

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRAZILAINE MARQUES DE OLIVEIRA TONIN

**LITERATURA, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO
MÉDIO**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2023

GRAZILAINE MARQUES DE OLIVEIRA TONIN

**LITERATURA, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2023

GRAZILAINE MARQUES DE OLIVEIRA TONIN

**LITERATURA, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof. Dr. Lizandro Calegari
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2023

“Muitos são os planos no coração do homem,
mas o que prevalece é o propósito do Senhor”
(Provérbios 19: 21).

Meus filhos amados, vocês são a melhor parte
de mim. A vocês dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de Mestrado é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por desafios, incertezas, alegrias e percalços pelo caminho, mas, apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada, a quem dedico especialmente a concretização desse sonho.

Sou grata a Deus, nosso criador, pela minha vida e pela possibilidade de ir em busca de meus sonhos.

À Professora Doutora Ana Paula Teixeira Porto, minha orientadora, que sempre acreditou em mim, proporcionou excelentes orientações pautada na sensibilidade e um elevado nível científico, interesse permanente, visão crítica e empenho inexcedível, os quais ajudaram a enriquecer, passo por passo, todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado.

Gratidão aos meus pais, João Carlos e Neusa, pela presença, pelo carinho e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações. Esta dissertação é uma prova de que os esforços deles pela minha educação não foram em vão e valeram a pena.

Ao meu esposo Élio pelo apoio e por compreender minha dedicação ao projeto de pesquisa.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Davi Antônio, que amo incondicionalmente, pela enorme compreensão, generosidade e alegria com que me fortaleceram constantemente, contribuindo para chegar ao fim deste percurso. Vocês são a razão das minhas lutas diárias!

Às manas Graziela e Elisangela e ao mano Elisandro pelo incentivo, pela amizade e por me fazerem acreditar que seria possível.

Aos professores Doutores Claudionei Vicente Cassol, Lisandro Calegari e Daniel Pulcherio Fensterseifer por honrarem-me com a leitura atenta e suas importantes considerações, compondo minha banca de qualificação e defesa.

Aos mestres e mestras que contribuíram em minha formação acadêmica, pelo comprometimento com a qualidade e excelência do ensino e por acreditarem no poder transformador da Educação.

Aos colegas de curso do PPGEDU pela oportunidade de compartilhar conhecimento, pelas horas amigas e de cooperação, em especial, minha colega Marieli Theisen, com quem tive maior convívio, pois realizamos reflexões, estudos e importantes diálogos por termos objetivos semelhantes. Sou grata pela parceria e amizade.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Eugênio Korsack e da Escola Municipal

Getúlio Vargas - esta na qual leciono, por intensificarem meu desejo de estudar.

Aos meus alunos e alunas, pelos estímulos a prosseguir.

Aos amigos e amigas que me incentivaram a entrar no mundo da pesquisa, por acreditarem em meu potencial.

Por fim, sou grata à URI - Universidade Regional Integrada, que contribuiu para que esse sonho se tornasse realidade a partir da bolsa de estudos ofertada aos professores de escolas públicas.

A todas e todos que fizeram parte da minha formação, muito obrigada.

RESUMO

Este estudo aborda, no campo das práticas educativas, a inter-relação entre literatura e Direitos Humanos em uma perspectiva de formação leitora crítica e humanizada, considerando o papel fundamental da literatura na formação integral do educando do Ensino Médio enquanto instrumento humanizador e sensibilizador para efetivação dos Direitos Humanos. A questão norteadora consiste em: “Como as práticas mediadoras de leitura no contexto do Ensino Médio podem ser propícias para conexão entre literatura e Direitos Humanos para formação crítica e humanizada dos alunos?”. Com esse enfoque, a pesquisa objetiva debater sobre elos entre literatura, Direitos Humanos e práticas leitoras na escola, reconhecendo a relevância de textos literários para a formação crítica do leitor na medida em que atuam como arma no combate à desigualdade e à violação dos Direitos Humanos. Dessa forma, busca ampliar as possibilidades de reflexão sobre as interconexões entre literatura e Direitos Humanos sob o viés educacional, com foco na educação básica, para apresentar possibilidades de uma educação humanizadora por meio da leitura literária. A metodologia da pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo, com enfoque analítico. São escolhas teóricas que nos ajudam a estudar os objetivos e a responder o problema de pesquisa, críticos literários e pesquisadores em Educação, tais como: Zilberman (2009), Candido (2011), Solé (1998), Freire (1989), Kleiman (1995), Porto e Porto (2018), Cosson (2016), Moll (2017), Dallari (2012), Bauman (2020), entre outros. Buscamos aportes teóricos em documentos norteadores da Educação Básica, como BNCC, RCG e LDB, e também em documentos normativos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal (1988). Na dissertação, discorreremos sobre três pontos importantes, que constituem cada capítulo. O primeiro capítulo trata da formação do leitor e literatura na escola; já o segundo aborda os Direitos Humanos na formação crítica do sujeito no espaço escolar; por fim, o terceiro elenca duas sugestões de práticas leitoras destinadas ao 3º ano do Ensino Médio. As referidas práticas, elaboradas a partir dos pressupostos teóricos de Isabel Solé, visam buscar a formação de um leitor ativo que sabe o que lê, por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, além de contemplar textos da literatura contemporânea de Caio Fernando Abreu e de Conceição Evaristo e indicar caminhos promissores para a leitura na sala de aula e para formação cidadã. A proposta indica uma formação leitora necessária para os dias atuais no contexto educacional e a possibilidade de diálogo entre leitura literária e Direitos Humanos como aporte para uma educação humanizadora. Nesse sentido, as proposições para escola apresentam diferentes possibilidades da leitura literária enquanto objeto de formação humana, crítica e cidadã.

Palavras-chave: Formação de leitor. Leitura literária. Direitos Humanos. Ensino Médio. Processos educativos, linguagens e tecnologias.

ABSTRACT

This study presents, in the field of educational practices, the interrelationship between literature and Human Rights from a perspective of critical and humanized reader training, considering the fundamental role of literature in the integral formation of high school students as a humanizing and sensitizing instrument for the implementation of Human rights. The guiding question consists of: “How can mediating reading practices in the context of High School be conducive to connecting literature and Human Rights for the critical and humanized formation of students?” With this focus, the research aims to discuss links between literature, Human Rights and reading practices at school, recognizing the relevance of literary texts for the critical formation of readers as they act as a weapon in the fight against inequality and violation of Human Rights. . In this way, it seeks to expand the possibilities of reflection on the interconnections between literature and Human Rights from an educational perspective, focusing on basic education, to present possibilities for a humanizing education through literary reading. The research methodology is bibliographic of a qualitative nature, with an analytical focus. These are theoretical choices that help us study the objectives and answer the research problem, literary critics and researchers in Education such as: Zilberman (2009), Candido (2011), Solé (1998), Freire (1989), Kleiman (1995), Porto e Porto (2018), Cosson (2016), Moll (2017), Dallari (2012), Bauman (2020), among others. We sought theoretical contributions in documents guiding Basic Education such as BNCC, RCG and LDB, and also in normative documents such as the Universal Declaration of Human Rights (1948) and the Federal Constitution (1988). In the dissertation we discuss three important points. The first chapter deals with reader training and literature at school, the second addresses Human Rights in the critical formation of the subject in the school space and the third lists two suggestions for reading practices aimed at the 3rd year of High School. These practices, developed based on the theoretical assumptions of Isabel Solé, aim to seek the formation of an active reader who knows what he reads, why he reads and who assumes his responsibility when reading and contemplates texts from contemporary literature by Caio Fernando Abreu and by Conceição Evaristo and indicate promising paths for reading in the classroom and for citizenship training. The proposal indicates a necessary reading training for today's educational context and the possibility of dialogue between literary reading and Human Rights as a contribution to a humanizing education. In this sense, the propositions for schools present different possibilities for literary reading as an object of human, critical and civic education.

Keywords: Reader training. Literary reading. Human rights. High school. Educational Processes, Languages and Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Roteiro da sequência de aula.....	19
Figura 1 - Formação do leitor.....	24
Figura 2 - Estratégias de leitura.....	34
Figura 3 - Papel da literatura na escola.....	42
Figura 4 - Leitura e BNCC.....	49
Figura 5 - Direitos Humanos.....	58
Figura 6 - Direitos Humanos e Educação.....	64
Figura 7 - Literatura e Direitos Humanos: da leitura literária à formação humanizadora.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Apresentação da pesquisa	11
1.2 Motivações da pesquisa	13
1.3 Construção das práticas leitoras	19
2. FORMAÇÃO DO LEITOR E LITERATURA NA ESCOLA	24
2.1 Importância da leitura e do papel da escola na formação do leitor	24
2.2 Método de Isabel Solé: estratégias de leitura	34
2.3 Literatura na escola e BNCC	42
3. DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO NO ESPAÇO ESCOLAR	57
3.1. Direitos Humanos e sua importância para construção de uma sociedade justa e igualitária	58
3.2 Direitos Humanos e Educação: um diálogo necessário	64
3.3 Literatura e Direitos Humanos: da leitura literária à formação humanizadora	70
4. PRÁTICAS LEITORAS: LITERATURA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLAR	80
4.1 Proposta de prática de leitura 1	80
4.1.1 Temática da proposta	80
4.1.2 Pressupostos	80
4.1.3 Objetivos	81
4.1.3.1 Objetivo geral:	81
4.1.3.2 Objetivos específicos:	81
4.1.4 Habilidades/Competências	81
4.1.5 Público-alvo	82
4.1.6 Metodologia	83
4.1.7 Atividades	83
4.1.7.1 Primeiro momento: antes da leitura	83
4.1.7.2 Segundo momento: durante a leitura	84
4.1.7.3 Terceiro momento: depois da leitura	88
4.1.8 Avaliação	88
4.2 Proposta de prática de leitura 2	89
4.2.1 Temática da proposta	89

4.2.2. Pressupostos.....	89
4.2.3. Objetivos.....	89
4.2.3.1 Objetivo geral:	89
4.2.3.2 Objetivos específicos:	89
4.2.4 Habilidades/Competências.....	90
4.2.5 Público-alvo	91
4.2.6 Metodologia	91
4.2.7 Atividades	92
4.2.7.1 Primeiro momento: antes da leitura	92
4.2.7.2 Segundo momento: durante a leitura	94
4.2.7.3 Terceiro momento: depois da leitura	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, no âmbito dos estudos da área de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões, está associada à discussão sobre a formação leitora na escola a partir de dois elementos centrais: literatura e Direitos Humanos. Para uma melhor compreensão do escopo de nossa pesquisa, optamos por dividir nossa introdução em seções e, assim, contemplamos uma apresentação da pesquisa, uma exposição acerca de motivações de nosso estudo e, por fim, uma explanação sobre a construção das práticas leitoras.

1.1 Apresentação da pesquisa

Diante do contexto educacional de nosso país, leituras e reflexões realizadas, bem como das inquietações presentes ao longo da trajetória como professora de Língua Portuguesa, de Língua Espanhola e de Literatura, compreendemos que precisamos contribuir com uma sociedade civil participativa, superadora do individualismo possessivo, da exploração, das desigualdades e da violações dos Direitos Humanos. Para isso, faz-se necessário reunir esforços para garantir melhor qualidade de ensino, em uma perspectiva emancipatória, a partir de práticas pedagógicas relacionadas às novas tecnologias ou não, que leve os sujeitos envolvidos a sentirem-se protagonistas do processo e que a aprendizagem seja significativa tanto dentro como fora da vida escolar do educando. Nesse escopo, acreditamos que a literatura tende a possibilitar esse espaço para encantamento e reflexão sobre cidadania, que a compreensão e valorização dos Direitos Humanos são indispensáveis para a vida social e que a ampliação do repertório cultural, sob uma perspectiva libertadora, são fatores inerentes a uma formação cidadã no âmbito escolar.

Considerando esse contexto, em nosso estudo, temos por objetivo debater sobre elos entre literatura, Direitos Humanos e práticas leitoras com foco no contexto do Ensino Médio. Dessa forma, a investigação proposta alicerça-se ao ensino ao propor práticas mediadoras de leitura e a linguagens no que tange ao texto literário como objeto central de formação leitora e de diálogo com os Direitos Humanos, o que une linguagens e sociedade. A pesquisa integra as atividades acadêmicas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – câmpus de Frederico Westphalen, especificamente no âmbito da Linha de Pesquisa “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”. O viés do estudo mostra-se adequado a essa linha de pesquisa porque ela

investiga processos educativos associados a reflexões sobre as relações entre: linguagens e sociedade; linguagens e ensino; linguagens e sociedade.

Na proposição investigativa, o problema de pesquisa se baseia no seguinte questionamento: “Como as práticas mediadoras de leitura no contexto do Ensino Médio podem ser propícias para conexão entre literatura e Direitos Humanos para formação crítica e humanizada dos alunos?”. Para respondê-lo, procedimentos metodológicos são explorados. Em relação ao tipo de pesquisa, este estudo caracteriza-se por contemplar a pesquisa analítica, que se fundamenta em uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas em um determinado estudo na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno. Essa tipologia é adequada por permitir a compreensão das informações tendo presente a teoria abordada no referencial teórico. Realizamos uma abordagem sobre a formação leitora e a importância da literatura na escola sob um viés humanizador que conduza ao respeito ao outro e à diversidade existente na sociedade. Em seguida, as proposições de práticas leitoras para estudantes a nível de Ensino Médio sugerem a possibilidade de um diálogo entre a literatura e Direitos Humanos, e a sua construção está pautada nas concepções de Isabel Solé (1998) sobre estratégias de leitura.

No que tange aos procedimentos de pesquisa, optamos pelo uso da pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que direcionará o trabalho científico, o que requer dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados para apoiar a pesquisa. Nesse sentido, ela é um aporte necessário, uma vez que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito amplos.

A pesquisa bibliográfica está alicerçada em três eixos centrais, que correspondem aos três capítulos da dissertação de mestrado: o primeiro refere-se à formação do leitor e à literatura na escola com abordagem centrada em reflexões sobre a formação leitora e como a leitura literária e práticas de leitura estão presentes na escola. São escolhas teóricas que nos ajudarão a estudar os objetivos e a responder os problemas de pesquisa, críticos literários e pesquisadores em Educação tais como: Zilberman (2009), Candido (2011), Solé (1998), Rösing (2015), Freire (1989), Silva (2002), Freire (1989), Kleiman (1995), Porto e Porto (2018), Cosson (2016), Moll (2017), Lajolo (1996), entre outros.

No segundo eixo, que versa sobre Direitos Humanos, formação crítica do sujeito no

espaço escolar, fundamentamo-no em concepções de pesquisadores em Educação e juristas, tais como: Dallari (2012), Bauman (2020), Cassol (2022), Ginzburg (2008), Fensterseifer e Battisti (2019), entre outros.

Ao longo do estudo, buscaremos aportes teóricos em documentos norteadores da Educação Básica, como BNCC, RCG e LDB, e também documentos normativos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal (1988), trazendo-nos melhor compreensão sobre bases legais e a importância da literatura, seu caráter humanizador e sua relevância na formação global do sujeito, na construção da autonomia e o quanto ela pode contribuir no âmbito escolar, para despertar a consciência crítica e operar como instrumento de efetivação dos Direitos Humanos.

No terceiro dos eixos centrais, utilizaremos os pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998) e suas estratégias de leitura, que, para a autora, são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingí-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). Este capítulo será constituído por duas sequências didáticas de práticas mediadoras de leitura baseada no método, que não foram aplicadas, e são organizada em três momentos: antes (despertar da atenção dos alunos, busca por expectativas de leitura, mobilização da atenção deles), durante (apresenta o texto, faz atividades) e depois da leitura (reflexão sobre o que a leitura proporcionou pra vida deles).

Na perspectiva dos Direitos Humanos, serão utilizados textos literários, especialmente contos de Conceição Evaristo e Caio Fernando Abreu, e também não-literários, contextualizando discussões sobre temáticas dolorosas, tais como tortura, violência, desigualdades sociais, preconceitos raciais e homofobia. Nesse sentido, defendemos a necessidade de o leitor refletir sobre respeito ao outro, formas de violência e diversidade – algo que se adequa a uma formação em Direitos Humanos por meio de leituras, com privilégio das literárias. Os contos foram escolhidos devido ao conteúdo das obras ser rico para debates de questões sociais, como a desigualdade, a violência de gênero e homofobia, já que denunciam a violação dos Direitos Humanos.

1.2 Motivações da pesquisa

A delimitação do enfoque, como explicitada acima, parte de uma consulta acerca de estudos anteriores sobre o tema e de questões afins ao que nos propomos pesquisar. Nesse sentido, é importante ressaltar que o estudo inicial conta com a construção do estado do

conhecimento. Essa pesquisa, de caráter bibliográfico, iniciou com a busca por resultado de levantamento de dissertações e teses publicadas em periódicos nacionais na área da educação sobre os descritores: “Literatura na escola”, “formação do leitor”, “Literatura e Direitos Humanos” e “práticas mediadoras de leitura”, digitados entre aspas (“ ”) no campo para pesquisa. Os referidos descritores, por sua vez, foram definidos em conjunto (mestranda e orientadora) em momentos reservados à orientação da pesquisa. Esta baseou-se na produção discente de dissertações e teses, a qual está disponível no site Catálogo de Teses e Dissertações Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, entre os anos de 2015 e 2021, ou seja, dos últimos seis anos, com o objetivo de esboçar o estado do conhecimento.

Igualmente, este trabalho intentou identificar alguns aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de estudo e que dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes momentos. Com relação ao método utilizado, filtramos os temas geradores no aparato “busca” do painel de informações quantitativas, separando dissertações, teses e periódicos. Encontramos um número reduzido de trabalhos acerca da temática central Literatura e Direitos Humanos, mas uma quantidade expressiva sobre formação do leitor em sentido amplo. Destacamos, porém, que foram raros os trabalhos que se relacionam ao tema, o que leva a ressaltarmos a necessidade de pesquisas que abordem o tema do projeto.

A escolha do tema parece-nos pertinente, visto que há poucos estudos relacionados diretamente aos eixos centrais norteadores deste estudo conforme constatamos nessa fase de investigação. Além disso, como pesquisadora e professora da educação básica, temos notado que, aos poucos, a literatura tem perdido seu espaço nas matrizes curriculares nacionais devido à flexibilização de componentes e matrizes curriculares trazidas pela implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), assim como em espaços avaliativos de aprendizagem como a prova do ENEM (Exame Nacional do ensino Médio).

Em alguns periódicos e artigos, bem como outras leituras de obras afins, encontramos relevância em vários autores e críticos contemporâneos da literatura reconhecidos pela notoriedade de seus trabalhos, tais como Zilberman (2009), que relata que a discussão acerca da importância de se trabalhar com literatura na escola iniciou-se entre os anos 70 para os anos 80, década esta que houve uma grande discussão com o intuito de reforma na educação, uma vez que o modelo vigente não apresentava resultados satisfatórios. “A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (p. 13).

Segundo a autora, a leitura está presente nas escolas desde seu surgimento, porém inicia voltada para outras linguagens e outros suportes:

Hoje a leitura tem por objetivo formar o leitor, para tanto é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Já o importante crítico da literatura Antonio Candido, enquanto pesquisador dos Direitos Humanos, defende que, para termos um equilíbrio social, é necessário que a população tenha acesso à literatura, uma vez que esta causa inquietações ao trazer problemas relacionados com a sociedade geral. O confronto dialético entre a leitura realizada com a realidade vivida leva o leitor a pensar criticamente sobre sua realidade e agir sobre ela. Nessa perspectiva, toda obra literária tem o poder de humanizar, pois pressupõe a superação do caos, como afirma o teórico: “O processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo.” (CANDIDO, 2011, p. 6).

Acreditamos que essa humanização ocorre pelo fato de a literatura proporcionar um efeito duplo no leitor, que o remete à fantasia, trazendo situações não reais que instigam o leitor a um posicionamento intelectual. Assim, mesmo distante de sua rotina, a literatura leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e incorporar novas experiências. Compreendemos que é durante o processo de leitura, seja ela por meios digitais, seja por meios físicos, que o leitor entra em contato com diferentes culturas, instigando, dessa forma, a compreensão de seu papel como sujeito histórico.

Deste modo, compreendemos que trabalhar assuntos pertinentes à realidade do/a aluno/a a partir de situações literárias pode ser uma forma eficaz e prazerosa para o educando. Por isso, em nossa pesquisa, traremos propostas de práticas leitoras voltadas ao ensino médio que instiguem a formação do leitor e direcionem a verificar o quanto pode ser inspiradora e construtiva uma análise literária que contribua para a formação cidadã e para a efetivação de Direitos Humanos.

A exemplo disso, tratando-se de literatura, conhecemos vários autores que trazem em suas histórias um pouco da realidade vivenciada em torno de uma comunidade com a identidade específica de cada participante, onde todos se respeitam e conseguem viver em harmonia, o que serve de base para discussões em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, acerca da individualidade e características específicas do sujeito, o respeito à diferença e o preconceito, formando, assim, o cidadão que respeita a seus semelhantes, repudia a opressão e a violação dos Direitos Humanos e compreende seu papel de cidadão na vida em sociedade.

Por isso, Zilberman (2009, p. 17) afirma que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Antonio Candido (2011) considera que a literatura tem uma função social e psicológica ao afirmar que todo ser humano em algum momento de sua vida necessita da fantasia e a literatura vem suprir essa necessidade de variadas formas com o conto, a parlenda, o trocadilho ou, ainda, de forma mais complexa, como as narrativas populares, as lendas e os mitos. A fantasia, porém, não é pura, ela nos remete a uma realidade, fenômeno natural, sentimento, fato desejo de explicações, costumes, problemas humanos, fazendo, assim, um elo entre a fantasia e a realidade.

Nessa concepção, portanto, a literatura pode atuar em nosso subconsciente de forma imperceptível, trazendo situações que nos remetem à reflexão sobre determinados assuntos, à construção de caminhos de superação e reavaliação de nossas atitudes e à promoção da evolução enquanto pessoa humana para encorajar a luta pela garantia dos próprios Direitos Humanos.

Segundo Candido (2011), a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Assim, compreendemos que ela serve a todas as áreas e aí entra o papel mediador da escola entre a obra e o leitor em potencial. O mediador, nesse processo, são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A percepção que temos é que a leitura realizada nas escolas, muitas vezes, tem um cunho impositivo e não de descoberta e de crescimento por parte do/a aluno/a.

Acreditamos que a literatura possui o poder humanizador, o qual não pode ser sonogado na vida e, por isso mesmo, na escola. A literatura tem o potencial de trabalhar com a construção da memória dos acontecimentos na sociedade e esse constante reviver gera um sentimento coletivo de buscar novos caminhos de não violência e de evitar as barbáries como forma de experiências no cotidiano de vida dos indivíduos.

A narrativa de um livro de literatura, por exemplo, que possui começo, meio e fim, desperta um pensamento racional de que é preciso construir um mundo mais humano e,

especialmente, que possa evitar ou adormecer a barbárie que se agigantou nas experiências individuais e coletivas no mundo.

Historicamente, a literatura e as demais formas de arte correspondem a um perigo para todo regime autoritário e eliminador da diferença cultural. Esse fato é relevante para pensarmos no lugar da nossa disciplina, a literatura, no nosso bairro, município, estado e país hoje.

Candido (2011, p. 193), em suas proposições, afirma que:

uma sociedade justa pressupõe o respeito aos Direitos Humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável" daí a importância de não admitir seu "apagamento" na formação dos jovens e investir na oportunidade de produzi-la e mantê-la presente nas comunidades.

A autora Marisa Lajolo (1996), ao tratar de leitura, faz entender que a literatura não é apenas transmissora de informações, mas sim cria em cada ser aquilo que os sentidos o levam a interpretar. Através da leitura podemos vivenciar aquilo que lemos e criar dentro de nós a imagem proposta pelo texto, que tanto pode ser verdadeira como pode ser ficção. Nesse sentido, Zilberman (2009, p. 16) também define:

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa.

Nesse sentido consideramos a literatura como o instrumento que permite a emancipação do sujeito ao mesmo tempo que fecha as portas da barbárie para a vivência social. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Por ter participação ativa na construção de habilidades sociais, a literatura contribui para a formação integral de cada pessoa a partir de estímulos, histórias e pensamentos diversos. Isto é, com base na observação de uma realidade, o leitor consegue absorver conhecimentos e formular, sob a sua percepção e por meio das consequências existentes na obra, seus conceitos e opiniões.

Faz-se necessária, portanto, uma maior discussão acerca do poder da leitura do cidadão atuante na sociedade, uma vez que, por meio da leitura, o indivíduo tem contato com situações que se aproximam de sua realidade, instigando-o a refletir sobre seu cotidiano.

Acreditamos que a escola é um lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura e

também de mobilizar o educando a pensar sobre a comunidade na qual está inserido. A literatura contribui muito para a formação do sujeito, uma vez que através da leitura o estudante torna-se letrado, sabendo não apenas decodificar letras, mas também a pensar, emitir opinião e agir sobre sua realidade para alcançar seus objetivos.

No que diz respeito aos Direitos Humanos, é importante enfatizar que estes possuem como objetivo garantir direitos fundamentais, como a vida, a liberdade, a saúde e a segurança das pessoas, bem como o direito à defesa e ao justo julgamento a quem seja acusado de um crime, entre outros. Seus primeiros reconhecimentos ocorreram na Revolução Americana e na Revolução Francesa. Foram oficializados, no século XX, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU.

