador, não somente o de língua portuguesa, o de fomentar no estudante, através da leitura, o desejo de conhecer mais, de estudar mais e essa não é tarefa das mais simples; pois “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 1981, p. 8). É preciso, portanto, que a leitura em sala de aula seja prazerosa e significativa para os educandos. Estas condições se constroem com "educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 26).

Vale salientar que sendo o professor-mediador quem primeiro se envolve no diálogo com o autor e seu texto, necessita também ele ser leitor competente, pois sendo a leitura um fenômeno em transformação permanente, abrangendo hoje domínios que vão muito além dos materiais escritos, é indispensável que ele saiba “dar conta da realidade circundante pela via da interpretação e intervenção questionadoras reconstrutivas” (DEMO, 2006, p. 29). Deste modo, saberá colaborar para que os estudantes do PROEJA construam, a partir das diversas leituras oferecidas, conhecimento em sua própria linguagem; ou seja, demonstrem compreensão pelo que foi lido, a partir de uma postura mais crítica e consciente, por isso mesmo, questionadora e resolutiva, em outras palavras, alcancem a competência leitora.

Considerações Finais

A reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem e a instrumentalização docente para uma ação pautada no enfrentamento de desafios cotidianos no ensino de Língua Portuguesa, certamente interessa a todo professor de linguagem, realmente comprometido na aprendizagem significativa, que tem no estudante o sujeito principal deste processo. Para tanto, é preciso intervir de forma estratégica para apontar novos percursos de intervenção, confluindo para uma prática pautada na ação-reflexão-ação. Neste sentido, a intertextualidade literária emerge como um instrumento de trabalho de intervenção pedagógica com possibilidade de proporcionar ao estudante caminhos mais efetivos para o seu aprendizado e o domínio da competência leitora, bem como re(inserir) a literatura na EJA.

A inserção da literatura no currículo escolar se torna inquestionável, quando compreendida em sua plenitude linguística e institucional. É também nela e por meio dela que o sujeito se apropria do exercício absoluto da sua cidadania, pela expressividade adquirida em suas

leituras, pela capacidade de discernimento desenvolvida através das páginas coloridas e perfumadas pelo imaginário, pelos sabores e dissabores vividos pelo outro que o representa. A leitura literária é uma modalidade de leitura tão necessária como tantas outras, que permeiam o âmbito educacional e social, para o aprimoramento cultural do indivíduo que se pretende chamar letrado.

O domínio da leitura é essencial para a vida em sociedade, para repressão da desigualdade, porque o sujeito que lê, melhora a escrita e potencializa sua capacidade de argumentação. A competência leitora representa um ponto de equilíbrio social, negado historicamente pela classe dominante. E a leitura da literatura também é fundamental, pois se cada leitor se compõe de suas leituras, quanto mais ele ler, maior o seu mundo, melhor ele interpreta e quanto melhor interpreta mais se liberta, porque compreende que o texto lhe pertence. Torna-se leitor competente e compreende que no diálogo com o texto pode construir, desconstruir e reconstruir suas interpretações, mediante possibilidades hauridas no dialogismo autor-texto-leitor. Por isso, a importância da competência leitora do professor na escolha de literários que envolvam o estudante, conduzindo-o a uma leitura prazerosa, mas sobretudo crítica.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N). A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília, MEC/SEPT, 2007.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A importância do ato de ler**: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. *Proposições*, Campinas, v. 30, 2019.

MEC. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

MESSEDER, Hamurabi. **Entendendo a LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. – Rio de Janeiro: Ed. Elsevier-Campus, 2010.

NEITZEL, Adair; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia. **Mediações em leitura**: encontros na sala de aula. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 246, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Sobre as autoras:

Wandrêa Cosme Silva Santos

Mestranda em Ensino, PPGEn/UESB;
CEEP Régis Pacheco, Jequié- BA-Brasil;
E-mail: wcdeass@gmail.com

Marciglei Brito Morais

Doutoranda em Saúde Coletiva, ISC/UFBA
Mestra em Educação, PPGED/UESB.
E-mail: marcigleimorais@gmail.com