MARIANA PASSOS RAMALHETE
ORGANIZADORA



À MESTRA

LITERATURA, EDUCAÇÃO E ALGUMA POESIA

Edifes
PARCERIA

MARIANA PASSOS RAMALHETE
ORGANIZADORA

À MESTRA

LITERATURA, EDUCAÇÃO E ALGUMA POESIA

Edifes Parceria
Vitória-ES
2026

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
- R. Barão de Mauá, n. 30 – Jucutuquara – Vitória-ES – 29040-689
www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitora: Adriana Pionttkovsky Barcellos
Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Leandro Bitti Santa Anna
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Eglon Rhuan Salazar Guimarães
Pró-Reitora de Ensino: Sanandreia Torezani Perinni
Pró-Reitor de Extensão: Anderson Rozeno Bozzetti Batista
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Maíra Maciel Mattos de Oliveira
Diretor de Pesquisa: Gabriel Domingos Carvalho
Coordenador da Edifes: Adonai José Lacruz
Coordenador adjunto da Edifes: Marcio de Souza Bolzan

Conselho Editorial:
Lívia de Azevedo Silveira Rangel ● Aldo Rezende ● Rafael Vargas Mesquita dos Santos ● José Carlos Thompson da Silva ● Maria Madalena Fernandes Poleto Oliveira ● Janderson Albino Coswosk ● Vitorio Correa Junior ● Gabriel Domingos Carvalho ● Rutinelli da Penha Fávero ● Aline Freitas da Silva de Carvalho ● Giovany Frossard Teixeira ● Maurício Novaes ● Viviane Bessa Lopes Alvarenga ● Rossanna dos Santos Santana Rubim.

Revisão textual: Mariana Passos Ramalhete
Ilustração da capa: Camila David Dalvi
Diagramação e capa: Rossanna dos Santos Santana Rubim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M586 À mestra [recurso eletrônico] : literatura, educação e alguma poesia / organizado por Mariana Passos Ramalhete. Vitória, ES: Edifes Parceria, 2026.

1 recurso digital : PDF ; 546 p.

Vários autores.
ISBN: 978-65-5331-143-5 (e-book).
Inclui bibliografias.

1. Literatura – Aspectos educacionais. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Literatura – Estudo e ensino. 4. Práticas de leitura. I. Ramalhete, Mariana Passos. II. Dalvi, Maria Amélia. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Grupo de Estudos Literatura e Educação. IV. Título.

CDD 21 – 807

Bibliotecária Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6-ES 403
DOI: 10.36524/9786553311435

Este livro foi avaliado e recomendado para publicação por pareceristas *ad hoc*.

Esta obra está licenciada com uma
Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

À professora Maria Amélia Dalvi,
por todos os porquês.

APRESENTAÇÃO

Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro inquieto, vivo.
Ele está cá dentro e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

Poesia, em *Alguma Poesia.*
Carlos Drummond de Andrade

Nos últimos dias, o narrador do Brasil tem sido tão hábil que tem nos oferecido um enredo de fazer inveja a qualquer distopia. Ainda temos que lutar pelo óbvio, pelo inegociável: comida, teto, lazer, segurança, proteção, cultura, arte, educação, dignidade, saúde e vida para todos. Ainda temos que clamar por soberania e democracia, porque, desde cedo, aprendemos muito bem que nenhum dos nossos direitos são concedidos. Todos eles, com muito

suor, luta, estudo, rua e teimosia, foram arrancados pela classe trabalhadora. Nenhum deles é perene. Tudo no modo de produção capitalista pode ser vendido, explorado, usurpado, cooptado. Inclusive esse rol de básico a qual eu faço menção.

Cercada de lápis, canetas, cadernos, quadros, quinquilharias e muito café, escrevo este texto, nesta tarde cinzenta de primavera. E hoje é o Dia dos Professores! Estou cercada também de livros. Sempre acho que é uma farra viver no meio de tanta gente e um malabarismo diário estabelecer prioridades com quem eu vou conversar mais. Olhando para cada um deles, pego-me, emocionada, a pensar na importância de meus professores na minha formação. E penso também na minha professora querida Maria Amélia Dalvi, outrora estudante e, desde 2010, docente da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Para chegar a este livro, com tanta gente conversando, eu preciso contar uma história.

Eu conheci Maria Amélia pessoalmente ao passar no processo seletivo para o Mestrado em Educação – PPGE-Ufes. Em nosso primeiro encontro, externei a minha vontade em não mais estudar o projeto que eu havia proposto. Ficamos horas conversando sobre assuntos que poderiam a ambas interessar e foi assim que eu comecei a me debruçar sobre um assunto que até hoje é meu objeto de estudo, de tempo, de preocupação, de investimento: literatura infantojuvenil e políticas públicas educacionais. Talvez eu nunca

tenha dito isso a Maria Amélia, mas aquela conversa, com a Mariana de mais de 10 anos atrás, mudou o curso da minha formação até então. Do ponto de vista psicanalítico, inclusive, para mim, é bastante significativo conceder primazia à literatura juvenil, aos estudos sobre adolescência, logo eu que fui uma adolescente que o senso comum, chato e conservador chamaria de "aborrecente". Fiz o mestrado em 1 ano e meio. Pelo afã de tentar o doutorado, antecipei minha defesa e encontrei em Maria Amélia o apoio, o acolhimento necessário. Na minha defesa, meus alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia estavam na plateia e, duplamente, a um só dia, estava ali a Mariana aluna e professora, sob olhar cúmplice da minha orientadora.

De lá pra cá, muita coisa mudou. Eu exonerei o meu cargo na prefeitura de Vitória, passei no concurso no Ifes, mas mantive-me sempre por perto, no grupo de Pesquisa Literatura e Educação, esse adolescente inquieto, pensante, que, este ano, completou 14 anos! De lá pra cá, fui testemunha de muitas coisas. Vi Maria Amélia lecionando disciplinas obrigatórias e optativas, orientando trabalhos de iniciação científica, graduação, mestrado e doutorado, tanto na área de Letras quanto de Pedagogia. Para nós, que sabemos do histórico descaso de muitas áreas de conhecimento direcionados ao campo da Educação, pensar literatura, o ensino, a mediação, a arte, os livros para fora das mãos de uma certa tradição

já é alguma poesia.

Acompanhei a mudança de perspectiva teórica, que influenciou todo um grupo, agora voltada a autores vincados ao materialismo histórico-dialético. Vi nossa professora em incontáveis bancas, em inumeráveis eventos, manifestando, inclusive, com coragem, o seu direito à discordância. Vi nossa professora também em atos públicos, em lançamentos de livros, em leituras particulares, em programas de rádio, em reuniões, em feiras literárias, em homenagens, em redes sociais. Vi nossa professora manifestando estranhamento àquilo que é estranho. Vi nossa professora na defesa de causas importantes, dentre elas democracia, liberdade de cátedra, condições de trabalho, a violência contra mulheres, a censura a obras literárias, dentre outras. Na pandemia, além de um projeto de leitura e debate de obras literárias, assisti ao crescimento do nosso grupo que se reúne, a despeito dos limites geográficos deste Brasil imenso, diverso e desigual, semanalmente, para estudar e para encontrar abrigos teórico e afetivo entre seus iguais.

Dizem que, nós, das Letras, das Ciências Humanas, não somos afeitos aos números, entretanto eu gostaria de mostrar o contrário. Ao longo de seu percurso estudantil e laboral, quer seja com ou sem coautoria, a professora Maria Amélia publicou 66 artigos em periódicos, 60 capítulos de livros, 17 textos em jornais, 19 trabalhos em congressos. Além disso, 25 livros publicados como autora

ou como organizadora. Entre orientação e coorientação concluídas são 22 dissertações de mestrado, 14 teses de doutorado, 4 supervisões de pós-doutorado, 8 monografias de curso de especialização, 46 de TCC de graduação, 26 de iniciação científica, 5 grandes projetos de pesquisa e 1 projeto de extensão. Se for para colocar na ponta do lápis os trabalhos em andamento, os cursos de curta duração, a organização de eventos, dentre eles a organização dos Colóquios de nosso grupo, se for para detalhar o tempo investido na obra de Drummond seriam mais parágrafos.

E poemas.

Imaginem vocês quantos anos, meses, dias, horas, trabalho, leitura, atenção, coluna e mãos foram necessários para tamanho currículo? Aqui não faço um discurso meritocrático e produtivista, da abnegação, do sacerdócio ou de afago ao trabalho pelas vias racionalidade neoliberal, mas justamente o seu contrário. Se essa lógica é historicamente hostil à democracia, às artes, ao conhecimento elaborado, à classe trabalhadora, à intelectualidade, àquilo que é público e comum, eis aqui e nos seus respectivos frutos, uma fração do trabalho que é feito na universidade pública, em seu sentido radical e coletivo, de negação a essa racionalidade.

Foi diante de tantas nuances e lembranças é que a ideia deste livro surgiu. E aqui há questões que são especiais. A professora Maria

Amélia foi aluna do antigo Cefetes, portanto, publicar esta coletânea junto à Edifes é muito significativo. Nós somos um grupo grande. Anualmente, por questões mais diversas, pessoas vêm e vão. Mas naquilo que o correr dos dias, as falhas da memória e o imediatismo não sucumbem, nos mantemos unidos. E foi assim que reuni, há alguns meses, em sigilo, por e-mail e por mensagens de aplicativo, minhas companheiras queridas e meus companheiros queridos que aceitaram o desafio da empreitada. Literatura e Educação: presente! A vocês, de onde estiverem, muito obrigada, *aquele abraço*!

A proposta do livro resguarda uma importância histórica, acadêmica em nossa área, de se pensar, sob muitos olhares, miríade de temas e numerosos autores, Literatura e Educação, em dois programas de pós-graduação distintos. Ao longo deste livro, o leitor encontrará sínteses de pesquisas de mestrado e doutorado, orientados pela professora doutora Maria Amélia Dalvi, que versam sobre literatura infantil, literatura juvenil, prêmios literários, formação de professores, trabalhos de autores e livreiros, livro didático, listas literárias, plataformas de *streaming*, vídeo game, direito à literatura, políticas públicas educacionais, Enem, práticas de professores em sala de aula, produção textual de alunos, leitura literária, ensino de literatura, libras, poesia na escola, mediação dos clássicos literários, censura...

Esperamos, assim, que esta coletânea também sirva de leitura e estudo a profissionais no campo (professores, bibliotecários, revisores, editores, mediadores de leitura) e a estudantes, na esperança de respostas dialógicas, concordantes ou dissonantes, na esperança, igualmente, de que ele fomente outras pesquisas, outros momentos, pois os campos são imensos; há muito a ser feito. Enfim, para tantas as mãos: as obras.

Mais especificamente, o livro consiste em uma reunião de sínteses das pesquisas em nível de pós-graduação, pelos integrantes do grupo de pesquisa Literatura e Educação, este que é devidamente registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sediado na Universidade Federal do Espírito Santo e fundado, como dito, em 2011, por Maria Amélia Dalvi, após a sua posse como professora efetiva na instituição. Ela ainda o coordena, tendo como adjunta, desde 2015, a professora doutora Arlene Batista da Silva, cuja síntese de sua tese de doutorado também está aqui presente.

Drummond, conforme poema aqui epigrafado, gastou uma hora pensando em um verso. No sentimento do poeta, encontro abrigo. Estou há dias, no contexto histórico das primeiras linhas delineado, às voltas das melhores palavras que sintetizam a poesia que é reunir, em um livro, pessoas, cujas vidas e histórias se entrecru-

zam justamente por causa dos livros. Para nós que vivemos e acreditamos, teimosos, na formação humana, nas artes, na ciência, na escola, nos professores, na leitura, na união de nossa categoria, temos muita gratidão e dedicamos especialmente esta obra coletiva *À Mestra: literatura, educação e alguma poesia*. Obrigada. Muito obrigada, Maria Amélia!

Mariana Passos Ramalhete

Vila Velha, ES, 15 de outubro de 2025.