Em nossa pesquisa, alicerçada na leitura literária para jovens estudantes de Ensino Médio e sua correlação com os Direitos Humanos, pretendemos lançar mão da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e da Constituição Federal, de 1988, e, se necessário, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUHU), documento criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, descreve, em seus trinta artigos, os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais. Em seu 1.º artigo, é declarado que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Partindo dessa premissa básica, a qual declara a igualdade entre todos e o espírito de solidariedade entre os homens, o artigo 26 do documento, em seu parágrafo 2, aponta a Educação como direito.

Na Constituição Federal de 1988, buscamos outro artigo que diz respeito à proteção integral da criança e do adolescente, para trazer à tona não só a responsabilidade da família, mas da sociedade e do Estado sobre o cuidado com esse público.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL. Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Fundamentadas nos objetivos da pesquisa, defendemos o quanto a literatura pode contribuir para a formação do cidadão, por instigar o estudante a pensar criticamente, expor opiniões, realizar comparações entre a leitura e a realidade vivida. No entanto, o/a professor/a,

cumprindo seu papel de mediador desse processo, precisa buscar meios de promover esse encontro do/a aluno/a com o texto literário proporcionando um espaço de questionamento e debate para construção de sentidos e relações com a realidade.

Veiga-Neto (2012, p. 267) enfatiza que “é preciso ir aos porões” para explicar sobre a importância de se ir além do que está posto como realidade, ou seja, entender que existe algo por trás das práticas em vigência e que, por vezes, se cristalizaram por algum motivo, por alguma epistemologia que predominou como forma de ver o mundo. Nesse sentido, “as mudanças são bem-vindas e acontecem quando há inquietações, questionamentos, criticidade e resistência a discursos dogmáticos e por vezes, preconceituosos e segregadores.”

Na vivência dos educadores, rever as práticas e manter-se atualizado sobre as novas tecnologias pode ser uma importante ferramenta para despertar o interesse dos estudantes, seja usando plataformas digitais de leitura, softwares, gamificações e atividades interativas a pesquisa, seja através do livro físico. Nesse esforço mútuo, quanto mais o leitor se identificar com o texto lido por meio das convenções culturais e sociais expostas na literatura e as vivenciadas por ele, maior será seu diálogo com o texto e conseguirá ter um posicionamento mais crítico e consciente.

1.3 Construção das práticas leitoras

Para sistematização das práticas de leitura, será apresentado um roteiro para construção da sequência didática de leitura. Esse roteiro está ancorado em vários itens, cuja descrição é sintetizada e dá seguimento a perspectivas de outras dissertações, orientadas pela Professora Dra. Ana Paula Teixeira Porto e centradas em temáticas afins sobre formação de leitores na educação básica.

Quadro 1 - Roteiro da sequência de aula

Item do roteiro	Descrição
Temática	Humanização do leitor por meio da leitura literária.

Item do roteiro	Descrição
Pressupostos	Para realização da proposta de trabalho, o/a professor/a precisa ter conhecimentos sobre diferentes gêneros literários, dispor de recursos tecnológicos e seguir a metodologia desenvolvida por Isabel Solé, que trata de três tempos de análises: a) antes da leitura; b) durante a leitura; e c) depois da leitura.
Objetivos	Reportar-se aos textos literários para que eles ajudem os alunos a terem uma dimensão mais humanizadora em sua formação, bem como para serem mais sensíveis às questões que envolvem os direitos humanos para formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade.
Habilidades e Competências	Dentre as diversas habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio a partir da leitura literária tem-se: localizar informações no texto; estabelecer relações discursivas no texto; conhecer e interpretar o sentido de uma palavra ou expressão; compreender as mensagens explícitas e implícitas no texto e analisar o contexto histórico-temporal em que é apresentado o texto. As atividades contidas na sequência didática estarão alinhadas à BNCC.
Público-alvo	Alunos de terceiro ano do Ensino Médio da rede regular de ensino.
Metodologia	<p>a) Recursos e materiais básicos para a execução das atividades: livros, computador com acesso à internet, cópias, acesso à plataforma Canva para produção e apresentação, quadro-negro, datashow, tela interativa.</p> <p>b) Tempo previsto para a aplicação da sequência: 4h de duração para cada sequência didática, sabendo que poderão ocorrer variações neste período.</p> <p>c) Abordagem centrada em três momentos: antes (despertar da atenção dos alunos, busca por expectativas de leitura, mobilização da atenção deles), durante (apresenta o texto, faz as atividades) e depois da leitura (reflexão sobre o que a leitura proporcionou pra vida deles).</p>

Item do roteiro	Descrição
Roteiro da prática mediadora de leitura (sequência didática)	Inicialmente, oportuniza-se uma aproximação do leitor com o assunto a ser abordado por meio de textos, de modo a despertar seu interesse pelo que vai ser lido. Em seguida, realiza-se a leitura de modo coletivo ou individual. E, por fim, os alunos farão reflexões registradas em forma de produções textuais, debate, elaboração de materiais expositivos concretizando os resultados da compreensão obtida em cada obra e promovendo a interação entre Literatura e Direitos Humanos.
Avaliação	A avaliação acontecerá no decorrer das atividades considerando interesse pelas leituras, participação nas discussões, qualidade da linguagem escrita utilizada, produções textuais, interação com a turma e desempenho.

Adaptado de Ott (2015).

Para maior clareza do roteiro de proposições de práticas leitoras, cabe-nos detalhar como cada item será contemplado na sequência didática. No que diz respeito à temática, será pautada em assuntos relevantes abordados em obras literárias que merecem destaque devido às reflexões e impactos na transformação social que podem proporcionar no que tange à efetivação dos Direitos Humanos e formação cidadã.

Os pressupostos concernem aos conhecimentos que os alunos e os professores já possuem. Aos professores, convém que tenham conhecimentos relacionados às TDICs a fim de aplicá-las em suas práticas, bem como reconheçam diferentes gêneros textuais, demonstrem domínio em relação às obras e temáticas a serem trabalhadas. Os alunos, por sua vez, precisam ter conhecimentos básicos de tecnologias digitais e literatura e, consideravelmente, participativos nas atividades propostas.

Os objetivos abordam, de modo amplo, aquilo que os alunos serão capazes de aprender a partir da sequência proposta e por meio da temática em questão. Já as habilidades e competências serão pautadas na BNCC e serão priorizadas competências e habilidades relativas ao campo de atuação artístico-literário com foco em leitura, fazendo um trânsito por diferentes literaturas, escrita e transversalidades.

Em relação ao público-alvo, este condiz à etapa de ensino na qual será ministrada a atividade. Portanto, as práticas de leitura serão destinadas a turmas de terceiro ano do Ensino

Médio, considerando que esses estudantes já possuem um perfil mais maduro, com melhor repertório de leitura, domínios conceituais de leituras prévias e noções avançadas de leitura e escrita, bem como conhecimentos básicos sobre literatura.

Quanto ao tempo de duração do trabalho, será feita uma análise específica para cada obra, já que alguns textos requerem mais atenção e mais tempo. Esse tempo para efetivação de todas as atividades propostas pode ser dividido em períodos/aula ou horas/aula. São consideradas as atividades síncronas e assíncronas. De modo geral, estão previstas 10 horas para cada sequência didática, com possibilidade de alterações por parte do/a professor/a, conforme o ritmo da turma e suas interações.

Os recursos condizem aos materiais utilizados, que são textos, computador, celular, internet, folhas, livro, lápis, caneta - e aos recursos humanos (professores e alunos). Em uma perspectiva de democratização da leitura em todos os contextos, será priorizado o uso de materiais literários acessíveis a professores e alunos que possam ser encontrados de forma gratuita ou através de cópias de leitura que estejam disponíveis na internet, para que toda escola que tiver interesse, em qualquer região do país, possa executar a proposta que apresentaremos.

Em suma, cada prática de leitura possui um roteiro baseado nos pressupostos de Isabel Solé e tem por objetivo mostrar, de forma didática, as proposições de leitura. São três fases norteiam a estratégia de leitura, as quais serão explicitadas a seguir.

A etapa “antes da leitura” incluirá exibição de vídeo e exposição de infográficos a fim de propiciar a motivação da leitura, gerando expectativa para que os alunos queiram compreender, ler, estudar sobre a temática abordada e que eles despertem o gosto não só pela leitura literária, mas também pelo debate sobre os Direitos Humanos, para uma formação mais consistente para introdução da sequência didática centrada no texto literário, mas com viés reflexivo que vai muito além do texto literário.

Na etapa “durante a leitura”, ocorrerá a leitura efetiva dos textos literários do gênero conto, em que convém realizar alguns apontamentos para observar o entendimento dos estudantes, a quebra ou não de expectativas para posteriores reflexões sobre o texto. As atividades levarão em conta as habilidades e competências para o ensino médio e o perfil de formação do/a aluno/a, oportunizando noções de cidadania, em uma perspectiva mais humanizadora, reconhecendo o papel da literatura enquanto instrumento capaz de tornar o homem mais sensível, mais humano e mais atento ao que acontece ao seu redor.

Na etapa “depois da leitura”, espera-se que os trabalhos de leitura fomentem alguma reflexão ou produção significativa que envolva os conhecimentos, competências e/ou habilidades adquiridos durante as práticas anteriores e, ainda, transcenda os limites do texto, ou

seja, vá além da sala de aula, contribuindo para a própria vida do estudante. A exemplo disso, em uma das práticas será proposta a produção de podcast educativo relacionado à temática dos Direitos Humanos e homofobia e na segunda prática será proposta uma redação em modelo Enem.

Quanto à avaliação, sugere-se que seja feita no decorrer das aulas, a partir da observação do envolvimento e desempenho do/a aluno/a em todas as atividades propostas.

Salientamos que o referido roteiro será usado na apresentação de duas propostas de práticas de leitura para o Ensino Médio e deverá estar integrado ao terceiro capítulo do estudo.

Em suma, propomo-nos a debater sobre a literatura como instrumento de efetivação dos Direitos Humanos na escola, reconhecendo a relevância dos textos literários para a formação crítica do leitor na medida em que atuam como arma no combate a desigualdade e a própria violação dos Direitos Humanos. Para a consolidação do estudo, dissertamos sobre três pontos importantes desse tema: no primeiro capítulo, trataremos sobre Formação do leitor e literatura na escola; no segundo capítulo, serão abordados os Direitos Humanos na formação crítica do sujeito no espaço escolar e, no terceiro capítulo, elencaremos sugestões de práticas leitoras para o terceiro ano de Ensino Médio, que não foram aplicadas. Sua elaboração se deu a partir do estudo de estratégias de compreensão leitora, segundo os pressupostos teóricos de Isabel Solé, por ser um método confiável, reconhecido por pesquisadores, que pode ser facilmente aplicado em escolas da rede pública, que se diferencia dos roteiros de compreensão leitora ofertados nos livros didáticos e tem o objetivo de buscar a formação de um leitor ativo que sabe o que lê, por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura estabelecendo elos entre literatura e Direitos Humanos.

Desta forma, pontuaremos também a necessidade de uma oferta de ensino que possibilite o acesso à leitura literária, que estimule o espírito crítico e a formação humana, ou seja, que capacite o indivíduo a perceber as especificidades da sociedade, sobre as formas de convivências, violências, sobre tabus e preconceitos.

Apresentadas essas considerações, passamos ao primeiro capítulo de nossa dissertação, voltado a reflexões acerca da formação leitora na escola.

2. FORMAÇÃO DO LEITOR E LITERATURA NA ESCOLA

Este capítulo objetiva oportunizar debates acerca da literatura na escola e ampliar as possibilidades de reconhecimento da importância dos textos literários para a formação crítica do leitor no contexto do ensino médio, na medida em que as práticas leitoras podem atuar como arma no combate à desigualdade e à própria violação dos Direitos Humanos. Discorreremos inicialmente sobre formação do leitor elencando importantes modos e concepções de leitura. Em seguida, abordaremos as estratégias de leitura indicadas por Isabel Solé (1998) para a formação de leitores competentes e mais críticos na Educação Básica. Por fim, debateremos sobre a literatura na escola e seu espaço na Base Nacional Comum Curricular.

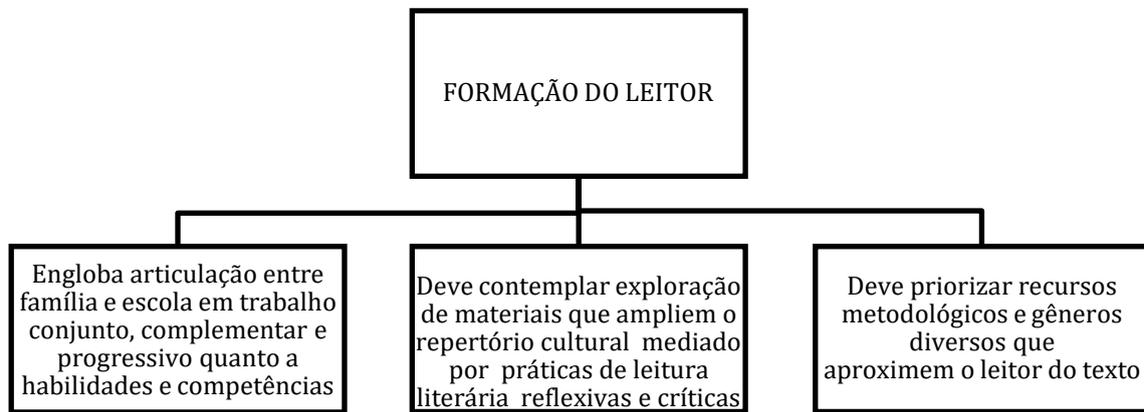
2.1 Importância da leitura e do papel da escola na formação do leitor

Historicamente, desde o surgimento da escola, em virtude da ascensão burguesa, perpassando pela Era Moderna até chegarmos aos dias atuais, tem sido papel da escola difundir a educação formal, incluindo, desse modo, o ensino da leitura propriamente dita. Entretanto, para a formação de bons leitores, o ambiente familiar é, sem dúvida, de fundamental importância, pois é neste que a educação se inicia, se os pais são bons leitores, proporcionarão aos filhos o gosto pela leitura e o hábito de ler, tornando o espaço em família facilitador de todo o processo.

A partir de nossas experiências e indagações de educadoras e buscando fundamentações em relação à formação do leitor e ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, é relevante considerarmos a importância da leitura de textos literários para a formação humana e para o desenvolvimento do hábito de leitura. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de se oportunizar, na Educação Básica, o acesso ao texto literário acompanhado de boas práticas de leitura, bem como a utilização de recursos metodológicos e gêneros diversos que aproximem o leitor do texto e que possam despertar a fruição estética e a proposição de sentido para os textos lidos.

Para tanto, faz-se necessário incentivar o hábito da leitura na família, na escola e também fora do ambiente escolar para levar os leitores a perceber que a leitura não é uma atividade obrigatória, mas que é indispensável para sua formação, para o seu conhecimento de mundo e para sua inserção em outros contextos. A figura a seguir sintetiza alguns aspectos em relação à formação do leitor:

Figura 1 - Formação do leitor



Fonte: elaboração da autora a partir de referencial bibliográfico (2023).

O significado da palavra “leitor” está atrelado a um processo contínuo, ainda que muitas vezes se restrinja à aquisição da leitura e à capacidade de decodificar letras. Para Regina Zilberman (2009), um indivíduo habilitado à leitura nem sempre será um leitor. Portanto, formar leitores não supõe somente a apropriação da leitura, mas também a compreensão do texto, estabelecendo relações entre o texto que lê e outros já lidos, atribuindo assim vários sentidos a este.

Segundo a autora, a leitura sempre esteve nas escolas, porém, inicialmente, com o intuito de transmitir um padrão linguístico e, hoje, precisa ter por objetivo formar o leitor. Para tanto, é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Zilberman (2009) relata que a discussão acerca da importância de se trabalhar com literatura na escola iniciou-se entre os anos 70 para os anos 80, década esta que houve uma grande discussão com o intuito de reforma na educação, uma vez que o modelo vigente não apresentava resultados satisfatórios: “A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (p. 13). Se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era transferida à literatura o compromisso e expectativas de mudança e de sucesso com o exercício da ação educativa por parte dos docentes.

A leitura está diretamente relacionada ao empoderamento pessoal, uma vez que pode proporcionar a ampliação de horizontes em todas as direções almejadas pelo leitor. Sendo assim, é necessário que as atividades para formação de leitores levem em consideração a capacidade libertadora à qual está relacionado o ato de ler.

Regina Zilberman (2009, p.30), destaca o papel da escola, no contexto na formação de leitores. Segundo a pesquisadora:

Assim, a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. (ZILBERMAN, 2009, p. 30)

A apropriação da realidade, sobre a qual discorre a autora, refere-se às crianças e jovens quando se tem, antes de tudo, uma apropriação por parte do/a professor/a a respeito das possibilidades que traz consigo de fazer um trabalho significativo na vida de seus alunos e marcá-los/as positivamente. Por isso, é tão importante que o processo de ensino de leitura seja constantemente repensado e revisitado, a fim de que as práticas em sala de aulas sejam aprimoradas e os resultados possam ser a cada dia mais exitosos.

Diferente da aprendizagem da fala, a aprendizagem da leitura não ocorre de maneira espontânea, a qual a criança adquire interagindo no universo familiar. Assim, entendemos que uma das funções da escola é, sem dúvida, alfabetizar sem desconsiderar suas experiências e vivências com a língua para que esse processo não aconteça de forma mecânica e superficial.

Além disso, compete à escola conduzir o letramento, compreendido por Magda Soares (2005) como o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Para a autora, o ideal seria a prática do alfabetizar letrando, o que ela chama de “alfaletrar”, que, em outros termos, seria ensinar a ler e a escrever sem perder de vista o contexto das práticas sociais de leitura e da escrita e sua aplicação no dia a dia. As especificidades da alfabetização e do letramento são defendidas por Soares, que afirma a interdependência de ambos os processos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2005, p. 44).

A correlação entre os dois processos nos parece importante pois, após a sua consolidação na trajetória de aprendizagens, possibilitará aprofundar conhecimentos em conteúdos mais diversos e complexos. Uma vez alfabetizado e “letrado”, o leitor adquire a base para que as produções e interpretação de textos se tornem cada vez mais fluentes.

Ainda a respeito da correlação entre a alfabetização e o letramento, Magda Soares (2017) esclarece:

Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2005, p. 45).

Essa fase certamente requer muita responsabilidade de quem conduz o trabalho em sala de aula, pois podem ser observadas, para além das etapas da educação básica, as consequências de se ofertar uma educação que ignore as condições em que se dão o ensino e a aprendizagem eficientes da língua escrita e da leitura, ao pleitear vaga no ensino superior, em que o/a aluno/a que teve lacunas em seu processo de alfabetização apresenta dificuldades para realizar os exames, que consistem em produzir e interpretar textos, refletir criticamente, etc.

Segundo Freire (1989), a leitura da palavra não seria apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, ou seja, de transformá-lo através da nossa prática consciente. Entendemos, então, que a leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo; gera no leitor dúvidas e anseios por mudanças.

Em um primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes, por meio da reflexão para, posteriormente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Freire ressalta que outras leituras de mundo serão lidas e relidas e por isso:

Para formar um leitor crítico, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam, que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele. (FREIRE, 1989, p. 13).

Na perspectiva freireana, a leitura do mundo precede a leitura da palavra; ambas as dimensões são importantes e complementares. O indivíduo possui suas próprias leituras de mundo, interesses e conhecimento prévio, os quais devem ser valorizados no processo de aprendizagem. Portanto, poderíamos associar que o conceito de letramento está condicionado em certa medida à capacidade leitora, que antecede o processo de alfabetização, embora ambos

estabeleçam íntimas relações.

Nesse sentido, Freire (1989) aponta que, para formar um leitor crítico e capaz de exercer sua criticidade e democracia, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, estejam envolvidos a compreensão por parte daqueles que ensinam que o processo de alfabetização, que se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida, contextualizada e dialogando com a leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele e sua real transformação.

A prática da leitura crítica e a autonomia estão interligadas, pois um sujeito autônomo e crítico não irá se satisfazer com leituras que não lhe forneçam novas relações, associações ou combinações de ideias, mas desejará alçar voos em suas próprias conclusões.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2002, p. 29) “todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor crítico podem ser amalgamadas num único conceito, qual seja o de posicionamento”. Por conseguinte, ler liberta e estimula as possibilidades de conhecimento a níveis inimagináveis, transforma a consciência do ser humano perante o mundo em que vive, dota o leitor a ser capaz de abrir inúmeras portas do desconhecido, instiga ao infinito.

Conforme o autor, com referência à criticidade na leitura, seria pela leitura crítica que o sujeito consegue abalar o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elaborar e dinamizar conflitos, organizar sínteses, enfim, combater assiduamente qualquer tipo de alienação e escravização por meio das ideias impactantes referidas pelos textos.

No ato de ler prevalece, portanto, a liberdade por parte do leitor em fazer as suas escolhas. Através da leitura também se articulam os conteúdos culturais e se expande a memória; ela também estimula a produção de textos e determina processos de pensamento, possibilitando ainda a formação de pessoas abertas ao mundo, cuja visão esteja voltada para o futuro.

Nessa perspectiva, Manguel (2000, p. 11) reforça a tarefa da escola em proporcionar aos estudantes o espaço ao ato de ler, permitindo-lhes “confortável, solitário e vagarosamente sensual” o convívio fascinante com a leitura.

Daí a necessidade de estudos sobre as práticas de leitura em sala de aula, que envolvam atividades propostas pela escola e que contribuam efetivamente para a formação de um sujeito leitor, capaz de posicioná-lo criticamente frente às informações que lhe estão disponíveis.

Na mesma linha, Orlandi (1995) entende que o elemento leitura repercute no comportamento do mediador, base indispensável em que se inicia a trajetória do indivíduo em seu cenário de leitor: a sala de aula. Como se pode observar, analisar as estratégias

desenvolvidas pelo/a professor/a, no ambiente de aprendizagem, as quais desencadeiam e/ou desencadearão diretamente no seu exercício da leitura, permitirá resultados pedagógicos com respostas determinantes para o aprendiz, tanto para o próprio profissional quanto para sua instituição de ensino.

Entende-se que faz parte das atribuições da escola desenvolver no educando a capacidade de aprender a aprender, estruturando suas práticas pedagógicas com vistas à formação social do indivíduo, incluindo a estruturação de um sistema contínuo de troca de informações, amparado por uma biblioteca com acervo capaz de suprir as demandas da leitura, bem como por outros ambientes de apreciação da escrita onde haja circulação e aproveitamento do conteúdo de livros, recorrendo a profissionais qualificados.

Orlandi (1995) define que a leitura constitui, por vezes, uma interpretação unilateral, sugerindo que os valores proporcionados por ela são aqueles ditos pelas classes dominantes, as quais veem a leitura como fruição, lazer, alcance de horizontes e experiências - definitivamente diferenciado das classes dominadas – que a reconheçam como instrumento de sobrevivência cultural, facilitadora do mundo competitivo de trabalho e das condições de vida. Além disso, a sociedade capitalista aceita tal diferenciação do valor que a leitura possui, conferindo à escrita a função de discriminação, privilegiando o ato de ler e escrever, de forma a produzir e possibilitar a diversidade do conhecimento.

Nesse contexto, caso a escola não atenda aos seus propósitos, caberá a esta a criação e ampliação de seu espaço físico e dos subsídios que auxiliam tais práticas, recorrendo aos recursos que lhe são por direito designados. Para uma grande massa da população, na maioria das vezes, a única proximidade com o livro ocorre na escola.

Aqui, deparamo-nos com um grande desafio ao mediador da leitura, que consiste em perceber, pensar, orientar e executá-la, parte substancial do processo de ensino-aprendizagem, com ampla expressividade, agregando diferenciais ao que será projetado e sua execução e fortalecendo vínculos do leitor com tal prática.

Na opinião de Soares (1998), para haver escola, faz-se necessária adequada escolarização, substancial conhecimento, aquisição de saberes, responsabilidade, integridade e respeito, acima de tudo com os estudantes, e a representatividade que ela, instituição mediadora dos alicerces do conhecimento, desempenha no atual cenário cultural, político e social da esfera à qual pertence.

A autora orienta, também em relação ao processo de escolarização, submeter-se ao modo de como e para que aprendemos, algo inevitável, haja vista tratar-se da fundamentação escolar para a qual foi instituída e constituída, não havendo maneiras de evitar que o saber escolar

floresça, contribuindo, substancialmente, para a formação do caráter dos cidadãos.

Partilhar seria o termo ideal, nesse contexto, para definir o ato de ler, porque, antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação. Muito se ouve falar que os alunos não leem.

Há uma questão, no entanto, que deve anteceder a essa: como o professor enfrenta o desafio da leitura? Nesse sentido, o professor que deseja formar leitores e promover em sala de aula precisa se perguntar antes: Como me tornei leitor? Como descobri o interesse pela leitura? Qual a experiência de leitura que eu tenho que partilhar com os outros? (GRAZIOLI; COENGA, 2014, p. 191).

Dessa forma, ressaltam os autores que o/a professor/a pode oportunizar junto aos educandos, de forma criativa, motivar, explorar o horizonte das expectativas, pela sensatez à leitura, a fim de torná-la agradável, com perspicácia, autenticidade e encantamento. Nesse sentido, Lajolo (1996) sugere práticas de leitura na escola e na sociedade abrangentes, eficazes e conscientes, bem como o reconhecimento daquelas que exibiram as metas estipuladas, revisando fundamentos teóricos e metodológicos do texto, ao longo de sua tradição, consoante com as práticas sociais e pedagógicas até então executadas.