SUMÁRIO

PREFÁCIO xvi
Adriana Pin

INTRODUÇÃO: A literatura, o livro, a leitura e o leitor na escola: o caminho de um grande trabalho coletivo xxiv
Arnon Tragino

AS PESQUISAS

LISTAS LITERÁRIAS EM DUAS DIMENSÕES: nos vestibulares e nos guias de leitura 44
Arnon Tragino

LITERATURA, VIDEOGAMES E LEITURA: intersemiose e multidisciplinaridade 78
Adriana Falqueto Lemos

APROPRIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA DO EM 99
Héber Ferreira de Souza

A LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI E A FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO 121
Arlene Batista da Silva

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma indústria criativa interdependente do autor no Espírito Santo 145
Ivana Esteves Passos de Oliveira

O LEITOR, A LITERATURA JUVENIL, OS PRÊMIOS E O PNBE: 10 anos e algumas leituras depois 160
Mariana Passos Ramalhete

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LEITURA NOS ANOS FINAIS: um estudo com professores e resgistros escolares 180
Sandrina Wandel Reis de Moraes

ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E PRETEXTOS: leitura literária com vistas à formação humana do estudante do Ensino Médio no contexto das avaliações em larga escala 202
Rosana Carvalho Dias Valtão

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DIREITO À LITERATURA: práticas sociais, políticas e formação docente 238
Lorena Bezerra Vieira

PAPEL DA LITERATURA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: seleção de repertórios 256
Ravena Brazil Vinter

DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA À DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: as muitas maneiras de ler a literatura no livro didático ... 291
Daiane Francis F. Ferreira

A MULHER E O FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO: uma nova temporalidade 311
Eudma Poliana Medeiros Elisbon

ENTRE O JABUTI E A FNLIJ: diálogos de adolescentes com a literatura juvenil premiada 333
Danilo Fernandes Sampaio de Souza

A POESIA POSSÍVEL: caminhos para uma prática poética na escola 364
Tomaz Musso de Almeida Pinto

ENTRE O DITO E O INTERDITO: a literatura infantil nas redes sociais 387
Fabiana Cesar Monnerat

APONTAMENTOS SOBRE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DA LITERATURA 406
Sâmella Priscila Ferreira Almeida

LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: princípios e orientações metodológicas 425
Suéllen Pereira Miotto Lourenço

O QUE CONTAM OS CONTOS: morte e cultura popular na literatura infantil e juvenil brasileira 446
Rebecca de Araujo Ribeiro Pompermayer

CLÁSSICOS CONTEMPORÂNEOS NA ESCOLA: leituras acerca do álbum construção para uma educação contra-hegemônica 468
Rodrigo Pitta

JUVENTUDE E STREAMING: uma análise crítica 493
Jean Carlos Pereira

PRÓLOGO 513
Jamille Gomes Ghil

APÊNDICE - LINHA DO TEMPO DE OBTENÇÃO DE TÍTULOS DOS AUTORES DESTA COLETÂNEA 519

ANEXO - UM POUCO DE NÓS: registros fotográficos do grupo de estudo Literatura e Educação em diferentes tempos e espaços 520

SOBRE MARIA AMÉLIA DALVI 530

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 533

PREFÁCIO

Decerto, escrever este prefácio se constitui em um grande desafio: primeiro, pela história que envolve o itinerário do grupo Literatura e Educação; segundo, por essa longa jornada ter sido conduzida por uma professora admirável e intensamente atuante: Maria Amélia Dalvi. E, para além disso, o respeito e o carinho que sinto por todos que trilharam e continuam trilhando este caminho (do qual pude acompanhar boa parte de perto) me imbuem de uma feliz responsabilidade: tentar falar um pouco sobre a abrangência temática e metodológica das pesquisas realizadas pelo grupo, bem como da relevância política desses trabalhos na área de Literatura e Educação.

Em seus 14 anos de existência, este adolescente grupo, desde seu nascimento, em 2011, até o presente momento, experenciou algumas transformações no que se refere ao objeto, temas e abordagens de seus estudos e de suas pesquisas, todavia, essas mudanças, ao longo do tempo, mantiveram uma unidade singular que foi

configurando sua identidade: a interface Literatura e Educação; o espírito de coletividade e a postura democrática em seus discursos e em suas ações; e a diversidade de ideias que se convergem para um mesmo rumo – pensar a relação entre Literatura e Formação Humana.

No prelúdio do seu percurso, logo após Maria Amélia ter tomado posse como professora efetiva, na Universidade Federal do Espírito Santo, começaram a ser produzidos os primeiros trabalhos (iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertações, teses, projetos, publicações, eventos científicos..., e, em especial, o clássico colóquio), tendo como temáticas recorrentes questões que se referem à leitura, à literatura e à educação literária, no sentido de construir e compartilhar conhecimento científico para a formação docente e para a luta coletiva por tempos e por espaços mais humanos, justos e eficientes no contexto educacional. E, dentre esses trabalhos, muitos se fundamentam no arcabouço teórico do sociólogo francês, Pierre Bourdieu; do historiador francês, Roger Chartier; e nos princípios epistemológicos da História Cultural, no que tange a história do livro, da leitura e da literatura e as noções conceituais de representação, prática e apropriação.

Nesse momento do trajeto, reencontro Maria Amélia, a que conheci de vista, como mestranda do Programa de Pós-Graduação

em Letras (PPGL): ela, agora, como professora doutora deste; eu, como doutoranda, a investigar a intervenção exercida pela indústria cultural na recepção do leitor. A preocupação temática em torno da leitura nos aproximou e, embora não tenha sido a orientadora da minha pesquisa, sua colaboração foi fundamental para que eu encontrasse uma direção em meu estudo. Mas tive a oportunidade de tê-la como membro da banca de defesa da minha tese, cujas contribuições foram de muito valor, como as de outrora. Já naquela época, conversava com alguns integrantes do recém-nascido grupo de pesquisa Literatura e Educação (colegas de trabalho e de curso), que falavam com muito entusiasmo sobre suas pesquisas, a respeito do que estavam lendo e discutindo nos encontros e, é claro, sobre a orientação zelosa e competente da professora Maria Amélia. Lembro-me de seu gentil convite para participar do grupo e da minha vontade de, prontamente, aceitar, mas a vida, às vezes, desloca-nos para algumas veredas...

Retornando ao caminhar do grupo, este vive, junto ao Brasil, um momento histórico "extremamente" difícil, a partir de 2016: a destituição da presidenta Dilma Roussef, seguida da ascensão golpista do seu vice. Na sucessão deste, um governo antidemocrático, fundamentalista e fascista assume a presidência do país. Tempos sombrios. E a Ditadura Militar ressurge de um passado esquecido e mal resolvido, fragilizando ainda mais a nossa tenra democracia.

A fundadora e coordenadora do grupo, já nessa fase, contava também com o apoio da professora Dr.ª Arlene Batista da Silva na coordenação adjunta, desde 2015, realizando, esta, um trabalho primoroso, relacionado à área de Literatura, Tradução, Interpretação e Ensino de literatura em Língua Brasileira de Sinais, na Universidade Federal do Espírito Santo.

Resistir era preciso. Muitas foram as publicações e atuações em favor da Liberdade, da autonomia universitária e do esclarecimento do que estava acontecendo para a sociedade brasileira, posicionando-se contra a "Escola Sem Partido" que, afinal, tinha, sim, um partido, em favor de uma elite brasileira "extremamente" exploradora, preconceituosa, racista, misógina e cruel. Muitos foram os trabalhos, publicações e colóquios sobre a importância de se estudar, por exemplo, as relações entre literatura infantil e democracia, a linguagem e a formação humana, o perigo de movimentos conservadores e obscurantistas para a educação literária, dentre outras temáticas pertinentes.

No limiar dessa difícil trajetória, o grupo atinge um amadurecimento e passa a se mobilizar, teórica e metodologicamente, em uma nova direção, mas sempre mantendo a sua essência inicial. Os diálogos sobre a emancipação dos sujeitos leitores intensificam-se, na perspectiva das relações entre Literatura e Educação, agregando valores para as obras clássicas, compreendendo estas como

aqueles textos que ultrapassam a barreira do tempo e conseguem se manter atuais, por ainda terem muito a dizer à sociedade, possibilitando que seus leitores possam produzir sentidos; e, também, como aquelas obras contemporâneas que se constituem como imprescindíveis para a formação humana. Na esteira de Saviani : "O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". Assim, depois de um tempo, somando-se a pesquisas sobre a perspectiva Enunciativo-Discursiva da Linguagem (Círculo de Bakhtin) e a Teoria Crítica da Sociedade, o trabalho com base no Materialismo Histórico-Dialético tornou-se mais visível e recorrente no âmbito do grupo, sendo acrescidas a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, no sentido de valorizar ainda mais o professor e o tempo da sala de aula, desenvolvendo conteúdos que realmente contribuam para a formação humana dos estudantes, constituindo a escola como um espaço de difusão de conhecimento sistematizado e especializado.

E, no meio desse caminho, reencontro Maria Amélia, aproximadamente em 2019, quando, finalmente, consigo aceitar, com muita alegria, seu convite para participar do grupo. Nessa fase, eu participava dos encontros mensais, aos sábados, contudo, logo depois, passaríamos por um revés tão ou mais difícil que a agrura das

sombras da ditadura que já vivenciávamos no país: a pandemia da covid-19. Assim, ao mesmo tempo que enfrentávamos o medo do desconhecido e do que já conhecíamos bem, juntos, de mãos dadas, reclusos em nossas casas, os encontros on-line para leitura e estudo, nas manhãs de sábado (dia democraticamente escolhido pelo grupo, por possibilitar o acesso a todos os integrantes, em sua grande maioria, trabalhadores da Educação com até três turnos semanais), enchiam-nos de coragem, alimentando não apenas nosso intelecto, nossa razão e nossa esperança, mas principalmente nosso espírito de união e coletividade; de sermos poetas do presente, apoio e resistência. A Internet e as redes sociais passaram a ser nossos canais para divulgação dos trabalhos produzidos e dos colóquios realizados nesse período, agregando-se às informações da página do grupo, em funcionamento desde 2013. Os colóquios merecem uma atenção especial, neste enredo, pois além dos vários objetivos e compromissos relacionados à Educação Literária, têm como singularidade o formato itinerante, levando conhecimento a cada canto mais distante do Estado do Espírito Santo, oportunizando o acesso ao conhecimento, ao estudo e à reflexão. Nessa caminhada, a Ufes tem encontrado uma parceria em outra instituição, irmã: o Ifes

Aos poucos, imbuída das novas ideias das leituras dos encontros semanais e mensais, sinalizei à Maria Amélia o intuito de fazer

meu estágio pós-doutoral sob sua supervisão, que se concretizou entre novembro de 2021 e novembro de 2022. Pude, então, dar sequência aos meus estudos e rever muitas práticas concernentes à leitura literária e à mediação do texto literário em sala de aula, por meio dos clássicos literários do currículo do Ensino Médio. Foi um ciclo marcante em minha formação, levando-me a repensar certos conceitos e minha atuação como docente, reverberando de maneira significativa nas minhas aulas. Só assim pude entender, diretamente, o que é poder estudar sob o crivo minucioso, exigente, competente, generoso e transformador de Maria Amélia Dalvi. E, sim, serei sempre grata por essa oportunidade genuína de formação.

E nestes trilhos do conhecimento, a paisagem do grupo "Literatura e Educação" foi se construindo pelo caminho, compondo-se como pinturas que não podem ser desveladas à primeira vista, pois necessitam de muita leitura, interpretação, trabalho e estudo. Na tessitura bakhtiniana da linguagem, cada temática foi sendo entrelaçada, cuidadosamente, pelas inúmeras pesquisas sobre literatura infantil e juvenil, libras, leitura literária, análises de programas governamentais, formação de professores, alfabetização, livros didáticos, listas de livros, leitura e escrita poética, narrativas diversas, vozes femininas, indígenas e pretas, os clássicos literários, literatura e censura, leitura e biblioteca, gêneros digitais e tecnologia,

ENEM, vestibulares, prêmios literários, ... e poesia..., em diálogo com o ensino de literatura e leitura literária, na construção de uma verdadeira e funcional Educação Literária.

Sei que preciso fazer uma pausa..., mas continuaria, se assim fosse possível, prefaciando esta missão que me foi concedida e que aceitei com muita preocupação, pela grande responsabilidade, mas que muito me honra. Tenho consciência de que estas humildes linhas não darão conta de externar o quão valoroso é este grupo "Literatura e Educação" e quão admirável tem sido sua trajetória, mas fica aqui alguma poesia, sincera, algumas faces das muitas faces deste grupo genuíno, vivo, pulsante...

Agora, já é quase primavera no Hemisfério Sul... A previsão do tempo é o porvir de um equinócio, em que dia e noite, democraticamente, terão a mesma duração. Que comece, então, a estação das flores, e que minhas palavras possam florir no coração de cada um que compõe, já compôs ou ainda vai compor este grupo multicor, pois quem está, já passou ou ainda vai caminhar com ele sempre levará consigo essa luz radiantemente bela, capaz de enfrentar os mais rigorosos invernos. Então, não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas...