Como aponta Isabel Solé (1998), ainda há pouco espaço nas aulas para se ensinar a leitura, pois o/a professor/a acredita que muitas vezes basta o estudante aprender a escrever para que a leitura se desenvolva sozinha conforme avança em sua escolaridade. Bamberger (1987) corrobora, nesse sentido, ao fazer referência ao gosto pela leitura afirmando que o hábito, atividade regular, só será realidade se o indivíduo reconhecer os benefícios e se der conta do que a leitura poderá fazer pelos seus interesses pessoais, profissionais e sociais.

Presumimos que a leitura é um processo que envolve compreensão, porém, esta característica nem sempre é alcançada, pois requer atividades específicas, intencionalmente pensadas e elaboradas pelo mediador para que o aprendiz possa entender como um leitor se relaciona com texto e como o compreende.

Sob esse viés, pode-se considerar um leitor mais eficiente aquele que, lendo um texto, é capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar criticamente das experiências geradas na leitura. Por este motivo, devemos refletir sobre o ensino da leitura, pois não se trata apenas de uma questão cognitiva e de decodificação do código escrito, mas de uma elaboração complexa que requer o uso de estratégias específicas que devem ser ensinadas às crianças e jovens.

A leitura representa um dos meios mais importantes para adquirirmos informação, conhecimento e formarmos opiniões em relação a diferentes assuntos. Há quem não goste ou

não tenha interesse pela leitura, no entanto, nós a praticamos o tempo todo ao lermos comportamentos, falas, imagens, noticiários, jornais, livros, isto é, textos de todos os gêneros.

O modo como lemos influencia, diretamente, a nossa compreensão, interpretação e os sentidos que atribuímos às nossas leituras. O ato de ler pressupõe um diálogo entre leitor e autor, mediado pelo texto, cabendo a ele construir significados a partir do texto e do contexto em que ele está inserido.

Muito além da decodificação de signos linguísticos, lemos de diferentes formas, e passam por um processo de compreensão, interpretação e atribuição de significados, que depende de como fazemos esta leitura. A prática da leitura está presente em nossas vidas desde o momento que começamos a entender o mundo e passamos a desejar decifrar e interpretar o sentido de tudo que nos cerca e de relacionar aquilo que lemos ao que vivemos.

Sendo assim, deve-se provocar não somente o resgate pelo gosto da leitura, mas também e, em especial, a compreensão desta. Nesse processo, o/a professor/a poderá identificar interesses e dificuldades do ato de ler em seus alunos, proporcionando-lhes ampliar e estreitar o diálogo.

Conforme observa Lajolo (1996, p. 28):

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

De acordo com a autora, a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e métodos. É possível orientá-la de maneira que se expanda muito além das notas das aulas: sublinhando pontos importantes de um texto, monitorando a compreensão na hora do ler, empregando técnicas de memorização, elaborando resumos, planejando e estabelecendo metas, entre outras. Tal mecanismo favorecerá o desenvolvimento da leitura de maneira produtiva.

A leitura, sem dúvida, permite o despertar de sentimentos e emoções, inspirando-nos a um ambiente repleto de possibilidades formuláveis, tantas quantas vezes forem necessárias, haja vista que o leitor, ao permitir-se conhecedor da sua aptidão em maior escala de pretensões, estabelece, dessa maneira, uma sólida relação de dados concisos, autorizando-se inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo.

Para Kleiman (1995), a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo.

Segundo Bamberger (1987, p. 29)

Saber ler se compara a um passaporte que ajudará o leitor a viajar e conhecer outro mundo, o mundo dos leitores. Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

A leitura é, indubitavelmente, essencial para a nossa formação, pois proporciona acesso aos mais variados tipos de informações e conhecimentos. Assim, compreendemos, interpretamos, construímos significados e formamos nossa opinião.

Xavier e Silva (2021) enfatizam que ler é fundamental para o avanço social, cultural e educacional de um país, bem como um instrumento de participação democrática. Entretanto, observa-se um crescente desinteresse com a leitura, mesmo sendo uma atividade fundamental para a formação e constituição do sujeito.

Para Silva (1999), ler é produzir sentido(s): a riqueza de um texto reside em sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Além disso, mesmo que um texto estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá.

O ato de ler é praticado com uma determinada finalidade, mesmo que seja para passar o tempo. A interpretação pode ocorrer de diversas maneiras, pois diferentes repertórios produzirão diferentes sentidos ao texto. Para o autor, ler é compreender e interpretar e toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação. O processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor, de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si.

Nessa concepção de leitura, estimula-se e desenvolve-se a autonomia de pensamento e o senso crítico do jovem leitor, pois valoriza seu repertório prévio, interesses, sua interpretação da leitura, a interação social com o texto e as significações que ele constrói sobre o texto, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência leitora e sua formação crítica no contexto escolar.

Dessa forma, a leitura é vista como um processo de construção de sentido, pois o leitor,

enquanto sujeito ativo e singular, que se define por sua história, experiência e fisiologia, não acata simplesmente a ideia que o escritor quis transmitir, porém atribui sentido ao que o autor escreveu, discutindo com o texto, questionando seu sentido e atualizando sua própria biblioteca, o seu “repertório de leitura”.

Daí a importância da escolha pela história e pelos livros, desde cedo, pois se o texto é atrativo, com ilustrações, ou com algo que chame a atenção do/a aluno/a ou do/a leitor/a, a leitura se torna mais interessante e, conseqüentemente, isto fará com que o aluno construa um processo de constantes leituras, adquirindo gosto por ela.

Entende-se, nessa situação, a necessidade de compreensão a partir da leitura realizada, pois em seu processo de criação do hábito de leitura o leitor (aluno/a), precisa compreender o quê e nesse momento a presença e auxílio do/a professor/a é fundamental.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos (SOLÉ, 1998, p.65).

De acordo com a autora, a ideia principal, o resumo, a síntese se constroem no processo da leitura resultam da interação entre os propósitos que a causam, o conhecimento prévio do leitor e a informação trazida pelo texto e ressalta:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. (SOLÉ, 1998, p. 32)

Quanto à leitura, como um objeto de conhecimento e das funções da leitura na escola, a autora enfatiza:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente –; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 34)

Segundo Isabel Solé, à medida que se avança na escolaridade, a leitura acaba sendo mais exigida e controlada pelos/as professores e algumas das funções da leitura são deixadas de lado, porque passa a ser vista como obrigação:

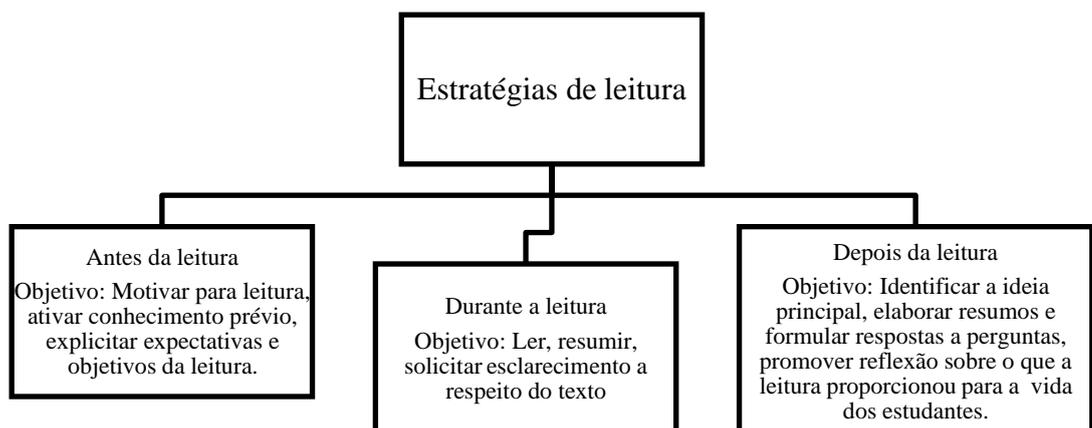
A partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. (SOLÉ, 1998, p. 37)

Para que o estímulo à leitura seja aprimorado, parece-nos primordial que os objetivos estejam igualmente presentes tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e levado como hábito para toda vida, vinculado ao exercício da cidadania e consciência crítica para melhor entender o mundo e transformar a realidade que o cerca. Portanto, após a consolidação da prática de leitura no indivíduo, é imprescindível que ocorra a reflexão crítica acerca do tema lido, sua pertinência e busca de significados.

2.2 Método de Isabel Solé: estratégias de leitura

Partindo dos pressupostos teóricos da pesquisadora Isabel Solé (1998), passaremos, nesta etapa de nosso estudo, a explicitar a importância da utilização de estratégias de leitura, dissertando acerca de tais estratégias, definidos como “procedimentos elevados, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). Para a pesquisadora, as estratégias de leitura podem ser exploradas em três momentos: antes, durante e depois da leitura, que podem ser assim sintetizados:

Figura 2- Estratégias de leitura



Fonte: elaboração da autora a partir das proposições de Solé (1998).

Para a especialista e pesquisadora espanhola Isabel Solé, uma estratégia de leitura consiste no emprego de procedimentos realizados pelo leitor, para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto que permite ainda que ele: “[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.” (SOLÉ, 1998, p.73).

Nesse sentido, o leitor se utiliza das estratégias de leitura de forma ativa e participativa para constituir os sentidos que compõem o texto, permitindo que ele estabeleça um vínculo entre a leitura e o contexto no qual está inserido. Na compreensão de Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”.

O ato de ler que envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto implica ainda uma finalidade para guiá-lo, pois, ao propor objetivos específicos de leitura ao estudante, o docente oportunizará que ele reflita, trace uma meta e situe-se perante o texto, porque compreenderá que pode ler para atingir diferentes necessidades.

A leitura é compreendida a partir de uma concepção dialógica que a reconhece como um processo de construção de significados, cuja análise do leitor se constitui como um elemento fundamental nesse processo, fazendo com que o texto dialogue com o leitor, que lhe atribui vida por meio de seus conhecimentos e das relações com o mundo em que vive. Assim sendo, podemos dizer que:

[...] o leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (SOLÉ, 1998, p. 22).

Nesse momento que o papel do/a professor/a se torna primordial, porque irá agir como um mediador. Ao optar por realizar atividades de leitura em sua rotina de trabalho, o educador oferecerá oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas estratégias de leitura.

Conforme discute Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

Enquanto mediador de leitura, é o docente que irá auxiliar o leitor, em especial o

iniciante, possibilitando-lhe o contato com diferentes enredos e textos e propondo também leituras progressivamente mais complexas.

Segundo Magnani (1989, p. 94), “o professor é concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo, alguém que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos”, o que influenciará e desenvolverá o gosto pelas obras apresentadas.

Por isso, é imprescindível que o educador reflita sobre o seu papel de mediador, de intermediário entre o livro e o estudante, pois os leitores evoluem quando o docente, no seu papel de mediador, possibilita a oportunidade de optar por textos que lhes digam algo e estejam de acordo com o seu prazer pessoal e sua necessidade de leitura no momento de escolha.

Nesse processo, o/a professor/a pode estimular a leitura e transformar o ambiente escolar em um espaço de construção e reconstrução de relações por meio da língua, pois, assim, tem a oportunidade de estimular a discussão entre os alunos para que estes percebam as diferenças entre as opiniões.

Solé (1998) baseia seus estudos e discussões na abordagem interacionista de leitura. Tal concepção surge a partir de duas outras grandes abordagens de ensino de leitura: as abordagens ascendentes e descendentes.

As abordagens denominadas ascendentes (*Bottomup*) são centradas no texto, ou seja, nas habilidades de decodificação que o leitor possui permitindo a compreensão do texto. Assim sendo, a construção de sentido se dá basicamente por um processo de extração de informações realizado pelo leitor, sendo a mensagem que o material escrito traz o mais importante, independentemente de quem esteja lendo.

Esta concepção pressupõe do estudante uma percepção passiva, dependente, sem vontade própria, que não sofre influências históricas e sociais e que o ato de ler restringe a função do leitor a de um mero extrator de informações, uma vez que a importância está no conteúdo que o texto traz de uma forma linear.

A perspectiva ascendente, segundo Solé (1998), valoriza a escola como única detentora do saber tendo como função ensinar a criança a ler de forma progressiva, sequencial e hierárquica. Nessa concepção, o ensino da leitura deve ocorrer a partir da decodificação dos signos, os quais serão apresentados gradativamente, do mais simples ao mais complexo, e o leitor deve iniciar a leitura pelas letras, depois deve ler palavras e, posteriormente, ler frases, preferencialmente por meio da decifração em voz alta e da repetição.

A partir desta compreensão, o texto escrito é concebido como informação acabada com a qual o leitor tem contato e deve reproduzir de uma forma mecânica, caracterizando a leitura

como um ato automático e involuntário. Portanto, podemos perceber que, nessa concepção, o significado está nos signos escritos, isto é, o entendimento do texto independe do leitor.

Já na outra abordagem citada por Solé (1998), denominada descendente (*Top Down*), o ato de ler é visto como um processo de atribuição de significados realizado pela pessoa que lê. Valoriza-se o leitor em detrimento do texto, pois o estudante passa a ser visto como um ser social e histórico, que está em constante transformação e mudança o que gera a visão de um leitor ativo, autônomo e pensante.

A autora compreende que o processo de leitura começa antes do período escolar. Por este motivo, valorizam-se os conhecimentos prévios e os recursos cognitivos do leitor, estimulando a valorização das experiências, vivências e relações estabelecidas pela criança e ressaltando o processo de atribuição de significados que cada leitor realiza.

Desse modo, a leitura passa a ser uma experiência individual e flexível, porque irá depender do leitor e de suas vivências para ocorrer, o que resultará em diferentes compreensões por parte de um mesmo indivíduo, de acordo com sua história. Assim sendo, podemos inferir nessa concepção que cada pessoa irá interpretar o texto de uma forma distinta, independentemente do teor do texto lido.

Ressaltamos que as estratégias propostas por Solé (1998) não devem ser vistas como receitas, mas como um procedimento que ocorre por meio de ações ordenadas na busca de um objetivo, que envolvem autocontrole e autodireção. A autora destaca que as estratégias precisam ser ensinadas, pois “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Quando aprendemos a utilizar as estratégias, estamos aptos também a ter autocontrole da nossa leitura e maiores são as chances de compreender um texto profundamente. Dessa forma, saberemos em que momento devemos parar para rever uma palavra que desconhecemos o significado, quando devemos voltar e reler para compreender o que foi perdido em uma primeira leitura, enfim, ser consciente desse processo.

As estratégias vêm a calhar nas práticas leitoras tão necessárias em sala de aula e em todos os níveis de ensino, pois são ferramentas que auxiliam na busca da compreensão de um texto, no sentido de que lançamos mão do que é necessário para alcançar os objetivos de leitura a que nos propomos. A autora destaca estratégias que devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura, que podem ser utilizadas de várias formas e o que determinará seu uso e sua escolha será o objetivo de leitura que delimitamos quando lemos.

A denominação dada pela autora das estratégias utilizadas “antes da leitura” são: motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e

perguntas dos estudantes sobre o texto. Isso irá auxiliar os estudantes quando forem se lançar em suas leituras, contribuindo no sentido de definir os objetivos de leitura que se quer alcançar. Para isso, é importante que haja motivação para o contato da obra com o estudante, mostrando que são capazes de ler, que terão sucesso na sua tarefa. O primeiro contato com a leitura precisa ser desafiador e ao mesmo tempo possível de ser realizável, pois desta forma ficará mais fácil definir os objetivos de leitura dentre os muitos possíveis, criando um vínculo afetivo: ler por fruição, para buscar uma informação, para revisar, para seguir uma instrução ou para aprender são algumas possibilidades da leitura.

Referindo-se às atividades trabalhadas antes do ato de ler, a autora sugere que se tornem claros aos alunos os objetivos da leitura para que possam selecionar, analisar e utilizar as habilidades e estratégias que atendam às necessidades e aos objetivos solicitados. Essas estratégias devem fornecer aos estudantes informações sobre o que saber e o que fazer, conforme os elementos propostos. Ao educador convém selecionar as obras a serem lidas, separar os materiais necessários para facilitar o entendimento, levantar hipóteses sobre a receptividade dos alunos e suas dificuldades, oferecer auxílio, segundo as necessidades, estabelecer previsões e relações sobre o texto, levantar questões, apresentar os textos e auxiliar na atualização dos conhecimentos dos alunos. É nesta fase da leitura que o educador irá ativar os conhecimentos prévios da turma.

Solé (1998) destaca que os objetivos de leitura devem ser os mais reais possíveis, para motivar e obter mais sucesso na sua leitura. Na escola, porém, é muito comum práticas de leitura irreais, as quais aparecem apenas no contexto escolar, como por exemplo, ler em voz alta para praticar e ler para verificar o que se compreendeu, cujos resultados podem ser danosos, já que poderão ser internalizadas pelos estudantes duas ideias equivocadas: “ler é dizer em voz alta o que está escrito em livros” (SOLÉ, 1998, p. 99) e “ler [serve] para depois poder responder a certas perguntas formuladas pelo professor” (SOLÉ, 1998, p. 100).

O papel do educador é, portanto, fundamental, pois inicialmente é ele quem define os objetivos de leitura para seus estudantes e gradativamente irá conduzi-los de maneira que aprendam a definir seus objetivos sem precisar da presença de um mediador.

A estratégia de conhecimento prévio é de fundamental importância e pode estar em diversos momentos da leitura, já que é ela quem dá indícios se estamos compreendendo ou não, à medida que, diante de um texto, podemos analisá-lo, rejeitá-lo ou criticá-lo. O/A professor/a deve estar atento, oportunizar leituras do interesse e vivências dos estudantes para que, desta forma, haja maior possibilidade de eles utilizarem sua bagagem na tentativa de compreensão.

Além disso, o mediador irá também realizar algumas ações específicas para que os

estudantes aprendam a ativar seu conhecimento prévio: dar alguma explicação geral sobre o que será lido, falar da temática central do texto, da sua estrutura, dos aspectos internos como ilustração, título, subtítulos, sublinhados, mudança de letra, palavras-chave e expressões do tipo ‘a ideia fundamental é’.

Todas essas ações descritas acima, juntamente com a possibilidade que deve ser dada aos estudantes de explorarem seus conhecimentos prévios, auxiliam na tarefa da busca pela compreensão. Ao permitir que falem o que já sabem sobre determinado tema requer do/a professor/a o cuidado de não deixar desviar o assunto ou alongar demais esse momento, retomando os pontos fundamentais que contribuem com a dinâmica.

Outra estratégia para o momento anterior à leitura refere-se a fazer previsões, levantando hipóteses acerca do tema. Analisar a estrutura do texto e suas particularidades é uma forma de levantar previsões, mas o que as define de fato é a participação dos estudantes, no momento em que levantarem hipótese. O clima deve ser propício para que os estudantes, ao falarem, sintam-se seguros, mesmo que sua forma de pensar nesse momento ainda seja desconhecida com o restante da sala, pois é desta maneira que eles vão criando autonomia para expor suas próprias previsões.

Quando o mediador de leitura auxilia os estudantes no ato de aprender a fazer e a revisar as previsões, ele estará ensinando-os a se manterem focados no processo de ler, oferecendo recursos para que se apoiem na construção do sentido daquilo que estão lendo. O leitor deve ser capaz de levantar perguntas antes de iniciar a leitura, de modo que sejam respondidas durante o ato de ler, checando e conferindo o que foi previsto.

Por fim, a estratégia destacada para antes da leitura é a de elaborar questões para o texto, no sentido de autointerrogar-se, para que o estudante pare de responder apenas perguntas elaboradas pelo/a professor/a e passe a fazer as suas, tomando, desta forma, consciência do que sabe do que não sabe sobre o texto a ser lido.

Na sequência, as estratégias destacadas por Solé (1998) utilizadas “durante a leitura” são: ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever. É relevante destacar que não há uma ordem definida de uso dessas ações, pois elas podem sofrer variações conforme o interesse do leitor e o texto que se utiliza. A ideia principal é que sejam consideradas atividades de leitura compartilhada que exigirão mais esforço por parte do leitor à medida que ele busca controlar seu processo de compreensão.

Esse momento pode ser conduzido inicialmente pelo/a professor/a, mas poderá ser trocado por outro mediador como um estudante da própria turma, por exemplo, conforme essas estratégias forem sendo incorporadas nas atividades da sala de aula, formando assim um

ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever). A autora destaca que os estudantes precisam “assistir a um processo/ modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (SOLÉ, 1998, p. 116, aspas no original).

Desta forma, a atividade de estratégia durante a leitura deve ser encaminhada partindo de leitura silenciosa de um texto. Na sequência o/a professor/a faz um resumo para recapitular e expor sucintamente o que foi lido. Em seguida, a ideia é esclarecimento de dúvidas para ter a certeza de que o texto foi compreendido e, para tal, deve-se fazer perguntas pertinentes de modo que os estudantes aprendam a elaborá-las. Já a previsão se refere ao fato de estabelecer hipóteses sobre o que se está lendo e que poderá ser encontrado no texto ajustando a compreensão e “baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 119).

As possibilidades de intervenção durante a leitura podem ser diversificadas de acordo com aquilo que o/a professor/a pretende encaminhar, como, por exemplo, inverter a ordem dessa sequência (ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever) por outra do tipo: perguntar, esclarecer, recapitular e prever. Além disso, é possível conduzir essa dinâmica em pequenos grupos, em duplas e até individualmente. O que está em questão é o envolvimento deles que devem ser cada vez mais consolidados, além do que, a autora alerta para o fato de que seguir uma sequência rigorosa não é recomendável, já que não há receita e existem inúmeras situações de leitura diferentes.

O essencial, porém, é fazer com que o controle da tarefa de leitura passe das mãos do/a professor/a para as mãos dos estudantes. Nesse sentido, é preciso que o mediador os ajude a elencar seus objetivos de leitura planejando as atividades de modo que se torne uma constante ao ponto de que, quando forem ler nas mais diversas situações, os estudantes possam utilizar as estratégias de leitura que aprenderam.

A autora destaca ainda as estratégias que devem ser utilizadas na etapa “depois da leitura”, a saber: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas. Como se nota, há estratégias que podem também ser utilizadas em outros momentos na busca pela compreensão como a de resumir e formular perguntas que são utilizadas durante a leitura.

Não há como estabelecer um limite rigoroso entre esses momentos como já apontamos acima e nem dirigir quais estratégias utilizar, já que estamos considerando o leitor como um sujeito ativo no processo, porém, espera-se que com a utilização de estratégias depois da leitura, o estudante consiga compreender o que leu e o que aprendeu.

Buscar a ideia principal não é tarefa simples porque muitas vezes aparece mais de uma

e às vezes de maneira implícita. Assim, o primeiro passo é saber que a ideia principal transita entre o conhecimento prévio, os objetivos de leitura e a informação transmitida pelo autor.

Solé (1998) salienta que, ao pedir ao estudante o que há de mais importante em um trecho do texto, por exemplo, estará se efetivando uma atividade de avaliação e não de ensino da leitura. Sendo assim, a autora destaca que há pouco espaço na sala de aula para a atividade de ensino da estratégia. Diante disso, a autora enfatiza que “avaliar e ensinar” são processos diferentes que muitas vezes se confundem por falta de base teórica sólida.

Neste caso, a atividade de ensino da ideia principal deve “partir do princípio de que é preciso ensinar *o que é e para que serve a ideia principal, assim como ensinar como ela é identificada e gerada*” (SOLE, 1998, p. 138-9, grifos no original) e desta forma colaborar efetivamente na construção da autonomia dos leitores. Para ensinar a ideia principal, podemos partir do ponto em que o/a professor/a é o modelo, dividindo com seus estudantes o que utilizou para determiná-la. Nessa partilha, aumentamos a chance de o estudante tirar o controle da compreensão das mãos do/a professor/a e passá-la para suas mãos, tornando-se assim um leitor autônomo.

A estratégia de resumir refere-se à capacidade de selecionar informações. Para tanto, requer que o estudante compreenda que, para isso, precisará ocultar algumas informações, mas escolhendo as que são essenciais para a compreensão. Trata-se de uma tarefa complexa e não há receita, uma vez que será preciso criar uma habilidade que requer conhecimento por parte do leitor para saber ignorar ou não determinadas informações, saber encontrar o tema principal, saber agrupar as informações obtidas para assim poder escrever um resumo.

Dessa forma, vale enfatizar que, mais uma vez, trata-se de uma tarefa compartilhada entre professor/a e estudantes na busca pela compreensão de modo que os estudantes se tornem autônomos nesse processo.

Por fim, nos detemos à última estratégia apresentada por Solé (1998), que se refere à formulação de respostas para questões, cujo objetivo é levar o estudante a criar perguntas pertinentes ao texto, pois isto demonstra que desta forma estará capacitado para regular seu processo de compreensão. Porém, na escola, é comum solicitar que os estudantes respondam questões do livro ou questões feitas oralmente pelo/a professor/a, cujo objetivo é apenas de avaliação e tais práticas equivocadas levam as crianças a buscarem estratégias para responder sem se preocuparem com a compreensão, que fica em segundo plano.

Conforme os pressupostos de Solé (1998) “a estratégia de perguntas ao texto é outra que pode e deve ser utilizada depois da leitura de um texto, pois as mesmas permitem que se busque com mais eficiência os objetivos da leitura.”. Neste caso, o mediador mais uma vez é o modelo

a ser seguido e as perguntas devem ser elaboradas de maneira adequada, pois, somente desta forma, é possível encontrar o tema e a ideia principal de um texto, facilitando assim sua compreensão, portanto, não se trata de qualquer questão. Mas, para aprender a realizar perguntas pertinentes, os estudantes seguem o/a professor/a que desempenhará papel fundamental nesse processo, pois, como afirmamos anteriormente, ele é o modelo.