Adriana Pin

Linhares-ES, 22 de setembro de 2025.

RETORNE AO SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:
A literatura, o livro, a leitura e o leitor na escola: o caminho de um grande trabalho coletivo

O grupo de pesquisa Literatura e Educação, já com quase 15 anos de existência, desenvolveu trabalhos que conjugassem principalmente os elementos do título desta introdução. Sob a orientação de Maria Amélia Dalvi, as pesquisas que se seguem aprofundaram sobremaneira na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e no estado do Espírito Santo (ES) uma outra forma de pensar o estudo da literatura na escola, visto que certa queda de seu protagonismo vem acontecendo em todo o país com a ascensão de novos meios de comunicação, de produção artística e de interesse social, movidos especialmente pelas transformações capitalistas no final do século XX e início do XXI. Mesmo como conteúdo inserido no componente curricular de Língua Portuguesa, é errôneo imaginar

a literatura como força latente no espaço que ocupa: a escola é o ambiente mais propício e adequado para conhecer obras, autores, fazer interpretações, entrar em contato com materialidades e realizar práticas sociais com livros.

Os autores aqui presentes mobilizaram esse percurso ao longo dos anos e a professora, ao supervisionar as pesquisas, condicionou para que as reflexões feitas de modo local alcançassem visibilidade nacional. Porém, mesmo a partir do foco, o percurso foi muito plural, pois várias pesquisas buscaram ir além do literário, da escola e de suas paredes. Diversos campos se misturaram, como os videogames, os livros didáticos, a Libras, a literatura infantil e juvenil, os prêmios literários, os programas governamentais de acesso ao livro, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a formação de leitores e a formação docente, e tanto outros pontos específicos. Isso levou à opção pela ordem cronológica dos trabalhos, sabendo de uma certa lógica de interesses acadêmicos que teria como fio condutor a relação entre ensino e produção literária.

Desse modo, Arnon Tragino desenvolveu trabalhos de mestrado e doutorado propondo a análise de, primeiro, a literatura do Espírito Santo no vestibular da referida universidade e, segundo, a literatura brasileira recomendada em listas literárias. Com a junção

das duas proposições no capítulo “Listas literárias em duas dimensões: nos vestibulares e nos guias de leitura”, o ponto alto de seu pensamento é entender como as duas literaturas se comportam institucionalmente e comercialmente, uma vez que, por exemplo, o vestibular indicava como leitura obrigatória livros de autores do estado e as listas divulgavam a produção literária do Brasil para diversos públicos. O choque desse contato acontece invariavelmente no contexto escolar, pois os alunos conviviam com as duas produções – falamos no passado, porque o vestibular da instituição já não existe mais – e tinham seus gostos e obrigações modelados por isso. É de se inferir que também há no texto uma discussão entre a responsabilidade e a leitura por prazer, já que o autor argumenta a favor do professor de literatura que, não fosse por pressões externas ao seu trabalho, deveria ter melhores condições para ensinar literatura e assim desobstruir o controle do mercado sobre a formação educacional.

Adriana Falqueto Lemos, no capítulo “Literatura, videogames e leitura: intersemiose e multidisciplinaridade” a partir da sua dissertação, propõe a leitura de videogames como objetos textuais, analisando-os para além da narratologia. Os estudos de Aarseth (ergodicidade), Sicart (ética no design) e Tavinor (videogames como ficção interativa) formam a base teórica do trabalho, assim

como a pesquisa de Roger Chartier, que dialoga com os demais estudiosos por causa de noções como representação, prática e apropriação. Sendo o videogame um objeto cultural distinto, sua materialidade (suporte) e interatividade demandam um modo específico de leitura, uma que amplie a imersão do jogador. O trabalho defende, dessa forma, que os videogames podem e devem ser utilizados como objetos de apreciação e formação crítica na constituição de uma estética que pense a realidade. Com a construção de sua narrativa, estabelece-se, então, uma aproximação metodológica entre a leitura do videogame e a literária: os dois agem interativamente (cada um a seu modo) para condicionar os caminhos do jogador/leitor.

Héber Ferreira de Souza, no capítulo "Apropriações do livro didático de literatura do Ensino Médio" com base na sua dissertação, investiga as práticas e representações de professores e estudantes em relação ao livro didático de literatura no ensino médio. A pesquisa, fundamentada em Roger Chartier e Ezequiel Theodoro da Silva, analisa como esse objeto cultural é apropriado no ambiente escolar, revelando resultados sobre uma visão predominantemente utilitária do material, visto como ferramenta para dinamizar aulas e garantir aprovação em exames. O uso do livro didático, nesse contexto, prioriza outras metas, como avaliações externas,

e age em detrimento da formação de leitores literários competentes. Uma apropriação mais crítica e que valorizasse a dimensão estética e afetiva da literatura é necessária no uso do material, transformando o livro em uma ponte para a leitura de obras integrais, por exemplo.

Arlene Batista da Silva analisa no capítulo "A literatura infantil em Libras no início do século XXI e a formação do leitor surdo", advindo da sua tese, o surgimento da literatura em Libras no Brasil, impulsionado pelas políticas de Educação Bilíngue a partir dos anos 2000. O estudo centra-se na coleção "Educação de Surdos" do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Ministério da Educação (INES/MEC), examinando alguns DVDs (*Digital Versatile Discs*) como os primeiros objetos culturais a institucionalizar um cânone literário para surdos. A pesquisa identifica uma tensão fundamental: estes materiais servem tanto como ferramenta de controle pedagógico, reduzindo a literatura a um instrumento para o bilinguismo, quanto como expressão cultural de resistência. Através das lentes de Roger Chartier, o trabalho demonstrou como as apropriações destes vídeos pelos leitores transcendem seus usos prescritos, gerando novas formas de produção e consumo literário. Apesar de sua natureza ambivalente, por isso, estes artefatos inauguraram uma nova estética literária visual, que

também é fundamental para a construção identitária da comunidade surda.

Ivana Esteves Passos de Oliveira investiga no capítulo "A literatura infantil e juvenil – uma indústria criativa interdependente do autor no Espírito Santo", pensado a partir da sua tese, a cadeia produtiva da literatura infantil e juvenil no Espírito Santo, destacando o protagonismo do autor como produtor, divulgador e distribuidor de suas próprias obras. A pesquisa demonstra que o mercado local mantém características de informalidade, com escritores gerenciando editoras independentes como Microempreendedores Individuais (MEI's). Oliveira ainda identificou que políticas públicas de incentivo, como editais e o projeto "Viagem pela Literatura", priorizam o benefício social em detrimento do valor artístico, concluindo, portanto, que, apesar do cenário nacional favorável, a profissionalização do setor no estado avança lentamente, perpetuando um modelo onde o criador também é o principal agente de sua comercialização.

Mariana Passos Ramalhete, no capítulo "O leitor, a literatura juvenil, os prêmios e o PNBE: 10 anos e muitas leituras depois" baseado em sua dissertação, concentra-se na interseção entre literatura juvenil, instâncias de legitimação artístico-cultural (prêmios literários) e políticas públicas de acesso ao livro, particularmente

o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). O recorte temporal compreende os anos de 2004 a 2013 e teve como objetivo identificar como as escolhas dos júris dos prêmios Jabuti e FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), comparadas às obras selecionadas no PNBE nas categorias infantil e juvenil, podem configurar um perfil de obra literária e, por consequência, um perfil de leitor aceito pelas instâncias de legitimação. Feito o crivo e considerando também a necessidade de se compreender como o mercado, os prêmios, as políticas públicas atuam na visibilidade de certas obras e uso no ambiente escolar, para análise mais alentada, foram escolhidas duas obras simultaneamente contempladas nos prêmios e no PNBE: "O Fazedor de Velhos", de Rodrigo Lacerda, 2008, e "Lis no peito: um livro que pede perdão", de Jorge Miguel Marinho (2005).

Sandrina Wandel Rei de Moraes aponta no capítulo "Concepções de linguagem e leitura nos anos finais nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo com professores e registros escolares", como parte da sua dissertação, sobre as concepções de linguagem e práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise revela que predominam visões tradicionais que reduzem a leitura à decodificação ou à busca de informações explícitas. Assim, as atividades registradas nos cadernos dos alunos demonstram que o texto frequentemente

serve como pretexto para estudos gramaticais, desconsiderando sua dimensão discursiva, o faz identificar uma lacuna significativa na compreensão da linguagem como interação verbal, conforme proposto por Bakhtin. Moraes conclui que é urgente repensar as práticas pedagógicas e investir em formação docente que promova a leitura como produção de sentidos, sendo um caminho essencial para a formação de leitores críticos nessa etapa de ensino.

Rosana Carvalho Dias Valtão mostra no capítulo, advindo da sua tese, "Entre textos, contextos e pretextos: leitura literária com vistas à formação humana do estudante do ensino médio no contexto das avaliações em larga escala" o pensamento problematizado da relação entre o ensino de literatura e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), partindo da premissa de que a leitura literária é fundamental para uma formação humana omnilateral. A análise crítica demonstra que o exame, enquanto política pública alinhada a interesses neoliberais e à pedagogia das competências, reduz a literatura a um instrumento utilitarista. A abordagem da literatura no Enem, por meio de questões de múltipla escolha e fragmentos relativamente descontextualizados, esvazia seu potencial humanizador, crítico e transformador. Essa lógica avaliativa, nesse modo, ao priorizar habilidades mensuráveis, não apenas reduz o trabalho pedagógico em sala de aula, como também atua contra o

acesso democrático aos clássicos e a uma educação que vise à superação de desigualdades sociais influenciadas pela pouca leitura realizada no espaço escolar.

Lorena Bezerra Vieira defende no capítulo e na pesquisa de seu mestrado "Educação literária e direito à literatura: práticas sociais, políticas e formação docente" a literatura como um direito humano fundamental e sua necessidade universal, conforme Antônio Candido, posicionando-se contra sua redução a um instrumento utilitário ou mercadoria cultural na escola. A argumentação aponta que a educação literária deve promover uma experiência estética e crítica, capaz de humanizar e emancipar os sujeitos, e não de se restringir a uma escolarização burocrática. No entanto, a autora evidencia uma lacuna entre essa concepção e as práticas docentes, frequentemente limitadas por documentos oficiais, formação insuficiente e lógicas avaliativas pragmáticas. Assim, para Vieira, torna-se urgente qualificar a presença do texto literário no espaço escolar, superando abordagens historicistas e fragmentárias para instituí-lo como uma vivência significativa, política e transformadora.

Ravena Brazil Vinter expõe no capítulo "O papel da literatura no processo de escolarização: seleção de repertórios", com base em sua tese, o ensino de literatura na pedagogia histórico-crítica, defendendo que a escola deve garantir o acesso aos clássicos como

saberes elaborados essenciais para o desenvolvimento omnilateral. A autora argumenta que obras como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, permitem desvelar a realidade social em sua totalidade, superando a fragmentação contemporânea. Contudo, a proposta enfrenta o desafio prático de mediação docente em um contexto de desigualdade e desvalorização da escola pública. Apesar de sua consistência teórica, a viabilidade da implementação esbarra na falta de condições materiais e na formação de professores, limitando o alcance transformador do método. A reflexão potente do texto evidencia, assim, o abismo entre a teoria emancipatória e a realidade educacional brasileira, que se torna, na maioria das vezes, intransponível.

Daiane Francis Fernandes Ferreira, no capítulo e no estudo de seu mestrado "Da iniciação científica à dissertação de mestrado: das muitas maneiras de ler a literatura no livro didático", analisa a presença dos contos maravilhosos em livros didáticos de Língua Portuguesa desde a década de 1950 até a contemporaneidade, revelando uma persistente instrumentalização do texto literário. A análise crítica demonstra que, apesar das evoluções gráficas e materiais, os manuais frequentemente subordinam a literatura a objetivos moralizantes ou ao ensino mecânico da língua, esvaziando seu potencial estético e crítico. Uma certa continuidade está pre-

sente nas práticas pedagógicas que privilegiam a compreensão literal e a transmissão de normas, o que coloca em detrimento atividades que promovam a fruição, a imaginação e o debate interpretativo. A mera inclusão de textos literários no material didático, dessa forma, é insuficiente, sendo essencial uma mediação docente que busque priorizar a experiência estética e a formação de leitores autônomos e críticos.

Eudma Poliana Medeiros Elisbon analisa criticamente no capítulo a partir da sua tese "A mulher e o feminino em livros didáticos de literatura para o Ensino Médio: uma nova temporalidade" as representações de gênero nos livros didáticos de literatura, demonstrando como estes materiais perpetuam estereótipos e excluem autorias femininas, especialmente negras, ao reproduzir um cânone majoritariamente masculino. A pesquisa, fundamentada em Roger Chartier, revela que mesmo diante dessa sub-representação, as possibilidades de apropriação crítica por professores e estudantes permitem rasuras e ressignificações. Contudo, o estudo alerta para o crescente cerceamento pedagógico imposto por políticas de avaliação em larga escala que, através de currículos padronizados e rotinas pedagógicas engessadas, transformam o ensino literário em treinamento para testes. Esta instrumentalização utilitarista nega a função humanizadora da literatura e ameaça a

autonomia docente, tornando urgente, por isso, a defesa de práticas educativas que reconheçam o texto literário como espaço de disputa e transformação social.

Danilo Fernandes Sampaio de Souza, na sua dissertação modificada aqui para o capítulo "Entre o Jabuti e a FNLIJ: diálogos de adolescentes com a literatura juvenil premiada", pensa o distanciamento entre a literatura juvenil premiada e os leitores adolescentes, demonstrando como obras consagradas por instituições como o Jabuti e a FNLIJ permanecem marginalizadas no repertório de estudantes da escola pública. A pesquisa revela um paradoxo: enquanto a crítica especializada valoriza o rigor estético e a complexidade linguística, os jovens leitores identificam nessas mesmas características barreiras intransponíveis para o acesso ao texto. A mediação escolar, nas intenções observadas, é insuficiente para superar esse abismo, evidenciando a urgência de se realinhar os critérios de legitimação literária com as realidades de leitura dos adolescentes. Sem políticas efetivas de acesso e mediação qualificada, por outro lado, o reconhecimento institucional das obras pouco contribuirá para a formação de leitores críticos, perpetuando o domínio da indústria cultural globalizada sobre os jovens e afastando seu aprendizado das legitimações culturais.

Tomaz Musso de Almeida Pinto, no capítulo e na investigação de

seu mestrado “A poesia possível: caminhos para uma prática poética na escola”, acredita no ensino da poesia como elemento indispensável para uma formação humana omnilateral, posicionando-se criticamente contra sua marginalização do conteúdo em relação aos estudantes no Ensino Médio. A pesquisa demonstra que a superação da abordagem instrumentalizante exige uma fundamentação teórica sólida, articulando a tradição estética filosófica com a Pedagogia Histórico-Crítica. Um método pedagógico proposto é o que transforma a experiência poética em práxis social, integrando análise formal e produção criativa como momentos dialéticos de um processo formativo. A mediação docente qualificada, ao vincular técnica e sensibilidade, teoria e prática, pode ressignificar a poesia como linguagem transformadora, sendo um componente fundador da emancipação dos jovens em um contexto sociocultural marcado quase todo o tempo pela racionalidade instrumental.

Fabiana Monnerat de Melo, na sua dissertação que se tornou o capítulo “Entre o dito e o interdito: a literatura infantil nas redes sociais”, detalha a censura contemporânea à literatura infantil brasileira, estudando como redes sociais e discursos conservadores transformaram obras consagradas em alvos de ataques coordenados. Através dos casos de Ana Maria Machado e José Mauro Brant, é revelada como a justificativa de “proteção à infância” mascara

projetos de controle ideológico que desconsideram a função simbólica e formadora da literatura. A pesquisa expõe a fragilidade das instituições educacionais frente a essas pressões e alerta para o empobrecimento formativo quando se cerceia o acesso a narrativas plurais. Desse modo, a defesa da literatura infantil no trabalho de Melo é também a defesa do direito das crianças à elaboração simbólica de experiências complexas e à formação de uma consciência crítica, resistindo às tentativas de silenciamento que ameaçam tanto a democracia quanto a própria função humanizadora da arte.

Sâmella Priscila Ferreira Almeida, na pesquisa de seu mestrado que formou o capítulo "Apontamentos sobre um ensino histórico-crítico da literatura", apresenta um ensino de literatura fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, posicionando-se contra reduções da literatura à "leitura literária" como experiência subjetiva ou competência instrumental. A autora sustenta que o ensino emancipador requer a transmissão sistemática do conhecimento clássico e realista, compreendido como patrimônio cultural que desvela as contradições sociais. A fetichização do prazer imediato e da autonomia interpretativa é demonstrada quando alinhada à pedagogia das competências, que esvazia o potencial formativo da literatura a uma mera ferramenta de interação social.

Com isso, uma práxis pedagógica que articule dialeticamente fruição estética com análise histórico-social é pensada por Almeida, para superar tanto o tradicionalismo enciclopédico quanto o espontaneísmo contemporâneo na efetivação de uma formação humana omnilateral.

Suéllen Pereira Miotto Lourenço propõe na sua tese e no capítulo "Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas" uma abordagem temática para o ensino de literatura naquela etapa educacional, refletindo contra o modelo historiográfico tradicional e as abordagens fragmentárias que impedem a leitura integral das obras. Apoiado na pedagogia histórico-crítica e em teóricos como Bakhtin e Candido, a pesquisa defende que a centralidade do texto literário, articulada por eixos temáticos como "relações familiares", permite superar tanto o formalismo cronológico quanto a fruição imediata acionada pelo gosto. A proposta enfatizou, então, a mediação docente qualificada como elemento essencial para garantir a apropriação do patrimônio cultural, transformando a leitura em prática dialógica que desenvolve a criticidade e a formação omnilateral dos estudantes. Essa perspectiva concebe em seu fim o ensino de literatura como direito humano e instrumento de emancipação, ação especialmente crucial para estudantes da escola pública.

Rebecca de Araujo Ribeiro Pompermayer no trabalho de seu mestrado e no capítulo "O que contam os contos: morte e cultura popular na literatura infantil e juvenil brasileira" explica como a abordagem da morte na literatura infantil e juvenil é um tema formativo essencial, colocando-se evidentemente contra o silenciamento imposto pela concepção burguesa de infância. Analisando obras como *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, e *Contos de morte morrida*, de Ernani Ssó, é demonstrado como a personificação cômica e humanizada da morte permite tratar pedagogicamente da finitude, superando tanto sua negação social quanto sua banalização midiática. O tratamento estético do tema, longe de assustar, como principal argumento da autora, oferece recursos simbólicos para que crianças e adolescentes elaborem questões existenciais, desenvolvendo autonomia crítica perante uma realidade onde a morte é simultaneamente ocultada e trivializada. Essa perspectiva concebe a literatura como espaço privilegiado para humanizar o debate sobre a mortalidade, formando sujeitos mais conscientes de sua condição histórica e social diante da vida.

Rodrigo Pitta analisa no estudo da sua tese e no capítulo "Clássicos contemporâneos na escola: leituras acerca do álbum Construção para uma educação contra-hegemônica" o ensino de literatura a partir de obras clássicas contemporâneas, apontando a hierarqui-

zação cultural que exclui produções de relevância estética do próprio cânone tradicional. Tomando o álbum *Construção*, de Chico Buarque, como exemplo de clássico pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a abordagem pedagógica realizada articulou as dimensões verbal e musical do gênero canção, superando usos fragmentários em materiais didáticos. A análise integrada de letra e melodia revela, no seu turno, a potência crítica dessa obra para exemplificar contradições sociais tanto do período ditatorial quanto da contemporaneidade. A proposta, dessa maneira, concebe o ensino de literatura como prática contra-hegemônica que, ao socializar obras de alta elaboração artística, contribui para a formação omnilateral e a elevação cultural das classes trabalhadoras.

Jean Carlos Pereira em pesquisa para a sua dissertação e para o capítulo "Juventude e *streaming*: uma análise crítica" visualiza as webséries juvenis como produtos da indústria cultural que promovem a semiformação (*Halbbildung*) sob a aparência de representatividade. Através da análise de *Sex Education*, *Elite* e *Young Royals* pela lente da Teoria Crítica, as narrativas explicam a transformação de conflitos de classe, gênero e raça em espetáculo consumível, neutralizando seu potencial emancipatório. A pedagogia midiática, ao ser operada por essas produções e longe de formar

sujeitos críticos, integra os jovens à ordem cultural vigente através da fetichização das relações sociais e do apelo emocional. É de se imaginar que o ensino de literatura desencobre esses mecanismos ideológicos, num movimento contrário à naturalização dessas mercadorias culturais como supostos instrumentos de emancipação.

Tendo visto os percursos dos trabalhos descritos e percebendo seus olhares que miravam um caminho destacado (a relação entre literatura e educação), está claramente demonstrado que as pesquisas acima são formas de resistência contra a opressão que limita a potência na literatura nas instituições de ensino. Não só como reflexão impulsionada pelos problemas da realidade, mas também como produção emancipatória e de superação social, os pesquisadores expuseram um grande *corpus* de importância cultural que pode deslocar o estudante para além do senso comum, da importunação do mercado, da visão curta sobre a arte. A presença do livro na maioria das pesquisas, por exemplo, motiva uma mudança de atitude: a dispersão tecnológica para o foco no material impresso, podendo os dois terem alguma convivência, com certeza, mas que se desfaz na disputa pela atenção do leitor. Ainda assim, é comum a todos os pensamentos a figura do profissional que melhor lida com esse objeto: o professor, pessoa capacitada

para decidir e orientar os educandos, uma vez que domina os conteúdos e as ferramentas de tal prática, mesmo que sua autonomia venha sendo diminuída a um contexto instrumentalizador. As dissertações e teses orientadas por Maria Amélia Dalvi, na sua relevância coletiva, por fim, lançam uma lente maior sobre o ensino de literatura e a força transformadora da escola.

Arnon Tragino
Serra-ES, outubro de 2025.

AS PESQUISAS

LISTAS LITERÁRIAS EM DUAS DIMENSÕES: nos vestibulares e nos guias de leitura

Arnon Tragino

As duas dimensões

As investigações que deram origem à pesquisa de mestrado (*Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES*, 2015) e de doutorado (*Listas literárias: um estudo sobre as indicações da literatura brasileira*, 2020) foram concebidas e desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Literatura e Educação, sob a orientação da professora Maria Amélia Dalvi, cuja liderança intelectual e compromisso ético-pedagógico se tornaram fundamentais para articular as complexas relações entre os sistemas literário e educacional. Foi nesse espaço coletivo de reflexão, marcado pelo rigor metodológico e pela abertura ao diálogo interdisciplinar, que se tornou possível examinar as duas dimensões centrais desse trabalho: a presença da literatura do Espírito Santo

no vestibular da UFES e a circulação da literatura brasileira em guias de leitura de origem internacional, problematizando os mecanismos de formação de leitores e de constituição de obras clássicas em contextos institucionais e mercadológicos distintos.

De início, sabemos que o vestibular, como avaliação em que estava presente boa parte das disciplinas da educação básica, foi pouco alterado desde a sua formalização no início do século XX, carregando uma memória das relações escolares com as universidades e toda uma expectativa de amadurecimento intelectual dos candidatos que prestam o processo seletivo (Menezes, 2008: 27). Em meio aos conhecimentos cobrados, a literatura no exame contribuiu, ao longo dos anos, para: o delineamento de perspectivas na formação de um público leitor, a conformação de modelos de avaliação, a proposição e consolidação de uma sequência curricular, a sistematização de abordagens didáticas e, talvez o mais importante, a evidenciação de possíveis retratos da relação entre estudos literários e educação. Conjugando, desse modo, a indicação das listas e os conteúdos literários dos editais a serem cobrados nas provas, o vestibular encerrou uma operação habitual de leitura na escola: numa lista com 10 títulos, por exemplo, seria lido um livro por mês durante todo o ano letivo até o dia do exame, e as questões desse exame atestariam ou não a eficiência da leitura (embora as evidências mais comuns sejam da leitura de resumos

das obras). Em quase trinta anos de listas literárias nos vestibulares essa prática pouco mudou, o que indica, por um lado, uma crença na elevação dos índices de leitura e dos seus componentes benéficos e próprios a partir de listas para os vestibulares (aquisição de conhecimento, maior quantidade de material lido, experiência estética etc.; o que também movimenta outras questões, como o consumo de livros e a leitura em outras plataformas: os livros digitais), e, por outro, uma outra forma de ensino da historiografia literária ou de julgamentos da obra através da análise estrutural do texto[1].