Notamos, portanto, que o trabalho com as estratégias de leitura é bem amplo e envolve muitas questões cruciais que devem estar claras para o educador que pretende se arriscar nesse processo, como uma sólida formação teórica sobre a temática e a superação de equívocos acerca do processo de leitura que outrora sempre emergem no cotidiano escolar.

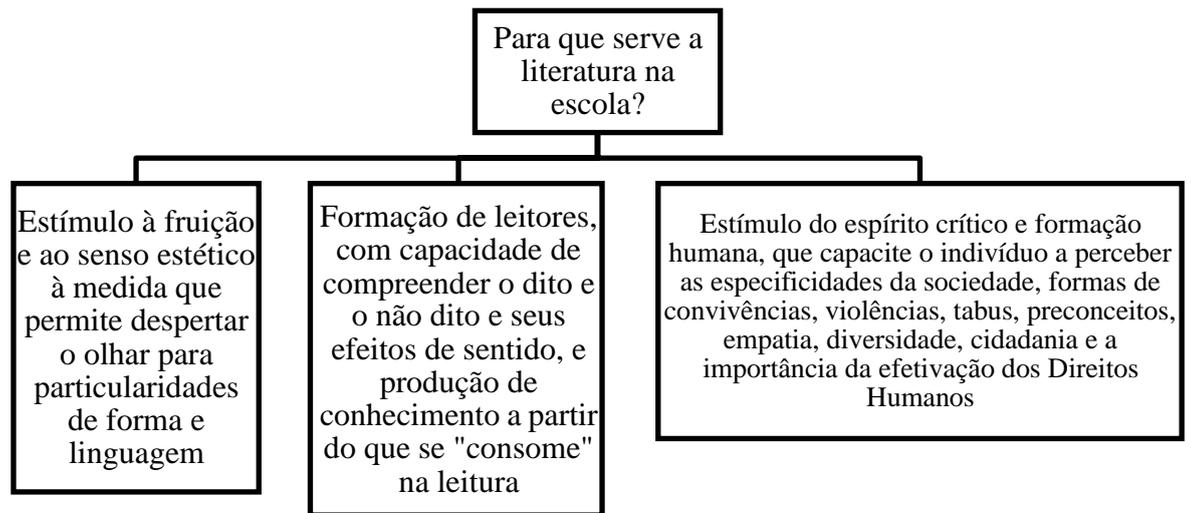
Um fator relevante é o mediador compreender em quais momentos da sua prática de sala de aula está priorizando o ensino da leitura. Além disso, deve estar atento à escolha do material de leitura, pois todos os gêneros textuais devem ser utilizados para que, aos poucos, os estudantes se apropriem dessas estratégias e conquistem sua autonomia como leitores.

Ressaltamos ainda que esta maneira de conduzir a atividade com a leitura em sala de aula deve constituir o modo como o/a professor/a compreende as formas de ler como um todo, de tal forma que isto estará presente não apenas nas aulas da Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas que compõem o currículo.

2.3 Literatura na escola e BNCC

Toda produção literária é considerada uma forma de expressão da sociedade. Através da leitura, o leitor é conduzido a universos desconhecidos ou pouco explorados que o subsidiam a desenvolver a capacidade de analisar o mundo criticamente, promovendo preciosas reflexões e novas composições literárias. Nesse sentido, podemos sintetizar, na ilustração a seguir, o papel da literatura na escola.

Figura 3 - Papel da literatura na escola



Fonte: elaboração da autora a partir do referencial bibliográfico (2023).

É indiscutível que, no trabalho escolar, a leitura ocupe um lugar de destaque no processo de busca e produção de conhecimento. Dessa forma, a leitura é necessária para professores e alunos, porém é importante analisar em que condições e de que forma esse ato é conduzido no contexto escolar.

Lajolo (1996) enfatiza, em relação à leitura na escola, que, ao invés de levar os alunos a um conhecimento profundo e crítico da realidade, muitas vezes, serve de pretexto para o estudo de normas gramaticais. Assim, a leitura passa a ser uma habilidade desligada do cotidiano do/a aluno/a e apresenta-se como uma obrigação imposta pela escola, por não estar associada a diferentes estruturas textuais que fazem parte do seu dia a dia.

Dessa forma, o ensino da leitura estaria sendo contraditório, ao passo que pretende-se que o/a aluno/a aprenda o todo em um texto fragmentado, almejando que ele seja um leitor crítico e participativo e solicitando que responda apenas ao que está previsto na leitura do/a professor/a ou do autor do livro didático. Assim, o/a aluno/a lê sem entender, interpreta sem ter lido e realiza atividades que não têm nenhuma função na sua realidade sociocultural (KLEIMAN, 1999).

A autora também menciona o fato de que muitos textos apresentados em livros didáticos que pouco têm a ver com a realidade da sociedade. Ela sugere textos de revistas e jornais por serem mais acessíveis tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a, além de trazerem temas atuais, como notícias e reportagens de interesse de todos. A teórica acredita que a ausência, em sala de aula, de textos que circulam socialmente interfere na experiência do/a aluno/a como cidadão/ã fora do espaço escolar.

A leitura literária é inerente ao sucesso escolar e compete à escola criar um espaço que

privilegie esse universo e dê continuidade no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o conhecimento de mundo (COSSON, 2016, p. 30).

Desta maneira, a prática da literatura baseia-se em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. O letramento literário tem como princípio a construção de uma comunidade de leitores, mas é preciso criar condições para a fruição dessa leitura literária, buscando não só a apreciação pelo texto, como também o despertar da compreensão de significados e de posicionamento crítico em relação à obra.

Acreditamos que é muito importante levar em consideração o contexto histórico e sociocultural dos alunos, o que contribuiu para a criação de propostas que valorizem a criatividade, a inovação e a ludicidade para o aprimoramento da habilidade leitora, com vistas ao letramento literário.

De acordo com Rildo Cosson (2016), em a literatura em todo lugar,

É necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, que vai do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, tudo com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. A seleção das obras e as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. A leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias (COSSON, 2016, p. 47).

Conforme os autores supracitados, a leitura literária é essencial para a formação de indivíduos críticos, na medida em que proporciona diversas experiências estéticas, desenvolve habilidades de compreensão e interpretação de si, do outro e da realidade, proporciona enriquecimento cultural, tem caráter humanizador e amplia a capacidade de percepção e análise. Tais elementos contribuem, sobremaneira, para a formação crítica do jovem leitor.

Segundo Cosson (2016, p. 17), a literatura é uma experiência a ser realizada:

[...] o seu caráter ficcional, poético e/ou dramático, possibilita-nos expressar a nossa visão de mundo, vivenciar a experiência do outro, bem como romper os limites do tempo e do espaço. Destaca-se, dessa afirmação, que o significado gerado a partir do encontro dos sujeitos escritor e leitor será sempre polissêmico e mutável.

Kleiman (1995) salienta, com relação ao conhecimento textual, entendido como o conjunto de noções e conceitos sobre diversos tipos de textos e formas de discursos, que, quanto

maior o conhecimento textual do leitor, quanto mais ele for exposto a diferentes estruturas textuais, mais fácil será sua compreensão.

A autora enfatiza a importância de o leitor saber reconhecer a estrutura do texto, pois esta oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e facilita a interpretação. Isso se justifica pelas muitas expectativas que os vários textos despertam no leitor.

Quanto ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, isto é, experiências acumuladas que os indivíduos adquirem durante a existência e armazenam na memória, Kleiman (1995) ressalta que este pode ser adquirido tanto formal quanto informalmente. Com base nas ideias freireanas, salienta também que, para haver uma compreensão na leitura, a parte relevante de conhecimento de mundo deve estar ativada em um nível ciente e não perdida na memória.

Silva (1999) diz que algumas iniciativas vêm demonstrar a existência de muitas propostas alternativas para a formação de leitores críticos, isto é, aqueles que descobrem o significado do texto pretendido pelo autor da mensagem, mas não permanecem nesse primeiro nível: eles reagem, questionam, problematizam. Essa criticidade leva o leitor à construção de um outro texto: o do próprio leitor.

Para Kleiman (1995), ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o contexto em que nascemos e fomos educados. Por isso, podemos afirmar que a leitura enquanto prática social é bastante complexa, pois está intimamente ligada às raízes socioculturais e conseqüentemente à formação da nossa cidadania.

Silva (2009) também reforça que o interesse e curiosidade são o cerne da motivação para a leitura. Mais do que isso, o/a aluno/a só tem um interesse se ele/a vir sentido nessa leitura e aí que entra o/a professor/a para convencê-lo/a do quanto faz sentido ler.

Martins (2006) define três tipos de leitura. A leitura sensorial, a emocional e a racional. A leitura sensorial engloba os sentidos, o lúdico, a descoberta do que mais agrada aos sentidos. Já a leitura emocional é a leitura que abarca as emoções e sentimentos. Muitas leituras despertam estes sentimentos, levam o imaginário longe, traz um processo de identificação com o próprio ser. E a leitura racional está ligada ao processamento de informações. Tal como outras leituras, esta depende da experiência individual, de outras leituras, de outras experiências. A leitura racional possibilita a atribuição de significado, não se limitando somente ao texto, mas iniciando uma decodificação, apreendendo outras dimensões e significados.

Para Martins (2006, p. 31-32),

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel diferente, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens.

Dessa forma, a leitura e a escrita precisam estar ligadas a temas significativos à experiência de cada um, não em contextos separados do docente. A criança precisa ser estimulada desde cedo à leitura de textos literários.

Sendo considerada papel da escola, portanto, com ela está a oportunidade de ensinar às gerações mais jovens o processo do ato de ler e de ler texto literário e acreditamos que o grande incentivo deveria partir da estruturação do currículo que valorize e estimule esse aprendizado que é um direito de todos. Precisamos levar em conta que vivemos em uma sociedade extremamente desigual, e, por esse motivo, um grande número de crianças e jovens só tem acesso aos livros na escola, transformando-a, assim, para uma grande parcela de crianças, no primeiro lugar de formação de leitores.

De acordo com a reflexão de Cosson (2016, p. 84),

[...] cabe à escola ensinar esse modo literário de ler os textos porque ele é fundamental para a formação do leitor, isto é, o valor da leitura literária está no ato de ler que pode ter caráter de humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato, espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem ao lado de outros tantos predicados.

Nesse sentido, a escola precisa organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas e estratégias efetivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente. Tal situação torna-se mais presente com o passar dos dias, confirmando-se como um dos motivos relacionados à exclusão social e cultural dos membros de uma sociedade detentora de inúmeros contrastes.

Saviani (2016) também ressalta ser função da escola transmitir os conhecimentos culturalmente criados pela humanidade ao longo do tempo e, dentre eles, o mais elaborado, que é a leitura. A literatura e as demais formas de arte configuram um perigo para todo regime autoritário e eliminador da diferença cultural. Daí a importância de não admitir seu “apagamento” na formação dos jovens e investir na oportunidade de produzi-la e mantê-la presente tanto dentro da escola como em vários segmentos da comunidade.

Em muitos contextos, textos literários servem apenas para o ensino de gramática e suas especificidades são deixados de lado. Com isso, os estudantes distanciam-se ao invés de

aproximarem-se da leitura literária. Portanto, faz-se necessário buscar meios para manter o ensino e a aprendizagem da literatura no currículo e, por sua vez, torná-la uma prática ainda mais significativa.

Nesses termos, Cosson (2017, p. 17), mostra em seu estudo que:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar dessa experiência. O processo formativo do leitor e do escritor acontece por meio das palavras fictícias. É por possuir essa função de transformar sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas é que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola.

Preconizando os benefícios das experiências literárias, consideramos imprescindível que o estímulo à leitura literária acompanhe todo o desenvolvimento do indivíduo desde a infância até a fase adulta, começando no ambiente familiar, mas ampliando e sistematizando-se na escola e na própria sociedade.

Nessa perspectiva, Zilberman (2003, p. 16) declara que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Acreditamos que a leitura literária precisa representar uma atividade envolvente, prazerosa. O texto literário deve ter não só a leveza e a magia para ser produzido e lido, mas também, apresentar seu caráter social de denúncia, de resistência, de posicionamento crítico da realidade percebida. Entretanto, sabe-se que é um processo contínuo e exige muito trabalho e dedicação da equipe escolar.

Soares (1998, p. 47) define que ler envolve diálogos: “a leitura é interação verbal entre indivíduos, socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação e diálogo”. A leitura possui, então, múltiplos valores em nossa cultura.

Salientamos que a leitura literária merece seu espaço, por contribuir significativamente na formação crítica e humanizada, visto que as obras literárias representam um repositório dos saberes vivenciados pela humanidade e ressignificados por meio da linguagem. Neles ilustram-se comportamentos, perfis, modos de vida que descortinam os processos, muitas vezes tortuosos, de “ocupação” humana e oportunizam a refletir sobre a realidade presente e futura.

Precisamos unir forças para que os conhecimentos literários seguidos de boas práticas não deixem de ser oferecidos na educação básica. Através de histórias orais ou escritas muitos

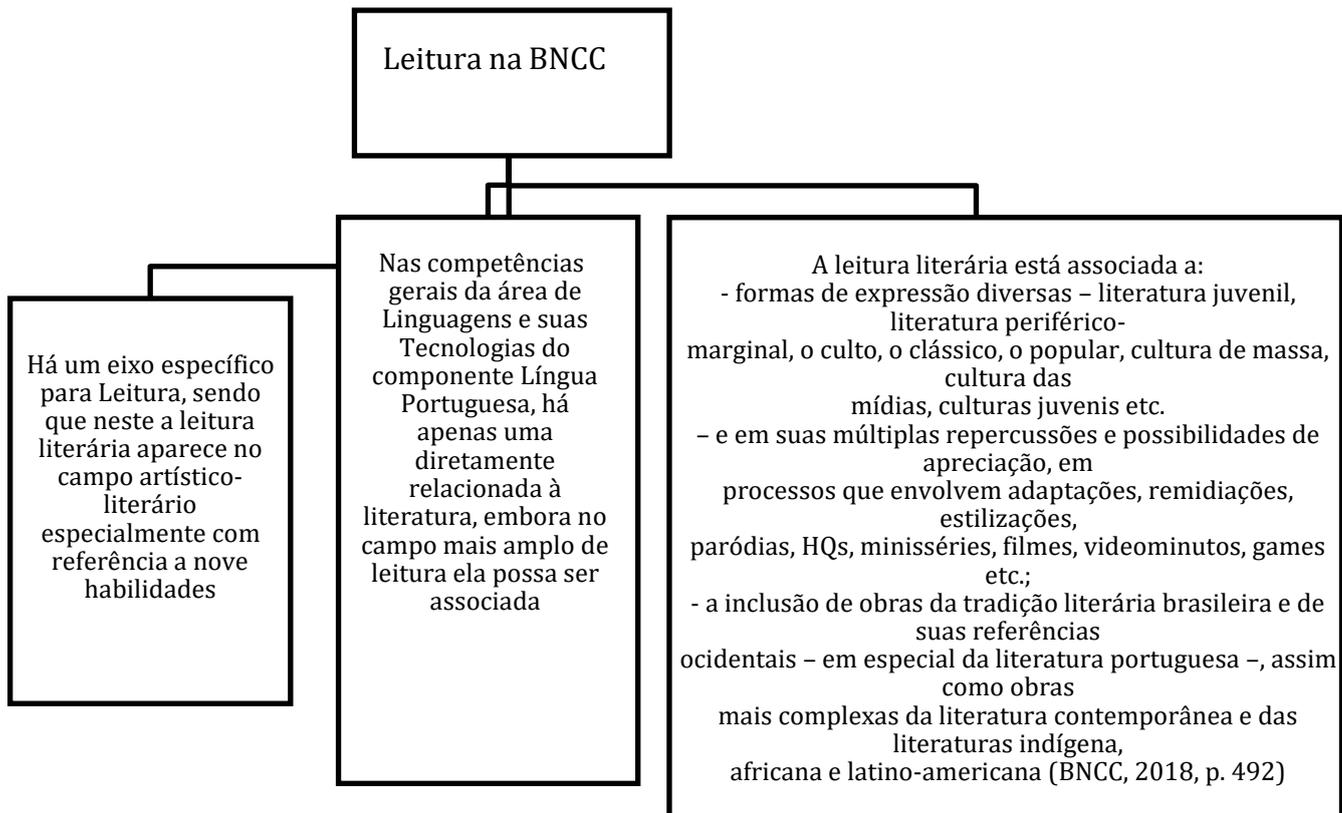
ensinamentos são consolidados, assim como o autoconhecimento e a empatia, tornando a leitura um instrumento de aprimoramento pessoal, intelectual e social.

Ao/à professor/a requer criar condições para inserção da leitura literária, não por obrigação, mas como um ato prazeroso de aproximação do estudante com o universo do encantamento. Muitas vezes, esse ato condiz com a relação de prazer, visto que o universo da leitura dependemuito de como essa leitura é apresentada em cada etapa da aprendizagem.

O desenvolvimento da prática da leitura tem muito a contribuir tanto para a formação escolar quanto para o desenvolvimento pessoal dos alunos de todas as etapas escolares. A literatura na BNCC é apresentada como uma maneira de promover uma imersão do discente em obras diversas, com a finalidade de formar alunos com um pensamento crítico, aberto às diferenças e com pleno desenvolvimento das habilidades esperadas para o século XXI.

No entanto, o documento pontua a necessidade da escola abordar textos digitais ao letramento digital e, lamentavelmente, não dedica uma atenção especial às práticas de leitura e de apreciação literária que são tão essenciais à formação na área de Linguagens e merecem ter seu espaço assegurado. A leitura passa a ser associada a outras atividades de diferentes gêneros correspondentes ao meio digital, dando menor ênfase à formação de leitores de literatura, conforme destacado a seguir:

Figura 4 - Leitura e BNCC



Fonte: elaboração da autora a partir das proposições da BNCC (2018).

Quando se refere à importância da leitura para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe o seguinte:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. [...] (BRASIL, 2018, p. 463).

Neste importante documento, assim como na concepção de diversos autores renomados, a leitura é considerada um instrumento capacitador do estudante, que possibilita o desenvolvimento de pensamentos e conhecimentos, que os tornem sujeitos críticos e capazes de tomar decisões éticas e fundamentadas, enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes do Ensino Médio a partir da leitura estão: localizar informações no texto; estabelecer relações discursivas no texto; conhecer e interpretar o sentido de uma palavra ou expressão; compreender as mensagens explícitas e implícitas no texto e analisar o contexto histórico-temporal em que é apresentado o

texto, etc.

Além destas habilidades que podem ser aplicadas a todas as tipologias textuais, as habilidades que tratam especificamente da literatura no Ensino Médio expressas no campo artístico-literário na BNCC (2018, p. 516-517) são as seguintes:

- (EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
- (EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
- (EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
- (EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetivo eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
- (EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
- (EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
- (EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.
- (EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes,

discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

- (EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar críticae/ou subjetivamente com o texto literário.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme as competências e habilidades dispostas, a BNCC pressupõe que os estudantes de Ensino Médio têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, por dominarem vários gêneros textuais e discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social. Por prever uma continuação do desenvolvimento do Ensino Fundamental é indicado, nesta etapa, aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. Dessa forma, o documento explicita que é preciso:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

A BNCC (2018), desde o Ensino Fundamental, sugere a formação dos leitores-fruidores, ressaltando a necessidade de garantir a formação de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura para que a função utilitária da literatura e da arte em geral possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora. Nessa perspectiva compreende-se como leitor-fruidor aquele leitor capaz de perceber a polissemia dos textos, de dialogar com as obras, formulando perguntas, captando respostas que o modificam ao longo da leitura.

Em relação ao desenvolvimento do leitor-fruidor nessa etapa escolar, almeja-se a formação de alunos protagonistas, preconizando que a formação de leitores seja realizada de forma mais complexa, sendo necessário prover os estudantes de informações sobre o contexto

histórico, social e ideológico de obras de diversos tempos e localidades.

A segunda competência específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio se refere a esse desenvolvimento:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 490).

Há outra competência relacionada à leitura literária que marca a importância da arte no exercício da cidadania, fazendo com que o/a aluno/a seja apto/a a

apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2018, p. 490).

É louvável reconhecer o quanto tais competências e as inúmeras habilidades previstas pela BNCC nesta área do conhecimento contribuem na formação do estudante, mas, ao propor a aproximação da literatura com o componente curricular “Arte”, dentro da área de Linguagens, observa-se que o documento norteador generaliza e descentraliza o compromisso com os objetivos do componente “literatura”, representando um risco de seu desaparecimento do currículos e, conseqüentemente, uma enorme defasagem em termos de conhecimento.

Atualmente, as modificações na matriz curricular do Novo Ensino Médio baseadas na BNCC têm gerado polêmica nos meios educacionais, por conta da redução de carga horária e/ou supressão deste e outros componentes curriculares clássicos, impactando negativamente no aprendizado ao passo que compromete a formação integral do estudante e a qualidade do ensino, especialmente, na última na Educação Básica. Reafirmamos, portanto, nossa preocupação com o fato de a literatura estar com seu espaço cada vez mais restrito no âmbito escolar.

Para a pesquisadora Jaqueline Moll (2017), a flexibilização do currículo na reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/2017, acentua as carências gerais de educação da maioria da população brasileira, especialmente da juventude que constitui o público-alvo do Ensino Médio:

[...] Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de “instrução” oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa, milhares de jovens pobres praticam uma espécie de corrida com obstáculos para frequentar a escola. Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens escolares. Portanto, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização. (MOLL, 2017, p. 68).

Pode-se inferir que tal fragmentação no ensino tende a dar continuidade ao processo de manutenção das desigualdades sociais, assemelhando-se aos processos industriais do século XX, nos quais cada trabalhador possuía uma atividade distinta, sem ter noção de como se dava o processo completo ou qual o resultado dele, em escolas tayloristas-fordistas (THEISEN; TONIN; CASSOL, 2022).

Nesse sentido, temos a impressão de que a ambiguidade dos próprios mecanismos de implementação do “Novo Ensino Médio” possam acarretar mais barreiras à equidade de oportunidades educacionais dos estudantes das escolas públicas. Os autores enfatizam que, da maneira como a reforma está sendo imposta para a sociedade, acenando para a intensa valorização da formação de mão de obra barata para as classes menos favorecidas, dificultará cada vez mais aos jovens o acesso a uma formação integral que oportunize o conhecimento científico, a autonomia, a emancipação e cidadania e o conhecimento adquirido construído pela humanidade em diferentes áreas do conhecimento, aumentando o distanciamento entre qualidade do ensino médio público e privado e prejudicando fortemente um projeto de qualidade de educação da escola pública. Nota-se que essa reforma não democratiza o acesso ao conhecimento dos jovens da escola pública e diminui as possibilidades de mobilidade social e transformações estruturais.

Na compreensão de Moll (2017), a reforma não é garantia de sucesso e permanência escolares, pois se desenvolve:

Sem perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares. (MOLL, 2017, p. 69).

Sob esse viés, pensamos que o desaparecimento da literatura no Ensino Médio representa uma considerável escassez de recursos que priorizem o desenvolvimento cultural no

âmbito escolar e que realizem experiências e reflexões sobre diferentes temas, conforme indica Moll (2017, p. 69-70) acerca de percursos pedagógicos: “[...] pela realização de experiências de médio e longo prazo de pesquisa, pela relação com circuitos de cinema, teatro, literatura, museus e poesia, pela incursão pelas novas mídias, pelas relações escola- comunidade [...]”. Para tais fins, a literatura, bem como as artes de modo geral, são necessárias e fundamentais, não podendo ser colocadas em segundo plano para dar lugar a conteúdos curriculares que centralizam o currículo (MOLL, 2017).

Quanto às necessidades de mudanças no Ensino Médio com participação efetiva e investimento no desenvolvimento pleno do estudante, Moll (2017, p. 72) enfatiza que: “Novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores de diferentes áreas, em diálogo, podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica [...]”. Nessa perspectiva, salientamos a necessidade da efetiva participação dos professores e equipes pedagógicas das escolas para que não haja mudanças distantes das demandas culturais, sociais e produtivas locais, que podem ser modificadas e qualificadas se a inserção dos jovens for respeitosa e diferenciada, em uma perspectiva que conte com um efetivo projeto de formação docente e equipes gestoras das escolas.

Nesse sentido, Mendes (2020) corrobora também afirmando que a literatura não aparece na BNCC como uma disciplina, mas integrada à Língua Portuguesa, na grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. A princípio, essa associação parece interessante, visto que a literatura, dentre diferentes dimensões, é um fenômeno da língua. No entanto, sua ausência, enquanto campo do saber, parece mais um sintoma da forma evanescente e até mesmo subliminar (PORTO; PORTO, 2018) de como a literatura (não) é apresentada no documento. Diante das sete competências que integram a área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, não haveria sequer uma ocorrência da palavra literatura.

Ao tratarmos de forma específica da literatura, é importante observar que as autoras Porto e Porto (2018) constataam a supressão de conteúdos literários desde as matrizes do ensino fundamental, quando a literatura deveria ter um lugar privilegiado justamente para que a imersão no texto literário seja construída de forma prazerosa, motivando a aquisição do hábito de leitura para que este perdure por toda a vida do sujeito: o apagamento da literatura e por consequência a não obrigatoriedade da formação de leitores literários, a considerar a proposta da BNCC, poderia ser fatal no sentido de sedimentar, de forma ainda mais contundente, a educação literária na formação dos alunos – uma educação que já se vê com inúmeros problemas desde os anos 1980, quando surgem pesquisas apontando para a crise no ensino de literatura nas escolas:

O apagamento da literatura e por consequência a não obrigatoriedade da formação de leitores literários, a considerar a proposta da BNCC, pode ser fatal no sentido de sedimentar, de forma ainda mais contundente, a educação literária na formação dos alunos – uma educação que já se vê com inúmeros problemas desde os anos 1980 quando surgem pesquisas, como as de Zilberman (1988), apontando para a crise no ensino de literatura nas escolas. Em uma leitura talvez mais pessimista, o descaso com a abordagem da literatura na formação de crianças e adolescentes pode ser ainda mais devastador porque poucas são as possibilidades de formar leitores de literatura no ensino médio se as leituras literárias não se constituírem em um hábito a ser ampliado nessa etapa final da formação básica [...] na etapa seguinte, a literatura possa ser contemplada não apenas como um gênero textual dentre outros, mas também como objeto estético a ser apreciado com maior capacidade de análise, reflexão e interpretação. (PORTO; PORTO, 2018, p. 22).

A própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 464), enquanto documento norteador da Educação Básica, assevera que a dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.

Diante deste contexto preocupante, observa-se que há algum tempo o ensino da leitura já tem encontrado muitos embates para se efetivar, ficando esse quadro notório nas diversas avaliações externas propostas nas escolas. Parece haver um consenso de que os alunos de Ensino Médio apresentam forte resistência à leitura de obras literárias e pouco valorizam essa prática como algo importante para sua formação humana e cidadã.

A leitura literária contribui significativamente para o desenvolvimento e a formação do leitor crítico, ao passo que a literatura é um fenômeno cultural, histórico e social, sendo também um instrumento político, capaz de revelar as contradições e conflitos presentes na realidade. A literatura pode contextualizar a realidade em que vivemos. Além disso, durante o processo da leitura literária, há a mobilização de várias estratégias, o que propicia a aquisição cultural do conhecimento através da interlocução do leitor com o autor/texto.

Dessa forma, o modo como o leitor interage com um texto pode influenciar na produção de sentidos; assim, enfatiza-se a importância de explorar o texto literário, pois este gênero seria capaz de desenvolver as potencialidades do jovem leitor.

A leitura literária precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento ou obrigação. Nesse sentido, podemos nos perguntar: qual

o objetivo da leitura literária na escola? As respostas a esse questionamento surgem a partir dos apontamentos de Cosson e Zilberman, os quais destacaremos a seguir, uma vez que esses pesquisadores nos ajudam a compreender porque a literatura e sua leitura crítica fazem-se necessárias na formação cidadã.

A leitura literária exprime os enigmas do homem sob múltiplas variações. De acordo com Cosson (2016, p. 29),

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Assim, pode-se afirmar que a literatura desempenha um importante papel no desenvolvimento humano. Através da leitura literária o leitor tem a oportunidade de acessar o imaginário, outros mundos, outras opiniões, outras visões, etc. O conhecimento é ampliado, pois exprime diferentes ambientes e realidades diversas. Essa rica experiência é oportunizada a quem tem contato com textos literários nos diferentes contextos, mas segue sendo a escola como principal mediadora dos conhecimentos literários.

Zilberman (2008) também defende a importância da leitura de textos literários em sala de aula. Entre as diversas contribuições significativas trazidas pela prática, há o posicionamento intelectual do indivíduo durante a experiência literária, impelindo-o a refletir sobre sua rotina, realidade e contexto social:

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

Desse modo, a leitura do texto literário é uma atividade completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Segundo Zilberman (2008), este tipo de leitura fomenta experiências estéticas singulares, as quais proporcionarão conhecimento de si e do mundo, o que amplia a capacidade de interferir no contexto em que o sujeito está inserido.

Os textos literários, sob essa perspectiva, possibilitam que o sujeito leitor compreenda melhor sua condição de estar no mundo, reflita sobre suas próprias experiências, conscientize-se da importância de atuar em função de uma transformação pessoal e do contexto sociocultural no qual está inserido.

Antonio Candido (2011) enfatiza, nesse sentido, o caráter humanizante e libertário da literatura e afirma:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um ‘bem incompressível’ confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 243).

3. DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo, propomo-nos a ampliar as oportunidades de reflexão sobre as interconexões entre literatura e Direitos Humanos sob o viés educacional, com foco na educação básica, para apresentar possibilidades de uma educação humanizadora por meio da leitura literária em três subdivisões: Direitos Humanos e sua importância para construção de uma sociedade justa e igualitária; Direitos Humanos e Educação: um diálogo necessário; Literatura e Direitos Humanos: da leitura literária à formação humanizadora.

Inicialmente, cabe considerar que os Direitos Humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Os Direitos Humanos regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 como marco legal regulador das relações entre governos e pessoas – descreve direitos básicos que garantem uma vida digna para todos os habitantes do mundo: liberdade, educação, saúde, cultura, informação, alimentação e moradia adequadas, respeito, não discriminação, entre outros.

Usufruindo dos seus Direitos Humanos, a lei presume também que o indivíduo tem responsabilidades, respeitando os direitos dos outros, pois ninguém tem o direito de fazer qualquer coisa que viole os direitos de outra pessoa ou voluntariamente desistir deles. São considerados universais e inalienáveis. Da mesma forma, a literatura por seu caráter humanizador, que permite que desenvolvamos a nossa individualidade inseridos em um contexto que representa o coletivo, conforme Antonio Candido (1989), também é um Direito Humano.

3.1. Direitos Humanos e sua importância para construção de uma sociedade justa e igualitária

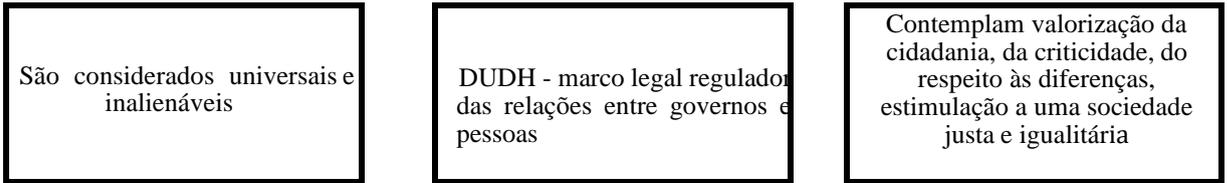
Debater sobre os Direitos Humanos no âmbito escolar representa uma necessidade e implica em contribuir na formação cidadã, solidariedade e justiça social para todos na luta por uma sociedade democrática e igualitária em que seja possível a todo ser humano viver plenamente, com qualidade de vida. Nesse sentido, precisamos ampliar a compreensão de que violência de qualquer tipo não é aceitável, visto que as pessoas têm direitos, por isso todas têm de ser respeitadas e a igualdade de oportunidades devem ser para todos e todas.

Nessa perspectiva, compreendemos que a literatura, por seu papel sensibilizador, contribui na formação total do sujeito para exercício da cidadania, ao passo que é capaz de emancipá-lo, libertá-lo, ampliar horizontes e estimular o diálogo, no qual trocam-se resultados e confrontam-se gostos e também por estimular a participação ativa na construção de habilidades sociais.

Na figura a seguir, sistematizamos uma reflexão sobre Direitos Humanos e sociedade destacando o que representam os direitos no contexto social e a importância das conquistas históricas da humanidade com sua universalização:

Figura 5 - Direitos Humanos





Fonte: Elaboração da autora a partir de referencial bibliográfico (2023).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUHU), documento elaborado entre 1946 e 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), entrou em vigor em 10 de dezembro de 1948 e descreve, em seus trinta artigos, os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais.

É relevante reconhecermos que sua elaboração ocorreu em um contexto relacionado com eventos que se passaram durante a Segunda Guerra Mundial, momento em que autoridades do mundo, por meio da recém-criada Organização das Nações Unidas, resolveram organizar um documento que enumerasse direitos básicos para toda a humanidade.

Entre os episódios marcantes do maior conflito da história da humanidade, estão o Holocausto e o lançamento das bombas atômicas sobre duas cidades japonesas. Era uma resposta imediata às atrocidades cometidas nas duas guerras mundiais. A elaboração da DUDH se deu, inclusive, no mesmo período em que nazistas que haviam cometido crimes durante a guerra eram julgados no tribunal militar montado em Nuremberg. Tal iniciativa tinha como objetivo evitar que genocídios e outros horrores que foram cometidos na guerra acontecessem novamente.

Em seu 1.º artigo, é declarado que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Cabe destacar que, partindo dessa premissa básica, a qual declara a igualdade entre todos e o espírito de solidariedade entre os homens, o artigo 26 do documento, em seu parágrafo 2, aponta a Educação como direito.

Baseado no caráter universal da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, portanto, toda pessoa passa a ser protegida simplesmente pelo fato de existir e ser um ser humano, pois, antes de ser cidadão de seu respectivo país, todo indivíduo é um cidadão do mundo perante os olhos do direito internacional, sendo que sua dignidade está atrelada à condição humana. Em outras palavras, todo ser humano, independentemente de sua nacionalidade, origem, etnia, raça, sexo, língua ou religião, possui garantidos todos os direitos fundamentais e inalienáveis estabelecidos neste importante documento.

Dentre esses direitos, destacam-se o direito à vida, à liberdade, à justiça, ao acesso à segurança social, à nacionalidade, ao trabalho, educação, habitação, lazer, saúde, serviços

sociais, bem-estar, vestuário e alimentação, etc. Os Direitos Humanos buscam assegurar que todos, sem exceção, tenham todas as condições adequadas para levar uma vida digna e conviver socialmente de forma harmoniosa.

Os Direitos Humanos correspondem às necessidades fundamentais para a vida, por permitir aos seres humanos terem “[...] desde o nascimento, as condições mínimas necessária para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar” (DALLARI, 2012, p. 4).

Os direitos consistem em um benefício que todos os seres humanos têm em comum e garantem a proteção do indivíduo contra tudo o que possa afetar o seu bem-estar físico, moral e psicológico. O ser humano possui, indissociavelmente, os núcleos individual e social, sendo que a convivência social é uma necessidade humana. As pessoas dependem de seus semelhantes para garantir sua sobrevivência, tendo a “[...] necessidade de se ajudarem umas às outras no plano material, bem como pela necessidade de comunicação intelectual, afetiva e espiritual, afim de que possam garantir a continuidade da vida e satisfazer seus interesses e desejos” (DALLARI, 2012, p. 17).

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também prevê a Educação em Direitos Humanos nos temas contemporâneos e transversais e orienta:

A vida em sociedade tem compromissos que ultrapassam as vontades, determinações e desejos individuais e, nesse viés, a harmonia social é construída com diálogo, reconhecimento das pluralidades e das diferenças e de ações educativas com objetivos de solidariedade, justiça social e vida comum. A transversalidade Direitos Humanos, ao envolver os níveis e modalidades de ensino, os anos, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares todos, permite a efetivação das convivências harmônicas e respeitadas que auxiliam o crescimento do coletivo social. (RCGEM, 2021, p.79).

Quando fazemos referência aos Direitos Humanos, é comum, em um primeiro momento, associarmos a direitos que nos garantam uma vida digna, pensando nas necessidades de sobrevivência, mas precisamos lembrar que os Direitos Humanos dizem respeito também às necessidades que, por vezes, podem parecer mais subjetivas, como afetos, liberdade de pensamento e expressão e acesso a manifestações artísticas, entre elas, a literatura.

Os Direitos Humanos vêm sendo cada vez mais debatidos na sociedade contemporânea, mas, muitas vezes, a ênfase do/a professor/a não se dá nessa linha, ao trabalhar os textos literários e o que elucidam sobre a realidade brasileira. Nessa perspectiva, cabe questionarmos o papel da literatura ligada aos Direitos Humanos, bem como torná-la um instrumento para o engajamento em assuntos relevantes à sociedade moderna, como a discussão de preconceitos,

violência e estereótipos relacionados a fatores culturais.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos exista desde 1948, muitos Direitos Humanos até hoje não foram assegurados de forma plena a todos os cidadãos. Com isso, a literatura, considerada por Antonio Candido um direito humano básico, é abordada como um meio de denunciar essas negligências e retratar a realidade de modo subjetivo. A literatura, por sua vez, representa um meio de dar voz e espaço para a reclamação desses direitos tão importantes para todos os indivíduos.

É lamentável que a realidade social do Brasil na contemporaneidade esteja estruturada por várias opressões historicamente construídas. Dentre elas, destacamos aqui as opressões de gênero, raça e classe evidenciadas frequentemente, com notícias de episódios reveladores de violências do cotidiano. Diante deste contexto, a cidadania precisa garantir seu espaço pra se efetivar. Os Direitos Humanos são fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, pois eles visam garantir o direito à vida, à liberdade, ao trabalho e à educação, sem discriminação.

A racionalidade humana permite compreender que a vida em sociedade deve satisfazer os interesses fundamentais dos seus integrantes, de um modo geral, e não apenas de uma minoria. Para descartar a possibilidade de submissão “[...] aos interesses dos mais fortes e poderosos é indispensável a existência de regras de convivência que fixem direitos e obrigações” (DALLARI, 2012, p. 18).

Desse modo, se cada um exercer a sua cidadania, haverá o respeito aos Direitos Humanos e, como consequência, à dignidade da pessoa humana, que é fundamentada no princípio da cidadania, em que todos possuem direitos e deveres. Percebemos que grandes desigualdades entre grupos sociais em nosso país não são fatos do passado, mas sim uma consequência dele, ao evidenciar, no presente, as mazelas deixadas pela escravidão e pela lógica patriarcal desde o período colonial.

Embora as pessoas apresentem características individuais que as diferenciam umas das outras, e sofram influência do contexto social e educacional em que estão inseridas, como seres humanos, elas apresentam as mesmas necessidades e, por isso, possuem os mesmos Direitos Humanos. Dessa forma, tais direitos devem valer para todos os indivíduos, os quais são vistos em situação de igualdade.

O processo histórico de racismo, por exemplo, vem se dando de maneira disfarçada e, assim, perpetuando-se. Diante desse cenário de violência, dor e sofrimento pelo qual passam muitas famílias, restam somente a luta e a resistência. As temáticas dolorosas presentes na literatura são excelentes oportunidades de leitura crítica e debates, de promover questionamentos, de levantar hipóteses e de buscar soluções para problemas da realidade, livre

do senso comum e de preconceitos.

Nesse sentido, podemos dizer que o início do combate a toda e qualquer opressão passaria, necessariamente, pelo entendimento de que essas opressões estruturam nossa sociedade. Dessa forma, elas são complexas e duras de serem combatidas, ainda que possíveis e urgentes. Sílvia de Almeida (2018, p. 38-39), ao tratar do racismo, reflete que:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição.

No Brasil, refletindo sobre a questão da cidadania, precisamos reconhecer que, no que diz respeito à conquista da cidadania, damos passos importantes desde a carta de Declaração Universal dos Direitos Humanos e o processo de redemocratização com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no dia 5 de outubro do ano de 1988, mas também há muito o que avançar. Assim como os direitos adquiridos, precisamos compreender que a cidadania é construída e conquistada a partir da nossa capacidade de organização, participação e intervenção social. O espaço escolar, por sua vez, é imprescindível para contribuir nessa formação. A consciência e a proteção dos direitos é condição essencial para uma sociedade mais justa, constituídas por indivíduos mais satisfeitos.

Comprendemos que os direitos humanos visam garantir a dignidade e a integridade da pessoa, especialmente frente ao Estado e suas estruturas de poder, enquanto a cidadania assegura o equilíbrio entre os direitos e deveres do indivíduo em relação à sociedade e da sociedade em relação ao indivíduo.

O jurista e professor Dalmo Dallari define:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 2012, p.14).

É necessário que o cidadão participe, seja ativo, faça valer os seus direitos. Nesse sentido, a Educação, especialmente literária, e os Direitos Humanos se correlacionam. O espaço escolar, a interação entre diferentes grupos, a observação da realidade possibilitarão ao indivíduo adquirir, gradativamente, conhecimento para a vida e para o exercício da cidadania. Entretanto, enquanto seres inacabados, sempre estaremos buscando, descobrindo, criando

e tomando consciência mais ampla dos direitos. Haverá permanentes desafios na vida social, demandando novas conquistas e, portanto, discernimento e cidadania.

No Art. 1º, inciso II da Constituição Federal de 1988, a cidadania é um dos princípios fundamentais da República, um dos pilares do Estado brasileiro e não está ligada apenas ao Estado e à sua administração. É assegurado ao indivíduo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Entre os fundamentos do Estado, estão listados a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e o pluralismo político. Para a maior parte da população, pensar em cidadania e dignidade é pensar em valores como justiça e igualdade, na prevalência dos Direitos Humanos e em direitos fundamentais como educação, saúde, habitação, saneamento básico e paz.

Refletindo sobre o valor semântico da palavra “cidadania”, pode-se considerar que cidadania seria a condição de cidadão, pois cidadão é o indivíduo no pleno gozo de seus direitos políticos e civis. Quando usamos o termo “cidadania” estamos interligando a ela a ideia de construção da consciência crítica, política e social do indivíduo. Sendo assim, a leitura possibilita a formação do cidadão e conseqüentemente a construção da cidadania, já que é por meio da leitura que o indivíduo terá a possibilidade de construir novas relações com as informações presentes no espaço global de uma forma dinâmica, crítica e autônoma.

Na contemporaneidade, vêm ocorrendo muitos debates sobre os escritos de testemunho presentes na literatura. Um exemplo disso é o estudo de Jaime Ginzburg (2008), intitulado “Linguagem e trauma na escrita do testemunho”, no qual ele busca analisar algumas características particulares que se estabelecem como um desafio para a crítica literária, a partir da análise em relação à violência a grupos excluídos socialmente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também orienta, em acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNS), por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Suas dez competências gerais pontuam a valorização de uma formação discente que leve a “escolhas alinhadas ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 7) e que “respeitem e promovam os Direitos Humanos”. (BRASIL, 2018, p. 9).

Das dez competências elegidas pela BNCC, oito delas dizem respeito de maneira direta a aspectos que se conformam à ideia de Direitos Humanos, entendidos estes a partir de três qualidades essenciais: devem ser naturais, iguais e universais. Prioriza-se a valorização da “diversidade de saberes e vivências culturais”, as quais contribuem para o exercício do “protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Na compreensão do educador, filósofo e pesquisador Claudinei Vicente Cassol (2022) sob o viés da filosofia social na educação e tratando das ambivalências e plurivalências, para novas construções, novos projetos em direção a alternativas educadoras e formativas:

quando a pessoa se entende como ser humano, se compreende indivíduo, começa a posicionar-se em um lugar de responsabilizações que podem ser pessoais e, também, coletivas. Ao se descobrir de vontades e desejos, emerge uma consciência que impele ao entendimento de si mesmo/si mesma como portador/portadora de potencialidades e possibilidades. Ao ver-se como um ser que pensa e demanda, passa a cobrar mais espaços, mais ações dos governos, do Estado; ainda, persegue e conquista seus espaços na família, na escola, na sociedade, nas instituições, porque reconhece sua condição, sua humanidade. O empoderamento libera a força das demandas no sentido das ações do Estado que o dignifiquem e o qualifiquem enquanto tal: como pessoa humana que não está só, mas inserida em uma comunidade. (CASSOL, 2022, p. 311).

Nesse sentido, pontua-se a possibilidade de diálogo entre as diferentes tradições de pensamento na perspectiva da condição e da dignidade humana. A partir do pensar, da autorreflexão, do reconhecer-se como pessoa, ocorre o reconhecimento de seu protagonismo, sua participação e compromisso com o coletivo e a efetivação da cidadania e, conseqüentemente, a defesa dos próprios Direitos Humanos.

3.2 Direitos Humanos e Educação: um diálogo necessário

Pensar em uma educação que atenda às necessidades dos estudantes está diretamente relacionada à Base Nacional Comum Curricular, a qual aponta que "no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações". (BRASIL, 2018, p.16).

Na figura a seguir pontuamos a relevância do Diálogo entre Direitos Humanos e Educação:

Figura 6 - Direitos Humanos e Educação



e combate à violação dos
Direitos Humanos

dos conhecimentos
literários

construtora de múltiplos
saberes

Fonte: Elaboração da autora a partir de referencial bibliográfico (2023).

A partir da compreensão de que educação é a base para a formação humana integral, que através dela os sujeitos em suas subjetividades compreendem suas identidades e quem são os outros com quem convivem, ressaltamos a necessidade do permanente diálogo entre Direitos Humanos e Educação. Debater sobre uma estruturação educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes é imprescindível para auxiliá-los na sua formação para a vida. Essa concepção está presente na Constituição Federal de 1988, a qual ressalta que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Considerando a formação integral dos estudantes, a Base Nacional Comum Curricular dialoga e relaciona-se diretamente com o Referencial Curricular Gaúcho ao reconhecer que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p.16).

Nessa perspectiva, é imprescindível que o ambiente escolar seja acolhedor, atenda às necessidades de seus estudantes, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades e um ambiente aconchegante, bem como que desperte neles o desejo em aprender, com diferentes espaços pensados para desenvolver as propostas pedagógicas escolares.

Fensterseifer e Battisti (2019), em seus estudos relacionados ao Direito Educativo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que expressa sobre a necessidade da relação entre ética e educação, ainda que em uma abordagem de contexto jurídico (*Therapeutic Jurisprudence*), defendem o desenvolvimento de uma proposta de processo educativo a partir da ética do cuidado nos diferentes espaços formação humana, nos mais variados espaços educacionais contemporâneos, e afirmam:

A vivência de um processo educativo aberto e dialógico, no qual, o estudante participa dos processos de maneira mais intensa e democrática é sim um fator chave para olharmos caráter humanitário da educação escolar enquanto potencializadora de diferentes

experiências vivências humanas que marcam a formação humana e a expressão de “cuidado” e “descuidado” na construção do agir e pensar socialmente adquirido ao longo da formação escolar. Repensar tais processos nos faz também rever o sentido da existência da educação enquanto uma possibilidade de transformação social e não meramente reprodução de anseios mercadológicos e essencialmente tecnicistas. A ética enquanto possibilidade de reflexão sobre princípios e valores vitais a humanidade nos apresenta o anseio de pensar e projetar processos educativos pautados em relações e vivências educativas que evocam a presença do cuidado como elemento de humanização. (FENSTERSEIFER, BATTISTI, 2019, p. 43).

Na compreensão dos autores, o educar transcende a perspectiva de formação cognitiva/emocional através da educação para a humanização da reflexão proposta também pelas relações éticas. Nesse sentido, salientam relações e vivências educativas que evocam a presença do cuidado como elemento de humanização.

Compartilhando dessa proposição também entendemos que, enquanto escola, um ambiente inclusivo para os estudantes implica oportunizar a todos e todas que se sintam pertencentes àquele lugar, sendo respeitados nas suas subjetividades e singularidades, assim "[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades". (BRASIL, 2018, p.16).

As concepções mencionadas sobre a Educação Básica encontram-se articuladas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que ressaltam a importância de

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. (BRASIL, 2013, p.16).

Para atender adequadamente todos/as estudantes que pertencem ao ambiente escolar, é importante pensar e constituir uma educação que seja baseada na

[...] ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. (BRASIL, 2013, p.16).

Por essa razão, “a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado”. (BRASIL, 2013, p.16). Para tanto, o educando precisa sentir-se incluso e pertencente ao ambiente escolar, com

possibilidades de aprimorar suas potencialidades, o relacionamento com seus pares e o seu desenvolvimento para atuar ativamente na sociedade.

Ao citarmos a formação para o viver em sociedade, nos referimos outra vez a cidadania, pois

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p.17).

Considerando uma educação que seja direcionada à formação integral dos estudantes, preconizamos dois conceitos importantes: o educar e o cuidar, observando suas interconexões.

Assim

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p.18).

O conceito de cuidar é um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente em uma racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. (BRASIL, 2013).

Esses conceitos apresentados e a sua articulação com a realidade do ambiente escolar e àqueles que fazem parte do processo de aprendizagem direta ou indiretamente, os quais constituem a educação integral, são o que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Cada educando precisa ser reconhecido como uma criatura humana em formação que requer cuidado e educação, bem como princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2013).

Os resultados da educação atual, evidentemente, poderão ser vistos daqui a alguns anos. Está aí a importância de ofertar as maiores e melhores possibilidades aos estudantes, para que façam a diferença no futuro, auxiliando a sociedade a evoluir cada vez mais,

nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (BRASIL, 2013, p.19).

Acreditamos que as instituições de ensino que ofertam a Educação Básica, em uma relação dialógica com os Direitos Humanos, estarão impactando positivamente a formação de todos os envolvidos no processo, pois precisam considerar os processos democráticos, os modos e as interferências sociais, políticas, econômicas, culturais em que os sujeitos estão inseridos. Além disso, devem ser consideradas as condições de acesso e permanência, bem como a apropriação do conhecimento, ciente de estar um campo de desigualdades e, dessa realidade, buscar ofertar educação integral para todos e todas. Dessa forma, as orientações são direcionadas no sentido de ampliar o conhecimento científico, o pensar reflexivo, o uso das tecnologias digitais, com as quais seja possível aos estudantes ampliar suas visões de mundo, resolver seus desafios pessoais, ingressar no mundo do trabalho, com suporte para suas escolhas e respeito a seus projetos de vida, para a resolução de problemas, desde os cotidianos até os mais complexos.

Nesse sentido, é preciso que as condições e práticas pedagógicas estejam comprometidas com as necessidades dos estudantes e de suas vivências. A formação integral, a universalização da oferta, a possibilidade da construção de aprendizagens significativas com o uso de metodologias adequadas para a obtenção do sucesso e da permanência na escola atualmente parecem constituir o espírito do Referencial Curricular Gaúcho. Espera-se que no cotidiano escolar isso realmente aconteça. Compreendemos que é preciso que as juventudes vivam o protagonismo em suas diferentes culturas e assim exerçam seus direitos, sempre em perspectiva ética, respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade étnico-racial e aprimorando seus conhecimentos individuais, científicos, intelectuais e afetivos.

Há uma preocupação da rede em dar condições às instituições de ensino para que atendam a demanda das escolas. As propostas pedagógicas precisam orientar os processos de implementação do RCG nas diferentes esferas sociais, baseadas na formação integral, na formação humana com equidade, justiça social e solidariedade. Em conformidade com o RCG (2021), compreende-se que os profissionais da educação têm um papel essencial na construção

e transformação do sujeito. Nesse âmbito, faz-se necessária a formação permanente dos professores e valorização profissional, pois o processo de conhecimento está relacionado diretamente com a prática docente.

Acreditamos que as propostas pedagógicas devem primar pela valorização e anseios dos jovens, da construção das subjetividades e identidades, pois são um cosmos, enquanto indivíduos, constituídos de vontades, de reflexões e de relações, “devem considerar as identidades, linguísticas, étnicas e culturais, os conhecimentos, as potencialidades, a cientificidade, as regionalidades da sociedade do RS.” (RGCEM, 2021, p. 54). O RCG, em consonância com a BNCCe as DCN, busca formar jovens do Ensino Médio produtores de conhecimento, que estejam preocupados com seus futuros, participando de maneira efetiva no mundo do trabalho, capazes de resolver as demandas cotidianas.

Nesse viés, pretende-se a formação integral do estudante de Ensino Médio para que, ao sair desta etapa de ensino, possa atuar em qualquer área que exija raciocínio lógico, inovação, solução de problemas e tomada de decisões e, ainda, que suas ações estejam baseadas nos princípios da sustentabilidade, visando assim a um equilíbrio entre os avanços econômicos e a proteção ambiental (RCGEM, 2021).

É de fundamental importância que o estudante, ao deixar a escola, tenha consciência de sua cidadania, percebendo-se como sujeito histórico, tendo plena consciência de seus deveres e direitos, atuando nos mais variados campos, utilizando a linguagem adequada para trabalhar em equipe e que domine as tecnologias digitais e da informação “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” para exercer “o protagonismo e a autoria de sua vida pessoal e coletiva” (RGCEM, 2021, p. 55). A formação do jovem do Ensino Médio está amparada nos princípios da equidade e igualdade, visando à formação integral do estudante, abrangendo todos os campos, vivências e possibilidades de desenvolvimento integral humano, no qual o “contexto do qual provém os jovens torna-se significativo” (RCGEM, 2021, p. 55).

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. O desafio está em garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. A escola, enquanto espaço importante das vivências constitui-se construtora de múltiplos saberes. Os professores precisam atuar no desenvolvimento de competências e habilidades, as quais encaminham os jovens ao protagonismo e, ao mesmo tempo, priorizam a Formação Geral Básica.

Atualmente, os principais documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº

9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

3.3 Literatura e Direitos Humanos: da leitura literária à formação humanizadora

Compreendemos que é papel da escola mobilizar-se para garantir um ensino de qualidade e, conseqüentemente, levar a criança ao entendimento da leitura como algo interessante e desafiador. Essa realidade torna-se possível através da adoção de estratégias comprometidas com a mudança social. Este aspecto está explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 21).

A partir desse olhar, aponta-se para a necessidade de reflexão acerca do ensino da própria língua enquanto objeto de interação social, pois o indivíduo que dispõe do hábito de ler certamente tem mais condições de estabelecer uma relação entre aquilo que lê e o mundo que o cerca, por isso é um aspecto que deve ser introduzido na prática pedagógica desde cedo.

Considerando a importância da presença da literatura para a formação de cada sujeito, evidencia-se a necessidade de não se perder o contato com o universo da ficção, uma vez que ele auxilia na estruturação do próprio caráter, pois o que se sabe de si próprio e dos outros e dos sentimentos são saberes que passam à linguagem ficcional e tornam-nos sujeitos humanizados. Por esse motivo,

[...] a literatura sempre foi um poderoso instrumento de instrução e educação, como tal, presente em diferentes currículos ao longo dos tempos, desde a poética na Paideia da Grécia Antiga até sistemas mais recentes como o modelo de Portugal, descrito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, no qual um dos

cinco domínios é o da Educação Literária. Diante disso, o estudo da literatura possui papel basilar na BNCC, pois, de modo distinto ao que comumente é pensado, não está ligado apenas à área de Linguagens - especificamente ao componente curricular de Língua Portuguesa, podendo ser contemplado nas mais diversas áreas do conhecimento, dado seu caráter transdisciplinar. Um exemplo dessa característica é na interface com as Ciências Humanas, já que todo o texto literário é produzido em um determinado momento histórico, dialoga com posições políticas distintas e apresenta diferentes figurações do mundo. A Literatura não é um componente curricular específico na BNCC, mas o seu papel é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e, quando possível, de modo integrado aos estudos linguísticos/discursivos. É importante que, como componente curricular, não privilegie apenas a historicidade das literaturas de língua portuguesa e simplificações didáticas (biografias de autores, lista de obras e datas de publicação, resumos de características, etc.), mas trabalhe com o desenvolvimento de experiências de leitura em diálogo com as culturas juvenis, essa conexão da literatura com os interesses dos estudantes é importante. (RCGEM, 2021, p.162).

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

A Base Nacional Comum Curricular considera leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico, etc.) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais.

Conforme discutido anteriormente, a arte literária é uma representação de uma certa realidade e, assim, ela pode retratar diversos temas ligados ao Direito. A literatura humaniza no sentido de responder à necessidade de ficção e fabulação que nós, intrinsecamente, possuímos e, similarmente, humaniza a partir do caráter sensibilizador existente nos textos literários, fornecendo subsídios para compreensão do meio social.

É notável que ao longo da história da literatura diversos escritores já exerciam funções ligadas ao Direito paralelamente à literatura, pois este seria um meio de transmitir um conhecimento do mundo e da área jurídica, utilizavam de experiências reais para criar obras que retratavam a Justiça. De tal vertente, a literatura “[...] afere a realidade social e, portanto, o Direito” (GODOY, 2008, p. 32).

Sobre isso, é muito propícia a contribuição de Eco (2003, p. 12):

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos

planos de leitura e nos colocam diante de ambigüidades e da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto.

A literatura, vista como um bem humanizador, é por consequência um direito universal. Verificamos, portanto, o potencial educativo que a obra artística pode ter na formação do sujeito. Para tal, são utilizados diversos textos literários de múltiplos gêneros. É discutido como os seus arranjos contextuais – seus elementos internos e externos – compõem-no, porém através perspectiva de que o estudo de uma obra deve sempre partir dela mesma. Em relação à questão formativa da literatura, pontuamos seu grande poder de iniciação à vida, e não meramente a sua escolarização ou a prática pedagógica dirigida. Por ser concebida a literatura como um direito humano inalienável, daí a importância de concentrar principalmente na educação literária do/a aluno/a, na escola básica.

Por ter participação ativa na construção de habilidades sociais, a literatura contribui na construção da personalidade de cada pessoa a partir de estímulos, histórias e pensamentos diversos. Isto é, com base na observação de uma realidade, o leitor consegue absorver conhecimentos e formular opiniões e conceitos conforme sua percepção e por meio das consequências existentes na obra. Dessa forma, o leitor passa a discernir quais atitudes recriminam e quais exaltam, entre outros aspectos que estão diretamente relacionados à formação da personalidade.

Figura 7 - Literatura e Direitos Humanos: da leitura literária à formação humanizadora



Fonte: Elaboração da autora a partir de referencial bibliográfico (2023).

Ao estabelecer uma interconexão entre literatura e Direitos Humanos, esperamos contribuir para uma prática educativa mais humanizadora, incentivando o hábito da leitura,

explorando o caráter sensibilizador da literatura, bem como sua função social e libertadora despertando a consciência crítica para fortalecê-la como um instrumento de efetivação dos Direitos Humanos.

Podemos considerar que o campo de discussões em torno do debate entre escrita e exclusão social vem se ampliando, valorizando não só o que é narrado, como também incorporando a responsabilidade ética diante do passado. Há muitos textos literários com teor testemunhal e de resistência que auxiliam na reflexão acerca da exclusão social sofrida por alguns grupos, oportunizando a discussão da história, da própria literatura, como é o caso dos contos escolhidos para a proposição de prática no próximo capítulo.

Tais exemplos mostram que é necessário fazer mais que simplesmente discutir teoricamente conceitos como inclusão social, Direitos Humanos e Educação: é preciso, de fato, investir na representação e na existência de grupos sociais marginalizados no espaço escolar, destacando papéis que fogem aos estereótipos e que reavaliam sua importância no universo cultural e social brasileiro.

Em nossa reflexão preconizamos o espaço que a literatura, como manifestação sociocultural complexa e dialética (CANDIDO, 1995), pode ocupar em sala de aula, discutindo temas que apontam para uma perspectiva inclusiva de minorias, visibilizando grupos e indivíduos, ajudando a “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467), para desenvolver no/a aluno/a, segundo a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 490).

Observamos o que propõe a competência 9 da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 12).

Dessa forma, o reconhecimento do outro como um indivíduo igual a mim em suas necessidades e sentimentos, mas único quanto à sua vivência e sua história, é a base para a empatia, e também daquilo que motiva os Direitos Humanos, como uma forma de assegurar dignidade para todos e todas.

No contexto educacional e no convívio social talvez o grande desafio esteja em compreender a empatia como algo além de “sentir o que o outro sente”, mas “se colocar no

lugar do outro enquanto outro, ou seja, nas condições do outro”, entendendo o outro como um indivíduo autônomo, à luz da ética da alteridade. E, tratando-se de Direitos Humanos, um sujeito autônomo que compartilha dos mesmos direitos que “eu” e todas as pessoas, independente de vir de uma realidade parecida com a minha ou não.

Promover reflexões acerca de obras literárias que trazem temáticas dolorosas, como a tortura, a discriminação, a violência e sua correlação com os Direitos Humanos, a partir do viés da empatia, por exemplo, pode trazer importantes contribuições no entendimento do potencial humanizador e sensibilizador da literatura e a função social desta área do conhecimento para a efetivação dos Direitos Humanos.

Zygmunt Bauman (2020, p.17), sociólogo e filósofo polonês, em sua obra *O elogio da literatura*, quando questionado por Riccardo Mazzeo, enuncia claramente que considera a literatura tão importante para a Sociologia, a ponto de considerar que as duas disciplinas são “irmãs” por estarem “dispostas a rasgar constantemente seu véu de pré-interpretação”:

A natureza da literatura é em si ambivalente, metafórica metonímica. Ela é capaz de expressar solidez e fluidez, assim como homogeneidade e pluralidade, a natureza suave e mesmo “pungente, áspera e friável” de nossa existência. Não só nós carecemos das palavras para dizer quem somos e o que queremos, mas também somos alimentados a colheradas, fartados e saturados de palavras que são tão vazias e sem vida quanto cintilantemente atraentes e sedutoras – as palavras ubíquas que são repetidas pelas sereias da celebridade, usadas por novos dispositivos hi-tech extraordinários e os últimos produtos irresistíveis imprescindíveis, os quais nos autorizam a tomar nosso lugar na sociedade, conforme esperado. (...) se você deseja cooperar com seus leitores em sua ânsia (consciente ou não) de encontrar a verdade de seu próprio modo de ser e estar no mundo e aprender sobre as alternativas que permanecem inexploradas, desprezadas, negligenciadas ou ocultas”, é essencial que a sociologia e a literatura trabalhem juntas para aumentar nossa capacidade de avaliar e revelar a autenticidade que é obscurecida pelos véus que nos cercam e para sustentar a liberdade de ir ao encontro de nossas necessidades. (BAUMAN, 2020, p.17).

Segundo o autor, a literatura e a Sociologia assemelham-se, pois ambas teriam uma segunda verdade que as sustenta e fazem um trabalho de desconstrução, de reinterpretação. O desejo dessas duas áreas não é o de encobrir a realidade: pelo contrário, é um misto de coragem e ruptura, de descobrir a realidade nua e crua, sem cortinas (BAUMAN, 2020).

Neste mesmo sentido, Candido (2011, p. 175) assevera que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” e, pelo fato de agir segundo a poderosa força da realidade, ela pode suscitar efeitos que não são desejados às autoridades pois, historicamente, um livro, nas mãos do leitor, pode ser um fator de perturbação, de revolta, de risco.

Nessa lógica, a literatura é vista pelo autor na sua amplitude que perpassa os mais

diversos gêneros textuais e abrange diferentes dimensões da arte, bem como da essência humana nas suas variadas culturas. Assim, literatura, bem mais que fruição estética, configura-se com visão social, uma forma do homem pensar e ver o mundo, incluindo as diversas criações desde o toque poético, ficcional e dramático, nos diferentes níveis de uma sociedade e cultura, folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas de produção escrita das grandes civilizações.

Na concepção de Candido (2011), a literatura é considerada em âmbito universal como um elemento próprio do ser humano.

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção a complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 180).

De acordo com o autor, a literatura é uma necessidade e um direito, já que humaniza e dá vazão aos sentimentos, além de ser considerada um meio de denúncia: “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 2011, p. 188).

É possível destacar a grande contribuição da literatura e, portanto, para o ensino não só de Língua Portuguesa, mas para a educação de modo geral, pois adentra a formação humana em sua totalidade, perpassando a construção de valores, comportamentos, atitudes e construção de conhecimento. Dentro dessa discussão é válido citar também as palavras de Lajolo (2002) quanto à influência da literatura no que concerne às suas vantagens ao ensino e ao ser humano:

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem (LAJOLO, 2002, p. 26-27).

Enfatizamos, portanto, a importância da literatura na conquista da autonomia, na orientação de posturas adequadas perante a sociedade e na formação de sentimentos, sejam eles de satisfação, sejam de indignação, sejam de resistência. Nos diversos setores da essência humana, ela pode exercer influência e destacar-se como um relevante elemento a ser considerado e posto em prática diariamente na vida escolar. Afinal, as vantagens que propicia são bens necessários ao homem, visto que é colocada em um patamar que se iguala a direitos

adquiridos no decorrer da história da humanidade.

Candido (2011), reconhecendo a literatura como necessária à existência humana, em *A literatura e a formação do homem*, tece grave crítica à atitude de do texto literário, subversivo às amarras moralizantes, afirmando que:

[...] a função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico[...]. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom e o Belo – definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 2011, p.83).

É pertinente salientar a oportunidade que o educador pode ter nas mãos quando se apropria do texto literário no contexto escolar, por se tratar de um instrumento capaz de agregar conhecimento, envolver através da ficção, bem como preparar o sujeito para a reflexão e a discussão em torno de temas que abrangem a realidade do educando.

Dessa forma, é correto afirmar que o texto literário possui caráter formador e, por conseguinte, pedagógico. Assim, podemos recorrer a Antonio Cândido (1995) quando ele se refere ao texto literário como detentor de um caráter humanizador:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 254).

Evidentemente, a atividade de leitura precisa ter um desdobramento, um retorno, um produto final, ligado à análise, compreensão e ou interpretação do texto lido. Nessa perspectiva, ao concluir uma leitura, é preciso que o leitor tenha espaço para demonstrar o que foi adquirido, socializar com quem está próximo, estabelecer relações entre o texto e o contexto em seu entorno. Assim, vejamos como Rildo Cosson aborda o ato de ler:

No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é de fato um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato de leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são

resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2016, p.27)

A leitura, a análise, a socialização e a reflexão de obras, precisam ser conduzidas a partir da leitura integral da obra. Candido (2011), quando fala do caráter humanizador da literatura através da estrutura e ordenação das palavras feitas por um escritor, também nos ensina que a literatura tem um poder enorme sobre como enxergamos nós mesmos e o mundo e sobre cidadania, porque a literatura nos humaniza e expande a visão da realidade circundante. Além disso, afirma que todas as artes têm essa qualidade, cada uma à sua maneira, destacando o seguinte:

[...] a luta pelos Direitos Humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos Direitos Humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 262-3.)

Nesse sentido, discorremos que a proximidade entre literatura e Direitos Humanos pode começar com uma relação temática, na qual o engajamento do escritor é um ato fundamental, de possível compromisso político, dando voz a questões que de outra maneira teriam dificuldade de circular pela sociedade, tornando público algo que de algum modo irá impactar o leitor para ser lembrado, questionado e transformado na sociedade.

Como professores de literatura nos tempos presentes, por vezes não podemos alterar o lugar que a literatura ocupa no sistema social, mas como cidadãos, todavia, podemos trabalhar de forma humanizada em direção a uma sociedade na qual nem a literatura, nem outro produto cultural servirão como um meio de exclusão política e dominação, mas sim como um instrumento de combate às desigualdades e à violação dos Direitos Humanos.

Talvez ainda permanecemos muito longe desse ideal, em função das grandes desigualdades sociais que ainda dividem tão profundamente a nossa população, mas é possível mudar essa realidade. Portanto, para que a literatura deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só em uma sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem obstáculos. (CANDIDO, 2011).

Nessa perspectiva, tudo está em conceber a literatura como um direito e então reivindicar condições sociais e políticas que venham a garanti-lo para todas as camadas da

população, com prioridade para as mais carentes de recursos materiais e culturais, com o que a literatura conquistaria.

A exemplo disso também podemos tomar como referência a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que marca como direito do/a aluno/a do Ensino Médio o seguinte tópico: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, capítulo 35, inciso III, 1996). Diante de tal inciso, pode-se perceber a importância da Educação integral e, em especial, a literatura para o cumprimento deste direito, pois sem a leitura regular, não há formação ética, autonomia intelectual ou desenvolvimento do pensamento crítico.

Enfatizamos, portanto, a relevância dos textos literários para a formação crítica do leitor na medida em que atuam como arma no combate às desigualdades e violação dos Direitos Humanos.

A literatura, ao contrário, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, não importa o quão distintas sejam suas ocupações e desígnios vitais, as geografias e as circunstâncias em que existem, e, inclusive, os tempos históricos que determinam seu horizonte (LLOSA, 2004, p. 352).

De acordo com Mario Vargas Llosa, (2004, p. 359), a leitura literária é considerada “uma atividade insubstituível para a formação do cidadão numa sociedade moderna e democrática, de indivíduos livres, e que, por isso mesmo, deveria ser inculcada nas famílias desde a infância e fazer parte de todos os programas de educação como uma disciplina básica”.

No próximo capítulo, trataremos a proposta de leitura dos contos “Terça-feira gorda” e “Aqueles dois”, que compõem a obra “Morangos Mofados” do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu. Tais textos foram selecionados para nosso estudo devido à temática de relevância social por tratar de questões relacionadas à violência, homofobia e violação de direitos fundamentais para a dignidade humana. Ambos abordam em seu enredo relações homoafetivas, que sofrem grande resistência por parte de uma sociedade preconceituosa e enrijecida que viola os próprios Direitos Humanos.

No primeiro, a narrativa é marcada fortemente por reações que se resumem em violências verbais e físicas e óbito de um dos personagens. Já no segundo conto, é narrada a história de dois colegas de trabalho que encontram na amizade que sentem um pelo outro a companhia necessária ao preenchimento de suas decepções amorosas, de suas frustrações sociais e de uma rotina de trabalho enfadonha. No texto, não é explícita a relação homoerótica,

ela é apenas sugerida. Embora isso não tenha interferido do trabalho que desempenham, são demitidos. A intolerância e crueldade são os mesmos agentes como no conto anterior, em defesa dos bons costumes da época, em detrimento dos Direitos Humanos.

Na mesma perspectiva, está a proposta de leitura e compreensão textual dos contos “Maria” e “Ana Davenga”, da obra *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, por exemplo, que estarão inclusos em nossa pesquisa nas proposições de práticas leitoras. A escolha desses textos deve-se ao conteúdo da obra ser muito rica para o debate das questões sociais, como a desigualdade e a violência de gênero, e pelo fato da autora ser um dos nomes da literatura brasileira contemporânea. Os contos denunciam questões de violência e preconceito social, racial e de gênero (mulher negra, pertencente à classe social desfavorecida). Defendemos a oportunidade de trabalhar esses contos desenvolvendo a leitura literária em seus vários aspectos, abordando a temática do feminicídio e das desigualdades sociais.

No conto “Maria” a história é cheia de diálogos, além de sentimentos e pensamentos expostos pela personagem. A ação que provoca a morte brutal de Maria no conto é considerada como um crime hediondo em 2015, com a criação da Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, que qualifica o feminicídio como a violência “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” (BRASIL, 2015). O Decreto dispõe “que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher.” (BRASIL, 2015). Ou seja, o feminicídio ocorre em decorrência da violência doméstica e familiar ou pelo menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

Compreendemos que a escolha destas obras literárias e suas respectivas temáticas, representa as possibilidades de debater o assunto através de textos literários e lutar na construção de uma visão crítica, séria e fundamentada sobre uma temática de relevância social e pautada na defesa de Direitos Humanos, a fim de desnaturalizar pensamentos arraigados em preconceitos e propiciar aos alunos da Educação Básica momentos de diálogo e reflexão, tornando-os seres humanos mais sensíveis, leitores e críticos ao contexto social.

4. PRÁTICAS LEITORAS: LITERATURA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Após vislumbrarmos o quanto a leitura literária pode ser propícia para despertar o senso crítico e humanizador e sua importância para o contexto escolar, nesta etapa de nosso estudo temos por objetivo apresentar propostas de práticas mediadoras de leitura no Ensino Médio sob uma perspectiva de valorização da literatura e de seu caráter humanizador e sensibilizador e sua correlação com a formação do sujeito para exercício da cidadania.

A presente proposta se constitui por duas práticas mediadoras de leitura que contemplam textos da literatura contemporânea de Caio Fernando Abreu e de Conceição Evaristo destinadas ao 3º ano do Ensino Médio, tendo em vista as discussões que podem ser realizadas em torno do assunto e a faixa-etária dos alunos, que contribui para uma visão mais madura sobre o tema.

O roteiro de atividades segue a proposta que apresentamos na introdução desta dissertação, seguindo os princípios teóricos e metodológicos propostos por Solé (1998). São, portanto, proposições, sugestões de desenvolvimentos de atividades leituras, as quais não foram aplicadas, porque o objetivo de nossa pesquisa é o de sugerir, contemplar possibilidades de trabalho pedagógico com literatura e Direitos Humanos no Ensino Médio.

Dessa forma, cada proposição traz uma sequência de mediação baseada nas estratégias de leitura de Isabel Solé, contemplando ações a serem realizadas antes, durante e depois da leitura. Além disso, fundamenta-se na exploração de habilidades e competências indicadas na Matriz de Referência do MEC para o Ensino Médio, o que permite uma articulação da proposta às orientações atuais para a formação nessa etapa do ensino. Esse roteiro se diferencia justamente por contemplar temáticas importantes para a formação do sujeito cidadão e por incluir o uso de dispositivos tecnológicos digitais diversos como ferramentas para aprendizagem.

4.1 Proposta de prática de leitura 1

4.1.1 Temática da proposta

A temática da violência e homofobia nos textos literários oportuniza uma reflexão sobre esta dolorosa ocorrência na perspectiva dos Direitos Humanos, por isso parece-nos indispensável quando se trata de formação humana, cidadã e leitora.

4.1.2 Pressupostos

No que tange aos pressupostos (conhecimentos anteriores à prática), é preciso que o

docente tenha conhecimento e acesso ao vídeo “Quem foi Caio Fernando Abreu, escritor gaúcho”, disponível na plataforma YouTube; tenha feito as leituras previamente das narrativas “Terça-feira gorda” e “Aqueles Dois”, de Caio Fernando Abreu, a serem trabalhadas, bem como um entendimento do contexto em que as obras estão inseridas e a importância do autor por sua representação social; dispor de recursos tecnológicos e seguir a metodologia desenvolvida por Isabel Solé, que trata de três tempos de análises: a) antes da leitura; b) durante a leitura; e c) depois da leitura. Entende-se que essa sequência é ideal para a proposta realizada neste estudo, uma vez que pode ser facilmente aplicada e pode contemplar, para além do texto, outras linguagens que conversam com a temática. Aos discentes, a prática requer a disponibilidade do tempo para as atividades a serem desenvolvidas, bem como interesse e envolvimento na proposta.

4.1.3 Objetivos

4.1.3.1 Objetivo geral:

-Discutir sobre violência e homofobia, através de textos literários, na construção de uma visão crítica, séria e fundamentada sobre uma temática de relevância social e pautada na defesa de Direitos Humanos, a fim de desnaturalizar pensamentos arraigados em preconceitos e propiciar aos alunos da Educação Básica momentos de diálogo e reflexão, tornando-os seres humanos mais sensíveis, leitores e críticos ao contexto social.

4.1.3.2 Objetivos específicos:

-Refletir sobre a temática dos Direitos Humanos sob uma perspectiva de valorização da literatura e de seu caráter humanizador e sensibilizador e sua correlação com a formação do sujeito para exercício da cidadania, a fim de observar de que modo esses textos retratam o tema;

-Fomentar a leitura literária, a fim de desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos leitores, desnaturalizando pensamentos depreciativos em relação à diversidade sexual.

4.1.4 Habilidades/Competências

No que diz respeito às habilidades e competências da BNCC indicadas para essa prática, são evidenciadas várias habilidades do componente curricular Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio, a saber:

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe,

videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas. (BRASIL, 2018, p. 509).

(EM13LP25) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres. (BRASIL, 2018, p. 514).

(EM13LP26) Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, dentre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 514).

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 522).

(EM13LP51) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 525).