No estado do Espírito Santo, esse panorama complexo se restringia mais precisamente ao vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Em escala menor no país e com concorrência mais maciça de candidatos oriundos do ensino médio da Grande Vitória (municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória), o Processo Seletivo UFES confirmava essa circunstância do vestibular no Brasil. No entanto, possuía orientações específicas quanto à literatura, o que o diferenciava dos ves-

[1] É importante refletirmos sobre esse ponto: considerando as influências recebidas pelo ensino médio especificamente na transformação pela qual passou a subdisciplina de *Literatura*, o sistema de ensino em torno do vestibular, muito difundido pelos cursinhos, por exemplo, foi um dos atores que promoveram parte dessa mudança na escola, principalmente por seus modelos de aulas concisas e suas didáticas apressadas.

tibulares das grandes universidades do país, indicando, por exemplo, livros de autores capixabas nas listas literárias. Esse foco foi dado na dissertação, mediante pesquisa bibliográfico-documental de natureza quantitativa e qualitativa, para investigar a presença da *literatura do Espírito Santo* no vestibular da Ufes, nos últimos dez anos – Processo Seletivo Ufes 2005-2014 (PS-Ufes 2005-2014).

Entendendo que hoje as questões acima estão em fase de mudança pelo fato de o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ser usado como principal acesso e não indicar obras (Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p. 217-219), o mote das listas se manteve como uma tônica de pesquisa a ser explorada e desenvolvida posteriormente, sobretudo em contextos que não fossem próprios do vestibular. Assim, para a tese, as reflexões iniciais suscitaram diversas perguntas: em quais situações fora do exame as listas de obras literárias poderiam ser encontradas? Como seria a sua permanência e difusão de modo amplo na literatura? É válido o uso do termo "lista(s) literária(s)"? E, conceitualmente, o que seria isso? O que elas demonstrariam sobre os leitores e as práticas de leitura? Quais autores e obras elas indicariam e por quê? Essas foram as inquietações que tivemos no começo e que tentamos responder durante a pesquisa no doutorado. Nesse contexto, traçamos al-

guns limites quanto ao objeto: 1) escolhemos manter o foco na literatura brasileira e na sua divulgação no exterior, com um *corpus* internacional e contemporâneo traduzido e adaptado no Brasil; 2) optamos por materiais impressos que desenvolveram as listagens em resenhas e justificaram as indicações, ou seja, livros de origem internacional publicados no Brasil que traziam recomendações da literatura brasileira.

Depois das perguntas iniciais, dos limites e recortes feitos, e das relações estabelecidas com outros trabalhos, as reflexões trouxeram maiores esclarecimentos sobre o que estudamos. Mesmo que os autores e as obras por vezes não demarquem explicitamente tais ponderações, lista e literatura podem ter proximidades quando: 1) um leitor identifica uma listagem num texto literário; 2) uma obra literária contém propriamente uma lista 3) um autor escreve uma lista como literatura; 4) a lista for um método de organização; enfim, 5) a lista indicar a leitura de literatura. Como pode ser notado, é sobre essa última modalidade de lista que a tese discorre. Porém, ainda podemos fazer mais duas ponderações: primeiro, o conceito de lista literária com o qual trabalhamos está na tradução do termo *literary list*, de Belknap (2000, p. 35), que designa a relação do gênero lista com a literatura, ou que nesta se inscreve, incluindo assim as cinco relações que apontamos, mas

em especial a última para constituir recomendações de livros, indicações de leituras etc.; e segundo, o uso da palavra "lista", na expressão "lista literária", é mais abrangente do que guia, compêndio, catálogo, ou outras denominações próximas na visão do autor, pois, além de servir como sinônimo a esses nomes, o termo traduz melhor o fenômeno de contato com o literário, ao mesmo tempo em que é usado também por outras referências essenciais a esta pesquisa, como Goody (2012), Lodge (2017), Eco (2010; 2013b) e Usher (2016), indicando que já é uma palavra instituída na teoria e em textos afins.

A partir desse contorno, o presente artigo estabeleceu dois tópicos correspondentes a cada uma das pesquisas descritas anteriormente. Em cada parte, é resumido um aspecto dos trabalhos para que se entenda sua conexão principal: as listas literárias em duas dimensões. Consequentemente, a discussão gera um conflito entre as sugestões institucionais e as que vem do mercado, entre o público e o privado, entre a obrigação e a escolha individual, ponto central comentado nas considerações finais.

A literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes

Às indicações de livros e obras de modo geral no processo seletivo nos parece que foi acoplada uma herança de poder e representatividade política da literatura, e sua tomada de decisão social entre

os séculos XIX e XX, que ainda estão vinculadas à noção de "literatura" como um veículo de formação social, humana, artística, educacional etc. Nesse caso, o vestibular de uma universidade pública, como a UFES, trazia uma associação comum de que os livros indicados representariam o Estado, e que, por isso, a partir dele, seria posto um espaço de poder político institucionalizado que caracterizaria como oficial a leitura daquele livro.

Dessa maneira, ao aproximar a literatura do vestibular com os estudos literários locais, ambos ligados à Ufes (e por isso a análise também de sua institucionalidade), contextualizamos a literatura do Espírito Santo no seio de algumas manifestações culturais e de particulares acessos às "Letras" na história do Espírito Santo. Em parte da historiografia literária[2], podemos observar de modo conciso pequenas produções entre o período colonial até o século XX, sendo alguns trabalhos de representatividade e destaque no contexto citado: as peças do padre José de Anchieta, produzidas no afã da catequese dos índios; o longo *Poema mariano*, de Domingos Caldas Barbosa (epopeia dedicada à Nossa Senhora da Penha, padroeira do estado); e a lírica de Maria Antonieta Tatagiba, em *Frauta agreste*. No século XX aparecem os nomes da família Santos Neves (o avô: Graciano Santos Neves [satirista], o pai: Guilherme

[2] Cf. A modernidade das letras capixabas (Ribeiro, 1993), a literatura brasileira contemporânea do espírito santo (Azevedo filho, 1999) e mapa da literatura brasileira feita no espírito santo (Santos Neves, 2000).

Santos Neves [folclorista], e os filhos: Luiz Guilherme Santos Neves e Reinaldo Santos Neves [romancistas]) como destaques dessa literatura; além do conhecido Rubem Braga, que, com outros nomes da década de 1980 (Adilson Vilaça, Bernadette Lyra, Waldo Motta, Miguel Marvilla, Elisa Lucinda, para citar apenas alguns), irá estender a produção literária do Espírito Santo. Já no alvorecer do século XXI, há a presença reiterada de certos autores em premiações concedidas, por academias, secretarias de cultura e editoras locais e universitárias.

Ainda no âmbito da história literária, em relação à produção local, destacam-se as críticas em jornais até a criação da Academia Espírito-santense de Letras, em 1921, e da revista *Vida Capichaba* (1923), propulsora na divulgação da cultura literária do estado. Nos anos de 1940 surge a Academia Capixaba dos Novos, movimento artístico que promove a I Semana dos Novos, em 1963, considerada a nossa "semana de arte moderna". A década de 1980, em seguida, marca um grande avanço: em correlação com o curso de Letras da UFES, e seus clubes de criação literária organizados pela professora Deny Gomes, publica-se a coleção *Letras Capixabas*, que divulgava diversos autores de peso e obras de máxima importância para o estado. Nos anos 2000, além dos frutos das pesquisas de Francisco Aurelio Ribeiro, Deneval Siqueira de Azevedo Filho e Reinaldo Santos Neves, é programado o *Bravos companheiros e*

fantasmas, em 2004, seminário coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo (Neples), ambos da UFES, evento bianual dedicado à produção de autores capixabas, possuindo já onze edições, cada uma delas com publicação em livro de muitos estudos críticos.

Uma das referências mais relevantes nesse assunto é a dissertação de Andréa Antolini Grijó: *De formação do leitor: a literatura no vestibular da UFES* (1999). A autora, sob orientação do professor Francisco Aurelio Ribeiro, nos entregou também, mesmo que não intencionalmente, um basilar trabalho sobre a literatura do Espírito Santo, porque a pesquisa se ocupa mais em agregar noções e rever alguns problemas da educação, do ensino de literatura e da leitura literária da escola em correlação com o vestibular, do que, propriamente, tratar sobre a literatura local. Mesmo se tratando de uma pesquisa pioneira, em uma universidade pequena, e num programa de mestrado ainda novo, talvez essa investigação tenha ocorrido por causa da já comum responsabilidade do ensino superior pelo fim dos estudos do ensino médio, que se tornou oficial na UFES. De forma indireta, o trabalho de Grijó mostra um ato de o vestibular regularizar ou não essa "separação" entre a literatura brasileira e a literatura do Espírito Santo, apontando os espaços de poder nos quais se valida(m) tal(is) literatura(s). Acreditamos

que o jogo institucional de forças do qual participa o vestibular da UFES ajuda a moldar tanto a noção macro de literatura, quanto a apreciação das obras literárias de autores capixabas que circulam no ES: em que medida existe ou como se constrói uma imagem de "literatura do Espírito Santo" pelo vestibular da universidade federal? Enxergamos o berço dessa discussão no trabalho de Grijó (1999), portanto.

Diferentemente da Literatura Portuguesa e das africanas, as obras de literatura do Espírito Santo estão há muito mais tempo no processo seletivo, e, com isso, podemos assim montar a lista de 2005 a 2014. Temos 9 obras no total, na ordem e nos anos que apareciam nos programas dos processos seletivos:

- *A parte que nos toca*, coletânea organizada por Reinaldo Santo Neves (2005/2006);
- *Os mortos estão no living*, de Miguel Marvilla (2007/2008/2009);
- *O capitão do fim*, de Luiz Guilherme Santos Neves (2007/2008/2009);
- *Transpaixão*, de Waldo Motta (2010/2011);
- *Identidade para os gatos pardos*, de Adilson Vilaça (2010/2011);
- *Senhor branco ou o indesejado das gentes*, de Paulo Roberto Sodré (2012/2013);

- *Kitty aos 22: divertimento*, de Reinaldo Santos Neves (2012/2013);
- *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga (2014);
- *Zero*, de Douglas Salomão (2014).[3]

Essas indicações delineiam um leque de leituras que reverberam na oferta e na disponibilidade de livros. Pensando nas estruturas que desencadeiam as funções de conceder maior acesso a esse material (as publicações, no caso, bem como os seus efeitos na leitura), nos últimos dez anos, por uma visão diacrônica, a literatura do Espírito Santo colocada no vestibular tentou abarcar a maior amplitude possível de leitores, de temáticas e de gêneros, mas, como todo processo de escolha requer uma exclusão, tantos outros textos ficaram de fora. É possível constatar, nesta lista, dentre várias questões: a maior presença da prosa, a ausência de peças de teatro e a evidente predileção pela contemporaneidade. A variação de gênero, nessa seleção, estabelece-se em: antologia, poemas, poesia visual/concreta, romances, romance histórico, contos e crônicas. Além de haver a abordagem de assuntos diversificados, como: a história, o mistério, o sobrenatural, a fantasia, o sexo, o

[3] Para o vestibular de 2015, tivemos os dois autores de 2014, e, para 2016 (o último processo seletivo da instituição), tivemos o livro de poesia *Os dias ímpares*, de Sérgio Blank.

afeto, a raça, o estereótipo, os níveis sociais e econômicos, a mulher e a estética literária.

Todos esses elementos são sintetizados no vestibular da UFES, que assume talvez a figura do "mar", onde se desaguam as conjunturas da própria universidade no que diz respeito à literatura do Espírito Santo. Esse ponto se torna muito complexo então para detectar todos os rastros, literários e institucionais, que se encontram no exame. A multiplicidade de decisões e posturas acadêmicas não só se chocam no processo seletivo como também hibridizam a escolha dos livros dessa mesma literatura: é possível assim falar de literatura ou de literaturas do Espírito Santo? Naturalmente, apontamos que certa "unificação" já existe, mais precisamente para corroborar a nomenclatura, mas apostamos que restaurar os diferentes âmbitos, os diferentes corpos e instâncias irá trazer mais oportunidade de se continuar essa manifestação artística.

A literatura brasileira nos guias de leitura

Fechado nessa parte o objetivo da pesquisa em compreender como a presença e a ausência da literatura brasileira são trabalhadas nas listas, chegamos então ao seguinte *corpus* da tese:

- *100 autores que mudaram a história do mundo*, de Christine N.