4.1.5 Público-alvo

Tendo em vista que o conteúdo a ser abordado exige alunos providos de uma bagagem sociopolítica e de conhecimentos básicos sobre os elementos da narrativa, assim como tenham conhecimentos sobre o contexto em que o conto foi publicado, entende-se que este trabalho deverá ser desenvolvido com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da rede regular de ensino. Isso se justifica ainda pelo fato dos estudantes estarem inseridos no último ano de ensino básico e, portanto, devem estar habilitados para refletir e estabelecer comparações do contexto histórico da narrativa e a temática da violência, homossexualidade e Direitos Humanos que serão apreciados criticamente nesta prática de leitura.

4.1.6 Metodologia

A metodologia dessa proposição está pautada na exibição do vídeo “Quem foi Caio Fernando Abreu, escritor gaúcho” seguida de leitura, análise e produções a partir dos contos “Terça-feira gorda” e “Aqueles dois” do autor mencionado. Com base nessa apreciação os estudantes serão desafiados com atividades referentes aos textos em análise, haja vista que cada atividade promoverá reflexões.

a) Recursos e materiais básicos para a execução das atividades: Projetor multimídia e computador com acesso à internet, caixa de som, aparelhos de celular, cópias ou livro.

b) Tempo previsto para a aplicação da sequência: 08h de duração para a sequência didática em sala de aula e 2h de atividades extraclasse exclusiva para produções dos alunos. Destaca-se ainda que a duração das atividades poderá variar, podendo estender-se por mais tempo.

c) Abordagem centrada em três momentos: antes (despertar da atenção dos alunos, busca por expectativas de leitura, mobilização da atenção deles), durante (apresenta o texto, faz as atividades) e depois da leitura (reflexão sobre o que a leitura proporcionou para a vida deles).

À vista disso, serão explorados os seguintes procedimentos:

a) Antes da leitura:

*Exibição do vídeo (apresentar aos alunos o vídeo, pausar, comentar sobre o autor e explicar, se necessário, o contexto da publicação de sua obra);

b) Durante a leitura:

*Leitura dos contos, por parte dos/as alunos/as e professor/a;

*Problematização dos objetos de estudo, vídeo e contos (realização de atividades que contemplem os objetos de estudo, de forma a analisá-los e compará-los quanto à temática recorrente em ambos para aguçar o senso crítico dos alunos);

c) Depois da leitura:

*Elaboração de podcast refletindo, de forma autoral, em que medida a leitura dos dois contos estudados proporciona uma compreensão sobre os Direitos Humanos. Em seguida, será feita a apresentação para a turma no dia programado pelo/a professor/a e direção.

4.1.7 Atividades

4.1.7.1 Primeiro momento: antes da leitura

Atividade 01

Na primeira etapa, antes da leitura, será exibido o vídeo “Quem foi Caio Fernando Abreu, escritor gaúcho (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=evyahdO2etg>> acesso em: 25 jul. 2023). Após, é conveniente trazer à tona alguns pontos do vídeo por meio de questões orais, tais como:

1. De que trata o vídeo?
2. Você conhece alguma obra desse autor?
3. De acordo com o vídeo, por que Caio Fernando Abreu é considerado um dos mais polêmicos e prestigiados da segunda metade do século XX?
4. Que características são marcantes na obra de Caio Fernando Abreu?
5. Você acredita que é possível discutir temas polêmicos na perspectiva dos Direitos Humanos por meio de textos literários? Acha importante que isso aconteça na escola?

4.1.7.2 Segundo momento: durante a leitura

Leitura e análise dos contos “Terça-feira gorda” e “Aqueles dois” (disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5673486/mod_resource/content/2/Os%20sobreviventes%20e%20Aqueles%20dois.pdf> Acesso em 20 jul. 2023).

Atividade 02

Após a introdução da temática, será feita a leitura do conto “Terça-feira gorda” de Caio Fernando Abreu, observando a violência, preconceito e violação dos Direitos Humanos.

O/a professor/a poderá explicar que o conto trata de uma relação homoafetiva que sofre grande resistência por parte de uma sociedade preconceituosa e enrijecida que viola os próprios Direitos Humanos. Percebem-se, nitidamente, as reações brutais dos indivíduos por se tratar de uma relação homossexual, reações estas que se resumem em violências verbais e físicas e óbito de um dos personagens. Após a leitura, poderão ser feitas algumas **questões orais**, retomando, ainda, o tipo de violência expresso no conto, relacionando o contexto histórico e a biografia do autor explicitada no vídeo:

1. Em que época se passa o conto? Como isso contribui para o entendimento da história?
2. Como os Direitos Humanos podem ser explorados no conto?
3. Como era realizada a “justiça” na época? Em sua opinião, isso é correto?
4. Por que os personagens foram violentados?
5. Como termina a história?
6. Que parte chamou mais sua atenção? Por quê?

Na sequência serão feitas, **questões escritas** sobre o conto lido:

1. Qual a relação do título “Terça-feira gorda” com o enredo?
2. Cite características do protagonista e indique em que medida elas se relacionam ao contexto histórico-social no qual ele vive.
3. O narrador participa da história. Como ele contribui para que sejam demonstradas as ordens dos fatos? Retire frases que comprovem sua resposta.
4. O conto trata de uma relação homoafetiva. De acordo com o conto, era recíproco esse sentimento entre o casal? Comprove com passagens do texto.
5. O que motivou as agressões físicas e morais sofrida pelos personagens?
6. Os personagens demonstraram sentir medo? Já haviam sofrido algum tipo de ameaça anteriormente?
7. O que você faria se estivesse próximo do local?
8. De que forma a violência relatada e o óbito se relacionam com a questão dos Direitos Humanos?
9. O narrador faz menção ao uso de drogas por parte dos personagens. Isso pode ter tornado a situação ainda mais arriscada? Por quê?
10. Dizem que o figo é uma flor invertida. O que simboliza o figo no texto?
11. Retire do texto frases que revelam a homofobia.
12. Encontre no conto linguagem figurada (metáforas, comparações).
13. O conto trata de um contexto que ocorre durante o carnaval, em que o uso da máscara social é abolido, permitindo-se viver uma realidade que é mascarada pela sociedade. Hoje utilizamos máscaras em determinadas situações? Quais? Por quê?
14. E se fosse um homem e uma mulher, haveria violência por parte da sociedade?
15. A sociedade incutiu um padrão e fomos criados para sermos homofóbicos. Você concorda? Por quê?
16. Em outras épocas, os gays tinham que usar máscaras, mas a situação modificou, por isso as pessoas precisam entender diferentes opções, assim como conviver com as religiões, pois são direitos individuais, humanos em que somos livres para fazer escolhas. Você acha que a escola precisa discutir esse assunto?

Atividade 03

Leitura e análise do segundo conto em questão, “Aqueles dois” de Caio Fernando Abreu:

CONTO “Aqueles dois”

Inicialmente, o/a professor/a poderá explicar que o conto “Aqueles dois”, de Caio Fernando Abreu, é narrado em terceira pessoa e conta a história de Raul e Saul, colegas de trabalho que encontram na amizade que sentem um pelo outro a companhia necessária ao preenchimento de suas decepções amorosas, de suas frustrações sociais e de uma rotina de trabalho enfadonha. Os protagonistas parecem buscar, ainda que inconscientemente, a sua “alma gêmea”. No texto não é explícita a relação homoerótica, ela é apenas sugerida, mas a intolerância e crueldade são os mesmos agentes como no conto anterior, em defesa dos bons costumes da época.

A leitura pode ser feita no projetor ou em cópias impressas de forma coletiva (cada estudante lê um parágrafo e o/a professor/a pode fazer alguma pausa pra contextualizar ou dar explicações).

Em seguida, será feito um **questionamento oral**:

1. Qual a temática abordada no conto?
2. Como são os personagens principais? E os secundários?
3. Em que ambiente se passa a história? Como é descrito pelo narrador o ambiente de trabalho? Na sua opinião, o que isso revela?
4. De que forma o título do conto está relacionado com seu enredo?
5. A homossexualidade, ainda que não explícita no texto, teria sido o motivo para a demissão no trabalho de Raul e Saul. Ao serem acusados, os personagens tiveram como se defender?
6. De que tipo de violências os personagens Raul e Saul foram vítimas?
7. A violação dos Direitos Humanos era contumaz no período do Regime Militar por não ser permitida a liberdade de expressão, por conta do preconceito e do conservadorismo da sociedade predominante. Na atualidade, isso ainda ocorre? Por quê?
8. Com base nas observações feitas pelo narrador, que impressão você teve dos personagens Raul e Saul?
9. O que você diria sobre o desfecho? Você esperava um final diferente?

Para ampliar as possibilidades de compreensão, será proposto o questionamento escrito:

1. De que trata o conto?
2. Como são descritos os personagens principais? Em que se assemelham e no que se diferenciam?
3. No que tange aos hobbies e preferências de Raul e Saul observa-se que são pessoas cultas. A partir do conto, liste algumas das atividades apreciadas por cada um dos personagens.
4. No conto se supõe, mas não se confirma o relacionamento homoafetivo entre os

personagens. Transcreva um trecho que comprove essa afirmação.

5. Que fatalidade ocorreu na vida de Raul que possibilitou a maior aproximação do amigo Saul? Que sentimento se evidencia quando eles ficam distantes?

6. Há indícios de que ambos faziam uso de cigarro e bebidas alcoólicas para sanar inquietações, insatisfações, aborrecimentos. Um olhar melancólico e de pouca perspectiva dos personagens em relação a sociedade é evidenciado na narrativa. Que posicionamento político fica subentendido em relação ao Regime Militar?

7. Como os personagens eram vistos no espaço onde trabalhavam?

8. No trecho “Dia seguinte, chegaram juntos à repartição, cabelos molhados do chuveiro. As moças não falaram com eles. Os funcionários barrigudos e desalentados trocaram alguns olhares que os dois não saberiam compreender, se percebessem.” Que hipótese haviam levantado sobre eles?

9. Cartas anônimas ocasionaram a demissão de Raul e Saul. De que os acusavam essas cartas?

10. Os personagens eram irresponsáveis, negligentes no trabalho? Eles tiveram chance de se defender ao receberem o aviso do chefe de que seriam demitidos?

11. No conto, há metáforas na descrição da repartição onde trabalhavam como "um deserto de almas" e do prédio “grande e antigo, parecido com uma clínica ou uma penitenciária”. Que relação podemos estabelecer entre essas expressões e o período da Ditadura Militar?

12. O narrador faz um juízo de valor ao final do conto que parece confirmar a injustiça cometida. Cite um trecho que comprove.

13. No trecho “Saul vagava pelos corredores da firma esperando um telefonema que não vinha, tentando em vão concentrar-se nos despachos, processos, protocolos. À noite, em seu quarto, ligava a televisão gastando tempo em novelas vadias ou desenhando olhos cada vez mais enormes, enquanto acariciava Carlos Gardel. Bebeu bastante, nessa semana. E teve um sonho: caminhava entre as pessoas da repartição, todas de preto, acusadoras. À exceção de Raul, todo de branco, abrindo os braços para ele. Abraçados fortemente, e tão próximos que um podia sentir o cheiro do outro. Acordou pensando mas ele é que devia estar de luto.”. O que o sonho de Raul tem a ver com o desfecho?

14. Na frase “ Depois apanharam o mesmo táxi, Raul abrindo a porta para que Saul entrasse. Ai-ai, alguém gritou da janela.” Há uma espécie de deboche ou insulto de alguém tentando oprimi-los ainda mais. A que estereótipo esse termo “ai-ai” estaria associado? Atualmente, isso ainda ocorre?

15. O conto revela a violação aos Direitos Humanos e o preconceito. Retire um trecho que comprove essa afirmação.

16. Diferente do conto “Terça-feira gorda”, de Caio Fernando Abreu, os personagens não são agredidos fisicamente, mas verbalmente. Quais são as semelhanças e as diferenças de cada conto?

4.1.7.3 Terceiro momento: depois da leitura

Atividade 04

Produção de podcast:

Refletir, de forma autoral, em que medida a leitura dos contos “Terça-feira gorda” e “Aqueles dois” proporciona uma compreensão sobre Direitos Humanos a partir do seguinte roteiro:

- Importância dos contos “Terça-feira gorda” e “Aqueles dois”.
- Breve apresentação dos dois contos;
- Temática;
- Enredo;
- Importância dos contos para a discussão da homofobia;
- Relação dos contos em uma perspectiva de valorização dos Direitos Humanos;
- Relação entre Direitos Humanos e a Ditadura Militar;
- Preconceito sexual e as suas relações com a Ditadura Militar.

Lembrete:

- Procure elaborar seu texto para o podcast na perspectiva de defender os Direitos Humanos, repensar estratégias de luta e nutrir afetos, repudiando discursos preconceituosos e excludentes.
- A atividade pode ser em pequenos grupos, ter de três a cinco minutos de duração e, ao final, é necessário compartilhar com a turma os resultados.

4.1.8 Avaliação

No que diz respeito à avaliação da prática, convém avaliar a participação dos alunos em todo o processo, principalmente na leitura do conto, análise e produção do podcast, bem como demais atividades, observando-se seu desempenho, entendimento da proposta e dedicação para

sua concretização.

4.2 Proposta de prática de leitura 2

4.2.1 Temática da proposta

Nesta prática mediadora de leitura, propomo-nos a pensar na luta da mulher negra em um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, de pobreza, baixa escolaridade, subempregos e violações de Direitos Humanos, traduzido em histórias dolorosas e marcantes através da literatura.

4.2.2. Pressupostos

Para realização da proposta de trabalho, é preciso que o docente tenha conhecimento prévio dos infográficos a serem apresentados, das narrativas “Maria” e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo, que serão trabalhadas, bem como um entendimento do contexto em que as obras estão inseridas e a importância da autora por sua representação social e sua escrita de testemunho. Será necessário também dispor de recursos tecnológicos e seguir a metodologia desenvolvida por Isabel Solé, que trata de três tempos de análises: a) antes da leitura; b) durante a leitura; e c) depois da leitura. Entende-se que essa sequência é ideal para a proposta realizada neste estudo, uma vez que pode ser facilmente aplicada e pode contemplar, para além do texto, outras linguagens que conversam com a temática. Aos discentes, a prática requer a disponibilidade do tempo para que as atividades a serem desenvolvidas, bem como interesse e envolvimento na proposta.

4.2.3. Objetivos

4.2.3.1 Objetivo geral:

Problematizar sobre situações de violência contra pessoas negras e discriminação racial e de gênero, por meio de textos literários, na construção de uma discussão crítica, séria e fundamentada sobre uma temática de relevância social e pautada na defesa de Direitos Humanos, com a finalidade de propiciar aos alunos da Educação Básica momentos de diálogo e reflexão, tornando-os seres humanos mais sensíveis, leitores e críticos ao contexto social vivenciado atualmente.

4.2.3.2 Objetivos específicos:

-Reportar-se aos textos literários para que eles ajudem os alunos a terem uma dimensão mais humanizadora em sua formação, bem como para serem mais sensíveis às questões que envolvem os Direitos Humanos para formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade;

-Problematizar sobre a importância de abordar a temática dos Direitos Humanos nos contos contemporâneo em questão para refletir sobre o assunto, considerando o contexto de produção desses textos e de que forma pode-se transformar a realidade;

-Abordar o assunto da violência contra a mulher, com o intuito de propiciar o diálogo e a troca de conhecimentos entre professores e alunos.

4.2.4 Habilidades/Competências

No que diz respeito às habilidades da BNCC indicadas para essa prática, são evidenciadas as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio, a saber:

(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (BRASIL, 2018, p. 508).

(EM13LP31) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos. (BRASIL, 2018, p. 517).

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 522).

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros

textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 525).

4.2.5 Público-alvo

Alunos de terceiro ano do Ensino Médio da rede regular de ensino. Isso se justifica pelo fato dos estudantes estarem inseridos no último ano de ensino básico e, portanto, devem estar habilitados a reconhecer os elementos da narrativa, interagir criticamente em abordagens interpretativas de temáticas mais complexas e estabelecer comparações do contexto histórico da narrativa e a temática da violência, homossexualidade e Direitos Humanos, que serão apreciados criticamente nesta prática de leitura.

4.2.6 Metodologia

A metodologia dessa proposição está pautada na exibição de infográficos e suas respectivas fontes, sobre a violência contra pessoas negras e violação dos Direitos Humanos, e prática de leitura, análise e produções a partir dos contos “Maria” e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo. Com base nessa apreciação, os estudantes serão desafiados com atividades referentes aos textos em análise, haja vista que cada atividade promoverá reflexões.

a) Recursos e materiais básicos para a execução das atividades: Projetor multimídia e computador com acesso a esse recurso, caixa de som, aparelhos de celular, computadores com acesso à internet, cópias ou livro.

b) Tempo previsto para a aplicação da sequência: 08h de duração para a sequência didática em sala de aula e 2h de atividades extraclasse exclusiva para os alunos. Destaca-se ainda que a duração das atividades poderá variar, podendo estender-se por mais tempo.

c) Abordagem centrada em três momentos: antes (despertar da atenção dos alunos, busca por expectativas de leitura, mobilização da atenção deles), durante (apresenta o texto, faz as atividades) e depois da leitura (reflexão sobre o que a leitura proporcionou para a vida deles).

À vista disso, serão explorados os seguintes procedimentos:

a) Antes da leitura:

*Exibição de infográficos com dados estatísticos sobre a violência contra pessoas negras e violação dos Direitos Humanos;

*Apresentar aos estudantes (pausar, comentar, comparar e explicar as ocorrências mais importantes expostas sobre a realidade, preconceito, violência, desigualdades sociais e

condições extremamente precárias para a dignidade humana que muitas pessoas enfrentam).

b) Durante a leitura:

*Leitura dos contos, por parte dos alunos;

*Problematização dos objetos de estudo, música e contos (realização de atividades que contemplem os objetos de estudo, de forma a analisá-los e compará-los quanto à temática recorrente em ambos para aguçar o senso crítico dos alunos).

c) Depois da leitura:

Produção de texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa conforme critérios previamente estabelecidos baseados nas instruções para redação ENEM. Após, será feita a apresentação para a turma no dia programado.

4.2.7 Atividades

4.2.7.1 Primeiro momento: antes da leitura

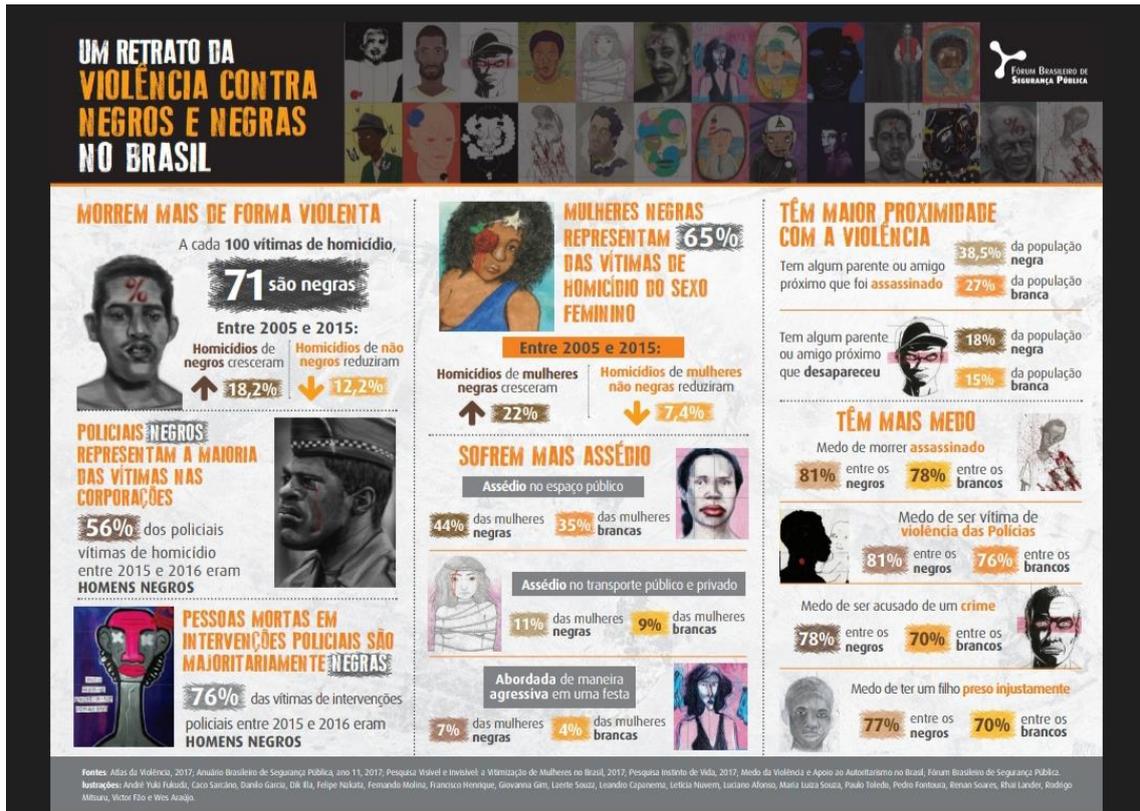
Atividade 01

Leitura de infográficos

Na primeira etapa, antes da leitura, será exibido no projetor multimídia infográficos sobre a violência contra pessoas negras no Brasil, que retratam a desigualdade social, violência racial e de gênero e a violação dos Direitos Humanos destes nos últimos anos. Inicialmente, é conveniente trazer à tona alguns pontos sobre o assunto por meio de questões orais, tais como:

1. O que você sabe sobre o cenário da população negra no Brasil?
2. Ainda existe preconceito racial e de gênero?
3. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Federal de 1988 são dois importantes documentos que asseguram a todo cidadão os seus Direitos Humanos. Por que, na prática, nem sempre é possível se efetivar?
4. Em que contextos ocorre maior exclusão e violação dos Direitos Humanos? Por quê?
5. É comum aparecer nos noticiários contextos em que as mulheres são vítimas de violência? E em relação a mulheres negras, como são as estatísticas de discriminação e violência?
6. Observe os infográficos a seguir:

Texto 1:



Fonte: <https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/11/infografico-consciencia-negra-FINAL.pdf>

Texto 2



Fonte: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2021-v3.pdf>



Fonte: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2022.pdf>

Questionamento oral:

1. De que tratam os infográficos?
2. A violência contra pessoas negras e violação dos Direitos Humanos atinge índices assustadores. O que é destacado nos infográficos?
3. De modo geral, houve mudanças nas estatísticas nos últimos anos?
4. Você tem acompanhado nos meios de comunicação notícias sobre esse assunto? Comente.
5. Por que isso ocorre? Onde há maior incidência?
6. O que precisa ser feito para que todo ser humano tenha seus Direitos Humanos respeitados?
7. Na sua opinião, a violência racial e de gênero é tema a ser tratado na literatura? Você já leu algum conto ou romance que traga essa temática?
8. Você conhece alguma obra da autora Conceição Evaristo?

4.2.7.2 Segundo momento: durante a leitura

Problematizando os contos afro-brasileiros de Conceição Evaristo “Maria” e “Ana Davenga”.

Inicialmente, o/a professor/a poderá explicitar brevemente sobre a obra a ser trabalhada contextualizando que serão lidos dois contos no decorrer das aulas e que foram retirados do

livro *Olhos d'água*, que é constituído por uma coletânea de 15 contos originalmente publicados na série *Cadernos Negros*. Os contos são ambientados nas favelas e nas ruas onde vive o povo mais pobre e vítima da violência urbana. Todos falam sobre mulheres negras ou sobre homens com vida e destino fortemente apoiados em mulheres. O conto “Maria” conta sobre a protagonista que reencontra um ente querido na pior das situações e acaba sendo acusada injustamente, linchada e brutalmente assassinada. Ana Davenga narra a história de uma mulher que vê “a vida inteira passar diante dos olhos” nas angústias da espera por seu companheiro e, grávida, é violentada e morta pela polícia em seu próprio quarto. Em todos os contos, Conceição Evaristo exercita o que chama de “escrevivência”: a escrita que se alimenta da experiência de vida da autora. Por isso, ao ler, temos a impressão de encontrar pessoas vivas, que contam fatos reais, refletem sobre problemas genuínos e mostram aquilo que é realmente essencial para quem deseja lutar por dignidade em defesa dos Direitos Humanos.

Atividade 02

Leitura e análise do conto 1 – “Maria”

Após a introdução da temática, será feita a leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, impresso e também disponível em <http://www.colegioanhanguera.com.br/2019/wp-content/uploads/2020/03/Olhos-d%C2%B4%C3%A1gua_8%C2%BA-ano.pdf> Acesso 21 ago. 2023, observando a violência, preconceito e violação dos Direitos Humanos.

Poderão ser feitas algumas **questões orais** após a leitura:

1. De que fala o conto?
2. Quem é a personagem Maria? Em que ela trabalha?
3. A personagem Maria luta pelo sustento dos filhos e sofre a violação de seus Direitos Humanos e a falta de perspectivas de uma vida digna. Que elementos do texto nos levam a essa compreensão ?
4. Que fatalidade ocorreu com ela? Onde? E por qual motivo?
5. De que forma o conto “Maria” se relaciona com as informações mostradas nos infográficos?

Para ampliar as possibilidades de compreensão, será proposto o **questionamento escrito**:

1. De fala o conto?
2. Como é a personagem Maria? Retire informações do conto que comprovem sua condição social.
3. Onde Maria trabalhava? E quantos filhos a personagem tinha?
4. Que meio de transporte ela utilizava para chegar até o trabalho?