Perkins (2003);

- *50 clássicos que não podem faltar na sua biblioteca*, de Jane Gleeson-White (2009);
- *1001 livros para ler antes de morrer*, de Peter Boxall (2010);
- *501 livros que merecem ser lidos*, de Janice Florido (2011);
- *501 grandes escritores*, de Julian Patrick (2009);
- *O livro da literatura*, de James Canton (2016).

O *corpus* de origem anglófona se fundamentou porque foram os materiais que mais tivemos acesso para compra e leitura numa busca em *sites* das três maiores livrarias do país (JACOBSEN, 2019): Amazon, Livraria Cultura e Saraiva. Além disso, nossas análises recaíram particularmente sobre as edições nacionais, já que algumas edições estrangeiras não traziam a literatura produzida aqui, apesar de esse dado também compor a discussão sobre as ausências. Mas não tivemos a intenção de cotejar traduções; citamos as edições originais apenas para sanar dúvidas quanto ao ano de publicação, editora, organizador, etc.

Em listas gerais, que vão além do literário, a origem das indicações recebeu influência de trabalhos enciclopédicos ou que coletaram uma vasta informação sobre diversas áreas do saber. As listas literárias citadas, nesse caso, se apoiam principalmente na tradição da história da literatura, especificamente em obras que trazem o cânone e/ou que tenham consagrado algum livro ou autor, seja

por sua pertinência crítica ou por alguma premiação que recebeu. Sobretudo nas listas brasileiras que traduziram e adaptaram listas estrangeiras, a menção bibliográfica a obras emblemáticas como *História da literatura ocidental*, de Otto Maria Carpeaux (2012 [1959]), *Por que ler os clássicos*, de Italo Calvino (2007 [1991]), e *O cânone ocidental*, de Harold Bloom (2014 [1994]), enraízam as sugestões de leitura literária: 1) nas obras que não se esgotam e que os leitores renovam os sentidos a cada interpretação (Calvino, 2007, p. 11); 2) naquelas em que a fortuna crítica e o peso acadêmico dos estudos e das pesquisas confeririam sua fixação num quadro de importância para todos os leitores (Bloom, 2014, p. 23); e 3) ainda naquelas cujas características estéticas foram imitadas por umas e/ou refutadas por outras em um longo período de tempo criando vínculos textuais/artísticos elementares (Carpeaux, 2012, v. 10, p. 229).

Dessa maneira, uma das funções das pesquisas historiográficas da literatura é documentar e avaliar a produção literária que recebeu apreço crítico, estabelecendo para isso causas e consequências em um percurso histórico/cronológico. Com o tempo, essas mesmas práticas historiográficas passaram a legar aspectos de valor e, assim, elegeram livros e autores que constituiriam estilos de época: os cânones e/ou os clássicos (Cereja, 2005, p. 127-137). Por isso, esses trabalhos não são listas como as que analisamos, mas, como

Eco (2010, p. 67) explica, por abarcar uma grande sistematização de gêneros, escritores e estéticas, a história da literatura pode fornecer ao leitor opções de leitura para que ele formule suas próprias listas. Por outro lado, a conexão das listas literárias com a tradição historiográfica não é arbitrária: as listas no contexto do nosso *corpus*, ou seja, os livros que indicam autores e livros de literatura (guias, compêndios, catálogos, etc.), sugerem esse material não para que o leitor reflita criticamente sobre uma relevante obra do passado e reconheça a pertinência disso na sua própria vida, mas sim para que ele tenha hoje um primeiro acesso, um suposto primeiro contato com algo que pode compor também uma certa intelectualidade burguesa na ostentação de uma forma de arte. Nesse contexto, por exemplo, a narrativa se torna o gênero mais difundido, e o romance figura como a unidade de maior presença nas indicações. Desse modo, a venda e o consumo da lista literária e do livro de literatura são o ponto alvo. E o resgate da tradição, como viés de distinção social, cultural e intelectual, parece mascarar a voz imperativa de compra – na filiação com as listas gerais, por exemplo, o "deve saber" é modificado aqui para "deve ler".

Por causa de Calvino (2007) e Bloom (2014) terem publicado seus trabalhos na década de 1990, as listas do *corpus*, sob suas influên-

cias, parecem repetir os mesmos nomes já reconhecidos, as mesmas obras já consagradas, variando de modo mínimo nas indicações principalmente a partir da literatura mais contemporânea do século XXI. Assim, o primeiro livro do nosso estudo é *100 autores que mudaram a história do mundo*, de Christine N. Perkins (2003 [1997]), que articula breves biografias de autores já prestigiados na tradição literária. Seu foco é mostrar a importância de se entrar em contato com essa herança cultural porque a literatura legou aos leitores uma história da e para a humanidade. Além de a maior parte das indicações ser de autores ocidentais, Perkins (2003) ainda tenta colocar alguma representatividade oriental, com os nomes de Rudyard Kipling e Amy Tan, por exemplo, junto com alguma representatividade brasileira, pela produção de Machado de Assis até a de Clarice Lispector, entre outros. O que achamos proposital na montagem dessa lista é a pluralidade de escolhas (autores clássicos, orientais, brasileiros etc.) próximas de uma pequena, porém questionável, qualidade representativa: tanto a leitura das obras quanto o esforço de produção dos autores são enaltecidos como maneiras de convencimento para a admiração dos leitores.

Acreditamos que a partir de *50 clássicos que não podem faltar na sua biblioteca*, de Jane Gleeson-White (2009 [2005]), outra obra do nosso *corpus*, as listas literárias não só mantiveram a utilização da história da literatura como origem das recomendações, mas

também passaram a se fundamentar nelas mesmas para agrupar as obras e os autores. Isso indicia que as listas nesse formato ganharam maiores espaços nas indicações de livros pelo mercado, assentando um modo de consumo que não pensa só no prestígio historiográfico da informação listada, mas que também atenta para o quão presente a obra ou o autor estarão em diversas escalações (outras listagens), e por isso serem mais facilmente verificáveis os seus valores: quantitativamente a repetição se torna incontrolável, e qualitativamente as listas repõem os mais legitimados, os canônicos, os estabelecidos nas historiografias e os que já apareceram em seleções passadas, sejam estas sobre produções contemporâneas ou não, representativas de outras culturas ou não. Gleeson-White (2009) se inspira em Calvino para montar sua própria lista, e acaba por incluir alguns títulos menos óbvios em outras listagens, como *O fauno de mármore*, de Nathaniel Hawthorne, e *Coelho corre*, de John Updike. Suzi Sperber e Lúcia Granja ficaram responsáveis pela tradução e adaptação da literatura brasileira e portuguesa, elencando três nomes principais: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa; e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

No grande livro *1001 livros para ler antes de morrer*, Peter Boxall (2010 [2006]) coordena o projeto de reunir mil e uma pequenas

resenhas de trezentas palavras cada sobre os diversos romances do mundo. Como explica na introdução, o autor tem inspiração nas histórias árabes de *As mil e uma noites*, contadas por Sherazade noite após noite para evitar a própria morte. Não só por esse aspecto de sobrevivência, Boxall (2010) informa também que o valor numérico contido no livro foi pensado como "expansão infinita" (uma tarefa de leitura que traria prazer por um longo tempo) e como "brevidade urgente" (posto que a leitura dos livros deveria preceder a morte). Um dos pontos que destacamos para análise é o argumento do autor acerca das pretensões das resenhas de agir como confissões no fim de uma vida, tornando a leitura dos mil e um livros irresistível e obrigatória. É perceptível nesse momento o caráter de contemplação da literatura, em que muitas das justificativas para recomendar tais obras se dão pelos valores sublimes, altivos e nobres presentes em suas histórias. A literatura brasileira aparece nesse meio com quarenta e sete autores e setenta e oito obras descritas principalmente por José Castello, a partir de *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, e chegando a *O filho eterno*, de Cristovão Tezza.

Já em *501 livros que merecem ser lidos*, de Janice Florido (2011 [2006]), são selecionadas diversas obras de história, memórias/biografias e relatos de viagem, mas a literatura ainda possui maior presença. A proposta é ampliar o repertório dos leitores

desde o conhecimento dos clássicos, passando pelos *thrillers* e chegando em descrições de lugares famosos. A separação por temáticas (ficção infantil, ficção científica, memória, *thrillers* e relatos de viagens), por épocas (ficção clássica e ficção moderna) e por área (história) indica uma não preocupação com o que é de caráter estritamente literário, mas também busca apresentar como um todo, para o leitor, um catálogo de obras apreciáveis. A escolha dos itens sugere principalmente duas obras da literatura brasileira: *Dona flor e seus dois maridos*, de Jorge Amado, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Mas, acerca desse dado, as listas variam muito na indicação sobre livros e autores do Brasil: geralmente, quanto maior o número de itens da lista maior a chance de essa literatura estar presente.

Como sequência do trabalho de Boxall (2010), Julian Patrick (2009 [2008]), com o seu *501 grandes escritores*, propôs concentrar as indicações dos livros na figura de um nome: o autor. Para tanto, o uso de pequenas notas biográficas e um breve resumo das obras mais significativas foram os recursos mais empregados, ou seja, para o editor é uma junção "bio-bibliográfica". A questão numérica, mesmo ainda grande, foi reduzida de mil para quinhentos, mas acrescentou-se o ilustre "um" para mostrar também a possibilidade de continuidade da lista, de ela estar sempre em função de ser completada. O diferencial da obra de Patrick, em relação à

de Boxall, é que foram adicionados mais vinte e quatro autores brasileiros num apêndice (dentre os quinhentos e um, três já eram citados: Machado de Assis, Jorge Amado e Paulo Coelho). Nessa parte, a nota assinada também por José Castello traz algumas informações: "Toda seleção de livros e de autores é, em grande parte, arbitrária" (Patrick, 2009, p. 613). Logo em seguida é explicado que os escritores brasileiros foram escolhidos pelo prestígio, pela originalidade e pela influência intelectual. Porém, na leitura da lista identificamos a preferência exclusiva pelos modernos e contemporâneos, começando por Euclides da Cunha e terminando em Raduan Nassar. Se no início da seleção de Patrick (2009) aparece Homero encabeçando a lista, vemos uma arbitrariedade muito conflituosa no apêndice dos escritores brasileiros quando demarcam as indicações a partir dos contemporâneos do século XX.

A última lista do *corpus* é *O livro da literatura*, de James Canton (2016), obra que faz parte da série *As grandes ideias de todos os tempos*, e mostra, pela seleção, a trajetória da literatura ao longo dos séculos. Muito próximo das historiografias, o trabalho discorre sobre épocas, livros e autores diversos, sempre mantendo uma ordem cronológica e reafirmando sua importância na tradição. O livro também se preocupa em explicar e definir o que é literatura, o que é o cânone, como foram feitas as escolhas das obras

e a necessidade de tornar essa arte acessível para um âmbito global, principalmente pela facilidade de se publicar um livro com a ajuda da *internet* hoje, amplificando a divulgação. O trabalho de Canton (2016) parece resumir as demais compilações que vimos antes por receber delas as mesmas sugestões de clássicos: lemos sobre a *Epopeia de Gilgamesh* na primeira posição, por exemplo. Mas o livro ainda tenta balancear a representatividade quando finaliza as indicações com a presença de *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie. Por outro lado, diferentemente de uma predominância moderna nas sugestões da literatura brasileira, a obra faz um retorno ao Barroco quando seleciona *Os sermões*, de Padre Antônio Vieira, para começar a explicar sobre nossa produção. Mas logo depois, na sequência de alguns livros canônicos, ela repete certos nomes já vistos: *O guarani*, de José de Alencar; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *Pauliceia desvairada*, de Mário de Andrade; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade; *Os sertões*, de Euclides da Cunha; *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa; e *A paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector.

As análises qualitativas da literatura brasileira nas listas literárias precedentes revelam uma baixa dedicação de especialistas dos estudos literários, ou profissionais próximos, para fazer uma divulgação que supere amenidades e superficialidades sobre autores e

obras. Seus trabalhos buscam corresponder apenas a uma exigência mercadológica agônica para a venda e o consumo do cânone, apesar de presumivelmente conhecerem outras formas de leitura. A estrutura recorrente nas indicações (as mini-resenhas), nas constantes omissões e compressões que faz, posterga a leitura de itens, de objetos listados sobre a literatura, e não de textos literários, com o reforço para manter uma enorme difusão de opções de livros em detrimento do contato mais aprofundado com o literário.