5. Maria ganhara frutas e um osso de pernil que havia sobrado da festa que sua patroa servira no dia anterior e uma gorjeta. O que isso revela?
 8. Quem Maria encontra no ônibus? Como ela foi tratada por ele?
 9. Maria tinha um recado pra entregar ao filho. Qual?
 10. De acordo com o conto, Maria provia o sustento aos filhos sozinha. Se seus filhos recebessem uma pensão alimentícia, essa realidade seria diferente?
 11. Maria presenciou um assalto no ônibus e, mesmo inocente, foi perseguida e morta. Por que?
 12. Maria foi vítima de discriminação racial e de gênero sofrendo agressões físicas e verbais. Retire do texto duas passagens que comprovem essa afirmação.
 13. Observe o trecho: “...Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz.” Maria demonstra não ter acesso ao serviço público para assistência à saúde. De que forma poderia garantir isso aos filhos?
 14. Discuta com seus colegas sobre o seguinte trecho: “A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!”.
- a) A personagem Maria teria sofrido um acidente de trabalho?
 - b) Será que ela buscaria assistência médica para cuidar de seu ferimento na mão?
 - c) De acordo com o contexto, será que Maria tinha um trabalho formal (carteira assinada) ou informal?
 - d) Se estivesse com sua saúde comprometida poderia levar um atestado médico no dia seguinte e aguardar a recuperação sem prejuízo no salário?
15. Cercada por injustiça, Maria não leva uma vida com dignidade, pois não tem acesso aos direitos fundamentais para viver de modo digno. No conto, a autora Conceição Evaristo mostra a negação da dignidade da pessoa humana, nos aspectos físicos, morais e psicológico. Assim como Maria, existem muitos trabalhadores que batalham muito pelo sustento da família e por vezes desconhecem seus direitos ou tem seus direitos negados. Você concorda com essa afirmação?
 16. A personagem Maria foi brutalmente violentada e morta. Na sua opinião, esse tipo de violência é comum na sociedade contemporânea? O que deveria ser feito para que fatos como esse deixassem de acontecer?

Atividade 3

Leitura e análise do conto 2 – “Ana Davenga”

Neste conto, a escritora busca retratar a condição feminina negra na sociedade, de forma

realista. A descrição feminina obedece ao real contexto de violência contra a mulher, exclusão social e racial, pois mostra que mesmo inserida em um grupo no qual é contestado pela cor da pele, a mulher negra tende a ser oprimida.

Poderão ser feitas algumas **questões orais** ao término da leitura:

1. O que o conto narra?
2. Quem é a personagem Ana Davenga?
3. Em que ambiente se passa a história?
4. A protagonista Ana Davenga e os personagens secundários vivem em um contexto de violência, exclusão social e pouca perspectiva, por não terem seus Direitos Humanos de uma vida digna assegurados. Que elementos do texto nos levam a essa compreensão?
5. Em que os dois contos se assemelham? E de que forma se relacionam com os dados apresentados no infográfico?

Para ampliar as possibilidades de compreensão, seguimos para o roteiro de questionamento escrito:

1. De que trata o conto?
2. Descreva os protagonistas Davenga e Ana Davenga e onde se conheceram.
3. De acordo com o conto, uma prática criminosa de Davenga antecedeu o encontro dos dois no samba. Cite-a.
4. O que teria chamado mais a atenção de Davenga foi a sensualidade, o corpo da mulher dançando, seus atributos físicos. É comum a mulher ser vista desta forma?
5. Ana conhecia Davenga antes de ir morar com ele? Que condições foram estabelecidas à Ana quando passou a residir no Barraco de Davenga?
6. No conto também é mencionada a comunicação por códigos, senhas. Identifique essa passagem do texto, transcreva-a e comente o que os outros homens temiam.
7. Em alguns momentos da narrativa o narrador faz juízos de valores em relação aos personagens. Cite um trecho que comprove a afirmação.
8. O que teria levado a personagem a aceitar ser submissa e até mesmo cúmplice das proezas de Davenga e sua associação criminosa?
9. Davenga e sua companheira são negros. De acordo com o conto, Davenga foi confundido com um assaltante de banco do bairro próximo onde morava, mas diz não ter participação no crime. Na sua opinião, a sua condição social e a cor de pele podem ter interferido neste equívoco?
10. O conto traz uma denúncia das consequências da exclusão e da discriminação sem deixar morrer a esperança de que um dia isso seria diferente. Que atitudes de Ana Davenga

revelam esse sentimento?

11. Que tipo de violência podem ser identificadas no decorrer da narrativa?

12. A partir do momento em que Ana foi morar no barraco com Davenga conheceu um pouco de sua história e soube que ele já havia assassinado uma mulher com quem havia se relacionado. Que atitude ela poderia ter tomado naquela circunstância? Reconte com suas palavras esse fato narrado no conto.

13. Ana Davenga estava grávida. Independentemente da condição social, deveria receber assistência à saúde, saneamento básico, moradia, lazer, segurança, ou seja, condições para uma vida digna. Essas e outras condições daqueles que vivem nas favelas demonstram a violação dos Direitos Humanos e a sensação de impotência de reivindicar por seus direitos e transformar a realidade precária que enfrentam. Identifique no texto alguns aspectos denunciados pelo conto.

14. A personagem Ana Davenga demonstra sua insegurança pela ausência do companheiro, pelas aglomerações de pessoas no barraco, mas é pega de surpresa com a chegada dos policiais armados, o que ocasionou sua morte. Na sua opinião, foi correta a atitude da polícia? O desfecho poderia ter sido diferente?

15. De acordo com o conto, Davenga, apesar de ter cometido crimes, nunca tinha sido preso. Na ocasião em que foi morto ao lado de sua companheira grávida, não teve chance de defesa. Que entendimento esse fato sugere?

16. Em nosso país, muitos cidadãos são mortos injustamente em perseguições policiais de forma brutal. Pesquise em páginas de notícias fatos que a assemelhem ao desfecho do conto.

4.2.7.3 Terceiro momento: depois da leitura

Atividade 04

Produção de texto dissertativo-argumentativo

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Caro estudante,

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre “Como a violência contra pessoas negras no Brasil pode ser combatida considerando os objetivos de uma educação voltada à valorização dos Direitos Humanos” apresentando proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto

de vista.

LEMBRETE!

- Procure escrever sua redação com letra legível, para evitar dúvidas no momento da avaliação. Uma redação incompreensível devido à letra ilegível poderá receber nota zero.
- Não faça destaques no título ou marcas de finalização do texto que possam ser considerados desenhos ou formas de identificação.
- Assine apenas no local destinado a isso na folha da redação, não se identifique em seu texto de forma alguma.

OBS: Lembre-se das competências exigidas, se possível faça uma revisão e aperfeiçoe seu texto com base nos conceitos do quadro a seguir:

Competências	Atende muito bem	Atende parcialmente	Não atende
Competência 1 Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.			
Competência 2 Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.			
Competência 3 Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.			
Competência 4 Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.			
Competência 5			

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os Direitos Humanos.			
---	--	--	--

Caro educador,

Segue abaixo a folha da redação em modelo ENEM, bem como grade de correção com os critérios a serem avaliados que irá auxiliar na realização desta atividade, mas deve ser impressa com antecedência e disponibilizada em sala de aula no momento de apresentação da proposta.

FOLHA DE REDAÇÃO MODELO ENEM

ALUNO(A): _____ INSCRIÇÃO: _____
DATA: ____ / ____ / ____

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

RESERVADO AO CORRETOR

Competências	Pontos	Níveis
I		0 1 2 3 4 5
II		0 1 2 3 4 5
III		0 1 2 3 4 5
IV		0 1 2 3 4 5
V		0 1 2 3 4 5
Total		
Média (Nota Final)		

INSTRUÇÕES

1. Preencha o seu nome e assine nos locais apropriados.
 2. A transcrição da sua redação deve ser feita preferencialmente com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
 3. Em nenhuma hipótese, haverá substituição desta folha por erro de preenchimento do participante.
 4. Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque com um único traço e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo. Lembre-se: parênteses não podem ser usados para tal finalidade.
 5. Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
 6. Não será permitido utilizar material de consulta.
 7. Não será permitido o empréstimo de qualquer material entre os participantes.
- **Atenção: A redação será corrigida a partir de 8 linhas.**

CORRETOR

Nome

Data: ____ / ____ / ____

GRADE DE CORREÇÃO			
Nível 0 = 0 / Nível I = 2,0 / Nível II = 4,0 / Nível III = 6,0 / Nível IV = 8,0 / Nível V = 10,0			
COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS (Níveis)		
I Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	0. Demonstra desconhecimento da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita. 1. Demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 3. Demonstra domínio adequado da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. 4. Demonstra bom domínio da norma padrão, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. 5. Demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando escassos desvios gramaticais e de convenções da escrita.		
II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	0. Foge ao tema proposto. 1. Desenvolve de maneira tangencial o tema ou apresenta inadequação ao tipo textual dissertativo-argumentativo. 2. Desenvolve de forma mediana o tema a partir de argumentos do senso comum, cópias dos textos motivadores ou apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo. 3. Desenvolve de forma adequada o tema, a partir de argumentação previsível e apresenta domínio adequado do tipo textual dissertativo-argumentativo. 4. Desenvolve bem o tema a partir de argumentação consistente e apresenta bom domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. 5. Desenvolve muito bem o tema com argumentação consistente, além de apresentar excelente domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo, a partir de um repertório sociocultural produtivo.		
III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0. Não defende ponto de vista e apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos incoerentes. 1. Não defende ponto de vista e apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pouco relacionados ao tema. 2. Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, com pouca articulação e/ou com contradições, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação em defesa de seu ponto de vista. 3. Apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém pouco organizados e relacionados de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. 4. Seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, com indícios de autoria, em defesa de seu ponto de vista. 5. Seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista.		
IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0. Apresenta informações desconexas, que não se configuram como texto. 1. Não articula as partes do texto ou as articula de forma precária e/ou inadequada. 2. Articula as partes do texto, porém com muitas inadequações na utilização dos recursos coesivos. 3. Articula as partes do texto, porém com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos. 4. Articula as partes do texto, com poucas inadequações na utilização de recursos coesivos. 5. Articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos.		
V Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	0. Não elabora proposta de intervenção. 1. Elaborar proposta de intervenção tangencial ao tema ou a deixa subentendida no texto. 2. Elaborar proposta de intervenção de forma precária ou relacionada ao tema mas não articulada com a discussão desenvolvida no texto. 3. Elaborar proposta de intervenção relacionada ao tema mas pouco articulada à discussão desenvolvida no texto. 4. Elaborar proposta de intervenção relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida no texto. 5. Elaborar proposta de intervenção inovadora relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida em seu texto.		
Aspectos considerados na avaliação de cada competência			
Comp. I	a) Adequação ao registro • Grau de formalidade • Variedade linguística adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução.	b) Norma gramatical • Sintaxe de concordância, regência e colocação • Pontuação • Flexão	c) Convenções da escrita • Escrita das palavras (ortografia, acentuação) • Maiúsculas / minúsculas
Comp. II	a) Tema • Compreensão da proposta • Desenvolvimento do tema a partir de um projeto de texto.	b) Estrutura • Encadeamento das partes do texto • Progressão temática	
Comp. III	a) Coerência textual (organização do texto quanto à sua lógica interna e externa)	b) Argumentatividade	c) Indícios de autoria • Presença de marcas pessoais manifestas no desenvolvimento temático e na organização textual.
Comp. IV	a) Coesão lexical • Adequação no uso de recursos lexicais, tais como: sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração etc.	b) Coesão gramatical • Adequação no emprego de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, interparágrafos etc.	
Comp. V	Cidadania ativa com proposta solidária, compartilhada e inovadora.		

FONTE: <<https://onlinecursosgratuitos.com/folha-de-redacao-do-enem-com-competencias-para-baixar-em-pdf/>> Acesso em: 26 ago. 2023.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

“Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei por quê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembra vagamente o seu filho. (...) Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.”

(EVARISTO, Conceição. Maria: In: _____. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 42)

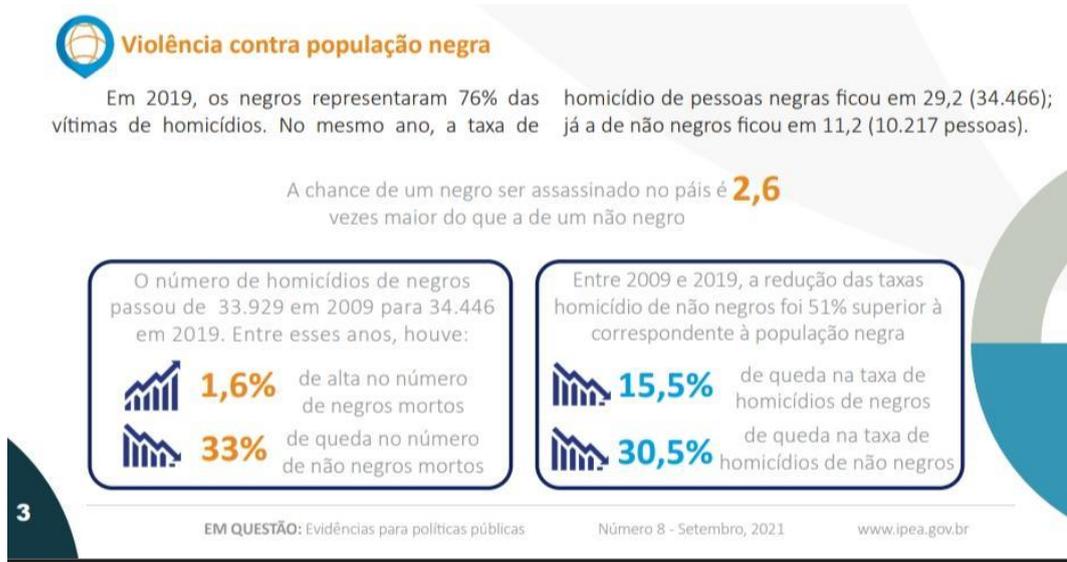
TEXTO II

“Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal — a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos.

Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento.”

(RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p.17)

TEXTO III



Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/4942-emquestao8atlas.pdf> Acesso em: 24 ago. 2023.

TEXTO IV

(...)

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

(...)

(Declaração Universal dos Direitos Humanos - Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 25 ago. 2023).

AVALIAÇÃO

No que diz respeito à avaliação da prática, convém avaliar a participação dos alunos em todo o processo, principalmente na leitura do conto, análise e produção, observando-se o desempenho, entendimento da proposta e dedicação para sua concretização. Ressaltamos que na redação será considerado o desempenho em uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências. A soma desses pontos comporá a nota total, que pode chegar a 1.000 pontos. Os critérios do quadro a seguir também apresentam pareceres:

Competências	Nota
Competência 1 Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	
Competência 2 Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de	

conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	
Competência 3 Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	
Competência 4 Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	
Competência 5 Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os Direitos Humanos.	

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de todas as leituras, reflexões e proposições, pôde-se inferir que a literatura, no contexto do Ensino Médio, por sua função social e seu caráter sensibilizador, pode e deve ser um meio de denunciar a falta de Direitos Humanos em diversos âmbitos e compreendê-los quanto a sua importância em uma sociedade tão desigual quanto a nossa. Nisso reside o caráter social da pesquisa e das proposições de ensino e aprendizagem que contemplamos nesta dissertação de mestrado na área de Educação.

A relação intrínseca da Literatura com os Direitos Humanos apontada por alguns autores contribuiu para atingirmos o objetivo de nosso estudo, que é centrado em fazer uma articulação entre leitura literária e Direitos Humanos no contexto da educação básica, nível do Ensino Médio. Um viés que, embora não comum, é necessário não apenas para uma formação cidadã, como também para renovação de perspectiva de se ler literatura em sala de aula.

Nesse sentido, a seleção de textos e a elaboração de práticas mediadoras de leitura, observando a temática, o contexto, o público que se pretende atingir, foi uma experiência muito válida para elucidarmos como pode ocorrer essa interconexão entre literatura e Direitos Humanos, aliando teoria e prática. Nossa pesquisa oportuniza um viés prático - no sentido ilustrativo - ao mostrar como os textos literários, em cotejo com outros, podem ser trabalhados a partir de uma discussão temática ampla. Embora o viés não seja centrado na aplicação dessas propostas, o que não seria viável em dois anos de pesquisa de mestrado, não se pode deixar de ressaltar o quanto a iniciativa pode ser oportuna para professores e pesquisadores interessados em referências sobre como relacionar leitura literária e Direitos Humanos na sala de aula.

Ainda, verificamos que, quando se utiliza do princípio humanizador, inserindo questões sociais, o texto literário renova-se nas leituras dos alunos, assim como com a experiência deles. E isso se associa às seleções dos textos de Conceição Evaristo e Caio Fernando Abreu – escolhas que certamente nos ajudam no trabalho de humanizar o leitor por meio da leitura literária. São autores que também merecem mais espaço na escola não apenas pelas temáticas que exploram, mas como as contemplam através de estilos singulares do fazer literário na literatura contemporânea. Apesar disso, poucas são as fontes didáticas que recorrem aos textos deles como foco em práticas leitoras, o que torna nosso trabalho também relevante.

Historicamente, os aspectos e transformações sociais moldaram a premissa dos direitos fundamentais como algo necessário e inerente à vida humana. Os Direitos Humanos datam do século XVI na Europa e, antes disso, o que se tinha era a noção de direito, muito ligada à Igreja e seus preceitos. Tal consolidação pode ser considerada gradativa: o movimento iluminista

também colaborou para a consolidação dos direitos humanos, já que tornou o ser humano o centro do universo e o sujeito de suas ações, a Declaração dos Direitos do Homem (1789), a qual, embora adquira um status concreto, não é reconhecida universalmente e, por fim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que é universal e positiva.

Reconhecemos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi um importante marco na universalização dos direitos, porém, mesmo tendo passado mais de setenta anos, os Direitos ainda não são assegurados de forma plena a todos os cidadãos. Acompanhamos nos meios de comunicação e no próprio cotidiano situações de negligências, desigualdades, discriminação, violação de direitos fundamentais que comprometem a vida de tantas pessoas. Por vezes, brutalizamos-nos com nosso semelhante, alienamos-nos em situações que deveríamos denunciar o opressor e mobilizarmos-nos para a luta em defesa dos Direitos que nos são assegurados.

Nesse contexto, verificamos que é longa a trajetória dos Direitos Humanos até que eles realmente sejam assegurados pelo Estado. Porém, como já mencionado, ainda não são, de fato, garantidos a todos os seres humanos. Dada a sua importância do debate que propomos e a questão que nos norteia: como podemos inseri-los na formação de alunos do Ensino Médio? A essa questão, respondemos: com a intersecção com a leitura literária, mediada com as práticas que apresentamos. Ao compormos o roteiro de leitura, amparadas na perspectiva de Solé (1998), acreditamos encontrar um caminho profícuo que permita a leitura literária de forma crítica e qualificada e uma abordagem que contemple reflexões acerca dos Direitos Humanos.

Na contemporaneidade, faz-se necessário ampliar esse debate. Acreditamos que a partir dos estudos teóricos e das proposições de práticas mediadoras de leitura, temos a oportunidade de promover ações de incentivo à leitura no Ensino Médio, visto que este nível de ensino também precisa de uma formação sólida de leitores, estimulando a criticidade através da leitura literária. O conhecimento a respeito dos Direitos Humanos em estudos literários é considerado muito necessário na atualidade por contribuir para a formação do educando e uma alternativa que apresentamos em nosso estudo foi promover o resgate do espaço da literatura que aos poucos tem desaparecido das matrizes curriculares do Ensino Médio, abordando temáticas ligadas à formação crítica do sujeito no espaço escolar de forma persuasiva e marcante.

Além disso, o roteiro das práticas mediadoras de leitura que apresentamos na presente pesquisa, baseada nos pressupostos de Isabel Solé, mas também ancoradas no princípios teórico-críticos que descrevermos, permite ao/a professor/a e ao/a aluno/a trabalharem com o texto literário e linguagens diversas: imagens, textos, vídeos, etc. Tudo auxilia na compreensão do texto e no estudo e análise das temáticas sociais de grande relevância na contemporaneidade,

como é o caso do feminicídio, homofobia, preconceito e exclusão.

A Literatura, considerada por Antonio Candido um direito humano essencial, é tomada, assim, como um meio de evidenciar e denunciar essas incongruências e retratar a realidade de modo subjetivo. Assim, a Literatura é um meio de dar voz e espaço para a reclamação desses direitos tão importantes para todos os indivíduos e também uma forma de enfatizar alguns estereótipos dominantes de raça presentes nos discursos da sociedade brasileira, tais como as perspectivas de vida dos negros, do homossexual, da mulher e seus papéis, suas atitudes e até mesmo suas aptidões. Por isso, os textos literários merecem ser trabalhados de forma reflexiva e trazer um sentido para a realidade de modo ao leitor se empodere do saber e tenha consciência cidadã a ponto de intervir, modificar, transformar o contexto e que vive.

Segundo Candido (2011), a literatura é uma necessidade e um direito já que humaniza e dá vazão aos sentimentos, além de ser considerada um meio de denúncia: “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 2011, p. 188), tratando de seu caráter revelador e tomando-a como uma forma de expressão. A literatura é um meio de reclamar a universalização dos direitos humanos de modo concreto e evidenciar contextos nos quais eles não se fazem presentes em sua totalidade.

É preciso questionar o papel da literatura ligada aos Direitos Humanos e torná-la um instrumento para o engajamento em assuntos caros à sociedade moderna, como a discussão de preconceitos enraizados e estereótipos relacionados a fatores culturais. Nesse viés, consideramos a literatura como instrumento fecundo para discutir e revelar essas questões, a fim de buscar a garantia dos direitos humanos para todo e qualquer indivíduo, bem como desenvolver a empatia e a sensibilização. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2011, p. 182), a literatura é a melhor forma de humanizar e perceber o outro para além de si mesmo.

A literatura é também uma representação social viva ao mostrar, no texto ficcional, por exemplo, o preconceito contra grupos que não se enquadram nos padrões de heteronormatividade. Por isso, faz-se necessário problematizar a partir de leituras que trazem essas temáticas para diminuir a distância entre o estudante, os textos literários e questões emergentes na construção de uma sociedade mais cidadã, justa e igualitária.

Em síntese, com a realização deste estudo, constatamos a relevância da literatura nos tempos atuais, como arte humanizadora e libertadora, que transforma o leitor, tornando-o sensível, crítico e preparados para a vida. Esperamos contribuir com a ciência e inspirar novas

ações educativas que preconizam a leitura literária na perspectiva dos Direitos Humanos, fazendo uso de recursos tecnológicos diversificados que venham ao encontro dos leitores de Ensino Médio da contemporaneidade, que instiguem o envolvimento, a compreensão, a criticidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2005.
Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5673486/mod_resource/content/2/Os%20sobrevidas%20e%20Aqueles%20dois.pdf> acesso em 20 jul. 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Ática, São Paulo, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **Elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de março de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: FESTER, Antônio Carlos (Org.) **Direitos humanos**. 1 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASSOL, Claudionei Vicente. Ambivalência, educação e solidariedade em diálogo: caminho de formação para a pluralidade. **Revista Teias**, v. 23, p.68, p. 307-319, Rio de Janeiro, jan./mar 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60595> . Acesso em: 15 dez. 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> . Acesso em: 11 set. 2022.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro:Record, 2003

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Retrato da violência contra negros e negras no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/retrato-da-violencia-contranegros-e-negras-no-brasil/> Acesso em: 21 ago. 2023.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; BATTISTI, Fernando. Direito Educativo, Ética e Therapeutic Jurisprudence: interlocuções possíveis. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen-RS, Jan./abr. 2019, p. 36-49. Disponível em: <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/3286/pdf> . Acesso em: 10 abr 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GINZBURG, Jaime. Literatura e direitos humanos: notas sobre um campo de debates. *In*: BITTAR, Eduardo (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Landin, 2008.p. 339-360.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e literatura**: anatomia de um desencanto – desilusão jurídica em Monteiro Lobato. 6. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infanto-juvenil e leitura**: novas dimensões e configurações. Erechim: Habilis, 2014.

JORNAL DO COMÉRCIO. Quem foi Caio Fernando Abreu, escritor gaúcho. YouTube. 13 de novembro de 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=evyahdO2etg](https://www.youtube.com/watch?v=evyahdO2etg;)> Acesso em: 25 jul. 2023.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LLOSA, Mário Vargas. A literatura e a vida . *In*: . **A verdade das mentiras**. Trad. Cordelia Magalhães São Paulo: ARX, 2004.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola:** a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANGUEL, Allberto. **No bosque do espelho:** ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.21 ,n. 63,out./dez.2020.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11, n.20, 2017, p.61-69.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

OTT, Daiane Samara Wildner. **Ferramenta Hagáquê na mediação de leitura:** uma proposta para a formação de leitor de literatura no 1º ano do ensino médio. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, 3 set. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019, p.17. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/4942-emquestao8atlas.pdf> acesso em 24 de agosto 2023

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Ensino Médio. Porto Alegre: SEE, 2021.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. A constituição do sujeito leitor: etapas a serem percorridas. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SILVA, Fernanda Lopes da; VIEIRA, Lisiane. **Narrativa de aventura:** do coração à espada. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras:Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Ato de Ler:** fundamentos psicológicos para uma novapedagogia de leitura. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THEISEN, M. P. F., TONIN, G. M. de O., & CASSOL, C. V. (2022). O apagamento da literatura no novo ensino médio brasileiro. **Educação Em Foco**, 27(1), 27006. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36216> . Acesso em jul. 2022

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n.2, p 267-282, mai/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhx/> . Acesso em 22 set. 2021.

XAVIER, Gabriela Barbosa Souza; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Estratégias pedagógicas para a promoção da leitura no Ensino Fundamental. **Educação**, v. 44, n. 1, p. e33420-e33420, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas*. São Paulo:Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p.11-22, 2008.