Desse modo, Machado de Assis e Clarice Lispector, na listagem de Perkins (2003), têm evidenciadas características de superação pessoal pela escrita, enquanto que as resenhas de suas obras, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *A hora da estrela*, no trabalho de Gleeson-White (2009), destoam completamente dessas projeções. A alusão a uma competitividade de leitura torna a obra de Boxall (2010) a que menos probabilidade tem de assegurar que o leitor entraria em contato com *A moreninha* e com *O filho eterno*, devido à compressão máxima que faz das indicações e do volume enumerado (1.001). Assim também acontece com o quase apagamento da nossa literatura no livro de Florido (2011), quando *Dona Flor e seus dois maridos* é estereotipado e distorcido, ao mesmo tempo em que *Memórias póstumas de Brás Cubas* recebe cargas de seriedade, mostrando erroneamente uma dissociação de qualidade

nessas produções. Novamente, porém, já na repetição de uma lista para outra, a individualidade do autor brasileiro é alçada na comparação entre Machado de Assis e Raduan Nassar, na lista de Patrick (2009), em que há destaque para a potência criativa do primeiro, e a introversão e o ato recluso do segundo. Mas a maior síntese desses trabalhos acerca da literatura brasileira está na lista de Canton (2016), quando temos posições enfáticas a favor da necessidade de mudança do cânone com a sua manutenção incongruente nas explicações sobre *Os sermões* e *Grande sertão: veredas*.

Por conseguinte, é pouco visível nesses processos, e principalmente nas recomendações, a garantia de que o leitor fará uma leitura integral das obras ou passará a ter um grande apreço pelos autores. A própria existência de listas, de uma seleção e compilação de informações elementares, faz supor que o objetivo não seja o de formar leitores efetivos das obras literárias, mas reiterar a prática de consumo ameno de informações culturais básicas necessárias para aquilo que poderia ser chamado de "conversa de salão". Assim, o ambiente criado a partir da circulação das listas forma apenas relações de aparências, que são alimentadas pela repetição os itens sugeridos: temos uma fala provocativa das listas para eleger os cânones como figuras de destaque, porém, com argumentos vazios diante da necessidade de se garantir uma leitura

eficiente e duradoura. Desse processo emerge uma tensão normalizadora pela lista que, ao mesmo tempo, interpõe um consumo premente e manifesta um saber ostensivo. Como resultado da primeira relação entre esses dois pontos, as listas não alienam o leitor do livro, mas sim da literatura, visto que suas recomendações atuam apenas superficialmente na leitura.

O contexto de trabalhos sugeridos também não se distancia do ambiente escolar ou das listas dos vestibulares, considerando a realização de algumas provas ainda existentes, como as da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular). A literatura brasileira indicada nas listagens que investigamos parece retomar a imagem de um leitor em formação, que talvez precise de algum complemento após a educação básica, e que por isso não teria autonomia para fazer leituras de maneira independente ou sem um apoio comum de alguma mediação. Os efeitos dessas descontinuidades se fixam assim na própria construção de listas sobre o Brasil, na evidente transposição que o mercado daqui fez com as listagens internacionais, e que por meio delas traduziu e adaptou a nossa produção.

O objetivo último das listas literárias é conquistar o consumo do leitor por meio de um verniz de erudição: ele se vê como não detentor da cultura disponível nesses materiais, e por isso busca a

aquisição dos produtos como forma de acrescentar elementos legítimos ao seu repertório, imaginado como inferior pelas listas. A orientação de consumo promovida pelas indicações vai além das promessas de leitura, mesmo que inseridas ou explicadas no início dessas publicações, o que condiciona a demanda pelas listas como uma mudança de patamar social, ou seja, o leitor quer ser reconhecido por aquilo que lê e conhece, já que previamente se sente inseguro quanto ao (pouco) saber que detém. Em paralelo, esse mesmo leitor é direcionado pela lista a criar uma performance de leitura, cujas simulações normalizam que a ostentação de um saber literário superficial é mais urgente do que um pensamento mais crítico ou uma reflexão mais complexa a respeito do que foi lido. O nicho de mercado criado pelas listas institui, por fim, essa insegurança permanente, visto que sua performance para ler literatura é ilusória, e coloca a autonomia dos leitores abaixo de suas próprias vontades, elevando e dando manutenção à sua dependência uniforme das indicações.

A instituição e o mercado

Ter feito esse percurso para montar uma análise sobre a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes e as indicações da literatura brasileira em listas estrangeiras nos deu uma visão proveitosa em se tratando das instituições e dos espaços que trabalham também com a arte, e o que fazem com ela. Atrelado à educação e

aos estudos literários, o processo seletivo, imponderavelmente híbrido (porque era coordenado pela Comissão Coordenadora do Vestibular [CCV], que recebia orientações do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão [Cepe] e que convidava para a tarefa os professores do Departamento de Línguas e Letras [DLL] e do Centro de Educação [CE]), buscava oferecer ao aluno, ao candidato ou ao leitor que nele se inscrevia, dentro dos seus limites como avaliação a nível de ensino médio, o que era possível tratar acerca da nossa literatura. Diretamente no ES, desse modo, o vestibular da universidade mobilizou diversos setores que promoveram seu próprio trabalho com a literatura, ou seja, necessariamente, relacionava-se isso à produção, à difusão e à venda dos livros, à formação de leitores, aos apontamentos da crítica, aos estudos dos cursos de Letras, ao ensino nas escolas, aos acervos das bibliotecas e à influência para futuros escritores. Nesse quadro então se observa um grande peso histórico da literatura do Espírito Santo sobre o vestibular.

Como aproximação a esse ponto, a questão do bairrismo literário, às vezes visto na literatura local, deixa de ser algo conflituoso: qualquer termo que se use ou que se descarte (literatura *do Espírito Santo*, literatura *no Espírito Santo* ou literatura *capixaba*) não desqualifica ou essencializa a territorialidade do ES, ou, ainda, não abala a identidade do estado, seja ela política ou cultural, porque

já não é possível, em nossa época, dar limites e contornos claros do que seja o tal "território" (a literatura não depende mais de fronteiras histórico-geográficas). Além disso, a leitura das obras da lista do vestibular se torna mais indiscriminada se considerarmos novamente que o leitor contemporâneo parece não se pautar por esse tipo de critério "localista" para selecionar e mesmo avaliar as obras que lê.

A herança crítica das obras e dos autores capixabas, portanto, foi agregada ao vestibular da UFES (além dos já citado Francisco Aurelio Ribeiro, Deneval Siqueira de Azevedo Filho também foi professor do curso de Letras, e Reinaldo Santos Neves pesquisou no PPGL), o que gerou uma aparente autorreferencialidade dos professores ou pesquisadores da universidade capixaba de também indicaram "livros capixabas" no vestibular, ficando estabelecidos assim como "cânones" dessa literatura. Mas também fez com que o exame, de modo ambivalente, desmentisse essa relação bairrista ou localista, uma vez que não se discrimina "literatura do Espírito Santo" de "literatura brasileira", seja nos manuais ou nas abordagens das questões.

Assim, a literatura que nele se apresentou é capixaba e brasileira, e não uma coisa ou outra; é uma literatura da universidade e também fora dela, e não de exclusividade da primeira; é uma literatura da crítica especializada do curso de Letras e dos leitores capixabas

comuns que prestavam ou não o vestibular. Não há, portanto, uma separação injusta ou uma junção conveniente; os dois lados confluem, dentro de suas perspectivas de atração e repulsão. Por fim, ter olhado para esse processo de modo crítico nos fez acreditar que a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes, por multivalente que seja, dentro das suas proporções ligadas aos livros, aos leitores e às leituras, possui uma representatividade tanto institucional quanto cultural.

Nas listas literárias internacionais, por sua vez, o uso recorrente do cânone brasileiro como sugestão de leitura é talvez o maior entrave para a presença de outras produções do país que possam ser inseridas em listagens do tipo. A baixa expectativa de quebra desse enquadramento e sua provável continuidade no futuro não possibilitarão nenhum novo espaço para aquilo que não seja canônico. Ao manter esse sistema em mãos comerciais, os organizadores das seis listas e suas respectivas indicações – Perkins (2003), com Machado de Assis e Clarice Lispector; Gleeson-White (2009), com *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *A hora da estrela*; Boxall (2010), com *A moreninha* e *O filho eterno*; Florido (2011), com *Dona Flor e seus dois maridos* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*; Patrick (2009), com Machado de Assis e Raduan Nassar; e Canton (2016), com *Os sermões* e *Grande sertão: veredas* – pouco contribuem para que a leitura literária almejada e final, após a

aquisição dos livros, efetivamente aconteça, porque o leitor talvez não dará um apreço contínuo ao tanto que as listas lhe oferecem.

Para que e/ou para quem fazer listas literárias afinal? Não queremos com esta pesquisa adicionar um tom de culpa sobre as listas e consequentemente condená-las a uma área prejudicial a toda leitura realizada, seja comercialmente ou institucionalmente, seja na escola ou fora dela. Sua produção continuará e manterá o mesmo público motivado pelos contatos principiantes com a literatura. Não é cabível imaginarmos que extensos trabalhos como esses devam ser recolhidos, censurados ou afastados por uma esfera de proteção ao redor do leitor, como se sua autonomia nunca pudesse ser questionadora acerca das sugestões recebidas em contextos diversos. O repertório literário considerado canônico é uma herança autêntica, nos vestibulares ou nos guias de leitura, a que todo leitor pode ter acesso na legitimidade das suas tentativas de contato com o livro, e até em um possível estudo aprofundado que queira fazer. Mas nesse caminho não é suficiente apenas passar pelo processo de saber grandes nomes e nem de fazer provas; é necessário que mediações sejam feitas para que as indicações surtam o efeito esperado de fixar o convívio entre o leitor e a obra, de modo que alguma reflexão significativa resultante se construa ali. A literatura brasileira e a literatura do Espírito Santo, nos seus tra-

balhos mais proeminentes, poderiam não se acomodar nos espaços das listas destinados a ela, mas sim desafiar os limites preestabelecidos tanto do apelo comercial quanto do tamanho das páginas, atravessando também a obrigação escolar, e até mesmo equilibrar a presença do cânone junto a outras produções, para que novas formas de apreço se constituam.

Ao olhar retrospectivamente, entendemos que o mote das listas literárias em instituições e no consumo individualizado ainda necessita de maiores investigações. Como tema pouco visto, há o que explorar no interior dos textos literários; no espólio de autores; em fortunas críticas que mencionaram, mas que talvez não tenham dado foco a sequências e topicalizações; em documentos institucionais que elencam obras literárias; na adoção de listas por processos seletivos; em inventários de bibliotecas; em coleções particulares; e, por fim, em qualquer espaço no qual a literatura possa ser organizada materialmente ou virtualmente. Muito ainda se pode dizer sobre os processos de listagens: seleções e exclusões; critérios e resultados obtidos; figuras permanentes e provisórias; repetições e apagamentos; justificativas das escolhas; influências visíveis e pressupostas; a atuação do mercado ou outro ambiente de gestão; modos de publicação e também alterações de percurso; sendo fatores que deixam suas inscrições em cada listagem.

Referências

AZEVEDO FILHO, Devenal Siqueira de. **A literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo**. 1999. 524 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Letras, Campinas, SP. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000293983. Acesso em: 20 jul. 2015.

BELKNAP, Robert E. The Literary List: A Survey of its Uses and Deployments. In: **Literary Imagination** – The Review of The Association of Literary Scholars and Critics, v. 15, n. 1, p. 35-54., dez. 2000. Disponível em: https://academic.oup.com/litimag/article-abstract/2/1/35/949255?redirectedFrom=PDF. Acesso em: 20 jan. 2020.

BLANK, Sérgio. **Os dias ímpares**. Vitória: Cousa, 2011.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 2014.

BOXALL, Peter (ed.). **1001 livros para ler antes de morrer**. Tradução de Ivo Korytowski, Marcelo Mendes e Paulo Polzonoff. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

BRAGA, Rubem. **Ai de ti, Copacabana**. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANTON, James (org.). **O livro da literatura**. Tradução de Camile Mendrot. São Paulo: Globo, 2016.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. São Paulo: LeYa, 2012.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria; TRAGINO, Arnon. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes. **Via Atlântica**, n. 28, p. 215-230, dez. 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98683/107079. Acesso em: 20 jan. 2020.

ECO, Umberto. **A vertigem das listas**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ECO, Umberto. **Confissões de um jovem romancista**. Tradução de Marcelo Pen. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FLORIDO, Janice (ed.). **501 livros que merecem ser lidos**. Tradução de Amanda Orlando. São Paulo: Lafonte, 2011.

GLEESON-WHITE, Jane. **50 clássicos que não podem faltar na sua biblioteca**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas: Verus, 2009.

GOODY, Jack. **A domesticação da mente selvagem**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRIJÓ, Andréia Antolini. **De formação do leitor**: a literatura no vestibular da UFES. 1999. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES.

JACOBSEN, Meiriane. Livrarias brasileiras: o Mercado editorial não está morto. **E-Commerce Brasil**, 18 jan. 2019. Disponível em: https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/mercado-de-livrarias/. Acesso em: 20 jan. 2020.

LODGE, David. **A arte da ficção**. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2017.

MARVILLA, Miguel. **Os mortos estão no living**. 3. ed. rev. Vitória: Flor&Cultura, 2008.

MARVILLA, Miguel; SANTOS NEVES, Reinaldo. **A parte que nos toca**: literatura brasileira feita no Espírito Santo. Vitória: Flor&Cultura, 2000.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Ensino de literatura e vestibular**: que leitor espera da universidade estadual de Maringá e o que recebe? 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, PR. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jabmenezes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

MOTTA, Waldo. **Transpaixão**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2008.

PATRICK, Julian (ed.). **501 grandes escritores**. Tradução de Livia Almeida e Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

PERKINS, Christine N. **100 autores que mudaram a história do mundo**. Tradução de Marise Chinetti de Barros. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

RIBEIRO, Francisco Aurelio. **A modernidade das letras capixabas**. Vitória, ES: UFES; FCAA, 1993.

SALOMÃO, Douglas. **Zero**. Vitória: Secult, 2006.

SANTOS NEVES, Luiz Guilherme. **O capitão do fim**. 2. ed. Vitória: Formar, 2006.

SANTOS NEVES, Reinaldo. **Kitty aos 22**: divertimento. Vitória: Flor&Cultura, 2006. Também disponível em: http://www.estacaocapixaba.com.br/wp-content/uploads/2011/12/Kitty-1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

SANTOS NEVES, Reinaldo. Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo. **Estação capixaba**. Disponível em: http://www.estacaocapixaba.com.br/literatura/mapa-da-literatura-brasileira-feita-no-espirito-santo/. Acesso em: 20 jul. 2015.

SODRÉ, Paulo Roberto. Senhor branco ou o indesejado das gentes. In: SODRÉ, Paulo Roberto. **Poemas desconcertantes**. Vitória: Cousa, 2012, p. 125-156.

USHER, Shaun. (org.). **Listas extraordinárias**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

VILAÇA, Adilson. **Identidade para os gatos pardos**. 3. ed. Vitória: Cultural & Edições Tertúlia, 2009.

Referência do texto integral da dissertação do autor:

TRAGINO, Arnon. **Livros, leituras e leitores**: a Literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: https://repositorio.Ufes.br/server/api/core/bitstreams/90b098da-bd6b-4ce5-b8f0-c7a0179ad300/content. Acesso em: 25 ago. 2025.

Referência do texto integral da tese do autor:

TRAGINO, Arnon. **Listas literárias**: um estudo sobre as indicações da literatura brasileira. 2020. 205 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: http://portais4.Ufes.br/posgrad/teses/tese_14180_Arnon%20-%20Tese.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

RETORNE AO SUMÁRIO

LITERATURA, VIDEOGAMES E LEITURA: intersemiose e multidisciplinaridade

Adriana Falqueto Lemos

Este texto trata-se de um resumo de uma dissertação defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras no ano de 2015 com o título de mesmo nome. O trabalho foi orientado pela professora Dra. Maria Amélia e a proposta, sucintamente, era propor uma leitura de videogames, tendo como ponto de partida a análise deles como objetos textuais. Fizeram parte da banca as professoras Dra. Viviana Mónica Vermes e a Dra. Clarissa Menezes Jordão.

Os objetivos eram responder às seguintes perguntas: a) o que a pesquisa contemporânea tem elaborado e proposto como possibilidades teórico-metodológicas para os estudos de videogames em sua especificidade como objeto cultural, para além dos estudos de narratologia?; b) os videogames podem ser utilizados

como fonte e objeto de apreciação e formação crítica?, e c) é possível "ler" o videogame, dialogando com noções teóricas, como representação, prática, apropriações, objeto cultural e comunidade cultural, estudadas por Roger Chartier?

A respeito da primeira pergunta, lemos uma diversidade de pesquisas sobre videogames, das quais destacamos o trabalho de Chris Crawford, Miguel Sicart, Espen Aarseth e Grant Tavinor. Crawford publicou o primeiro livro a respeito de videogames em 1982. *The Art of Computer Game Design* é uma obra que traz uma descrição sobre o que são os videogames e como se estuda os mesmos, um conteúdo que serve como base para a pesquisa dos jogos enquanto traz informações sobre a mídia incipientemente.

Já Miguel Sicart traz questionamentos fundamentais para os estudos dos videogames, já que questiona a produção dos jogos dentro do viés da ética na produção dessas mídias. No livro *The Ethics Of Computer Games* (2011). Segundo o autor, os jogos têm um poder ético imbricado no discurso, que vem embutido no *design*, no texto e nas experiências que vão ser vivenciadas pelos jogadores. Para entender isso, é preciso compreender os videogames como objetos desenhados para produzirem experiências.

Aarseth é um dos nomes mais fundamentais na pesquisa de jogos. Ele escreveu *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*

(1997), livro que se tornou um marco na pesquisa estética e técnica de *videogames* por causa do emprego, feito de maneira inédita, do conceito *ergodic*.

Ergódico é um conceito que tem a ver com o *design* das escolhas que podem ser feitas num jogo. A partir do *design* do jogo, o programador decide o que pode ser feito para superar um desafio – seja esse desafio pular em uma plataforma, seja apertar um botão, seja encontrar uma chave, seja decifrar um enigma. Esses desafios que marcam etapas em que será preciso que o jogador faça algo para superá-los demarcam momentos de mudança no jogo e são chamados de pontos ergódicos.

O ponto ergódico é um conceito importante, pois explica como o jogador interage com o jogo avança na narrativa, muitas vezes fazendo escolhas que o farão seguir por um caminho narrativo e não outro.

O videogame, para Aarseth, seria um artefato ergódico. Para Sicart, a construção da narrativa do jogo vai se dar no processo em que o usuário se insere nessa experiência ergódica enquanto realiza as tarefas com sucesso e progride na história. De acordo com essa ideia, a ergodicidade do jogo é o fio condutor da narrativa do videogame.

RETORNE AO SUMÁRIO

Em *The Art of Videogames* (2009), Grant Tavinor discute questões ligadas ao videogame na busca por explicações acerca da qualidade da mídia, se esta é arte ou não. O livro trata de assuntos do campo da narrativa e da ficção interativa numa perspectiva filosófica e estética. Tavinor tem uma pesquisa intensa no campo da arte, filosofia e videogames, que vem se transformando em publicações de artigos e livros disponíveis em sítio virtual pessoal na internet.

The Art of Videogames (2009) foi um dos livros de fundamental importância para a pesquisa, ao embasar muitas das discussões feitas a partir dos jogos e nos ajudou a responder à segunda pergunta que nos moveu a estudar os videogames. Assim como Tavinor, estudiosos da História Cultural nos ajudaram a entender melhor o videogame, inclusive devido ao conceito de objeto cultural, que veremos a seguir.

A questão dos debates em torno do que seja um videogame e de como ele deve ser estudado está, como afirma Tavinor (2009), enraizada na questão de que os gêneros de jogos de videogames não se encaixam nas mesmas categorias e não podem ser classificados dentro de um mesmo modelo de estudo. Admitidamente, alguns jogos são apenas simulações sem narrativas ou enredo (Tavinor, 2009, p. 23), e outros não são só narrativas, então há mais características que definem jogos de videogames, porém,

as teorias até 2009 falham em definir o que seja uma abordagem adequada para o estudo dos mesmos. A partir dessas ideias, Grant Tavinor inicia um diálogo no qual propõe uma nova abordagem, que compreenda as noções de que

> Nem todos os *videogames* envolvem regras e jogo objetivo e, então, a segunda característica através da qual um entretenimento interativo pode ser caracterizado como um *videogame* é a maneira como esse emprega a ficção interativa. Ficção por si só não é suficiente, porque como dito, isso incluiria na classe de *videogames* uma série de vídeos da *Internet* que são ficções e filmes que estão nas mídias digitais. A ideia da interatividade deve ter um papel crucial [...]. Ficção interativa aparece num número de formatos – incluindo simulações, exploração de mundo ou ficções em que mundos são construídos, e narrativas interativas. Essas ficções são, certamente, um dos principais interesses para se ter em *videogames*, tanto no seu jogar quanto no seu estudo (2009, p. 29)[4].

Ou seja,

> Minha proposição aqui, então, é que os *videogames* possam ser mais bem definidos por uma conjun-

[4] *Not all videogames involve rule and objective gameplay, and so the second characteristic way in which an interactive entertainment can be a videogame is its employment of interactive fiction. Fiction by itself is not sufficient, because as noted, this would include within the class of videogames many fictional Internet videos and films in a digital medium. The idea of interactivity must hence play a crucial role, and this explanation is to be taken up in a later chapter. Interactive fiction comes in a number of forms – including simulations, world-exploring or world-building fictions, and interactive narratives. These fictions are surely one of the principal interests to be had in videogames, both in their playing and their study*.

> ção de duas condições necessárias – como a primeira condição (ser mídia digital), instância segunda (ser entretenimento) – e uma disjunção que resume como a primeira condição suscita a segunda: regras, jogo objetivo e ficção interativa. [...] *Videogaming* é essencialmente a maneira na qual essas formas tradicionais de entretenimento têm sido implementadas, originando uma nova mídia derivada da tecnologia (Tavinor, 2009, p. 29)[5].

Mais adiante, o autor afirma que, apesar da dificuldade em definir o campo de estudo, porque é difícil definir o que seja um videogame (e os limites entre o que seja um jogo, uma interação e uma narrativa), não é algo muito absurdo afirmar que videogames são "entretenimentos digitais e visuais que empregam jogos num ambiente fictício" (Tavinor, 2009, p. 30)[6], ou, simplesmente, que os videogames são "jogos *através* da ficção" (2009, p. 30)[7].

Nem apenas experiência ergódica, nem somente ficção, o videogame é uma forma de entretenimento que possibilita que o usuário interaja com uma estrutura de um jogo que está construída

---

[5] *My claim here, then, is that videogames can be best defined by a conjunction of two necessary conditions – the digital/visual medium condition and the entertainment condition – and a disjunction that summarizes how the former necessary condition instantiates the latter: rule and objective gameplay, and interactive fiction. [...] Videogaming is essentially a manner in which these traditional forms of entertainment have been implemented in a new technologically derived medium.*

[6] *Digital visual entertainments that employ games in a fictive setting (grifos do autor).*

[7] *Games <u>through</u> fiction* (grifos do autor).

e se desenvolve por meio de uma ficção (Tavinor, 2009). A ergodicidade do jogo faz com que ele seja construído num sistema de regras que possibilita tanto uma avaliação constante do progresso do jogador, quanto a sistematização do jogo (Aarseth, 1997), na imposição de limites do que seja possível ser feito nesse universo ficcional.

No entanto, este sistema ergódico não existe só nos videogames, ele também está presente em vários outros tipos de jogos, como os jogos de cartas e os *RPG*s de mesa (Tavinor, 2009). Estes limites fazem com que o jogo seja também, além de uma experiência ficcional, uma experiência imbuída de conceitos morais e éticos (Sicart, 2011).

Algumas das questões que o autor busca responder em seu livro e que nos interessam em nosso estudo são "Como a mídia digital dos *videogames* têm efeito no seu emprego de narrativas, ficções e artes visuais? Como o jogador se posiciona em relação aos mundos ficcionais dos *videogames*?" (Tavinor, 2009, p. 10-11)[8].

E começamos a responder a estas questões quando compreen-

[8] *How does the digital medium of videogames have an effect on their employment of narratives, fictions, and visual art? How does the player stand in relation to the fictional worlds of videogames?*

demos, através da leitura de Tavinor, que um jogo se dá num universo ficcional porque, desde o princípio, ele se calca em elementos e objetivos ficcionais (Tavinor, 2009, p. 34). Para Tavinor, os videogames são simplesmente ficções interativas. O autor afirma, por exemplo, que

> Toda ficção envolve alguma forma de interação: as páginas de um romance devem ser folheadas de maneira a serem lidas. Mas os *videogames* parecem prover um senso muito mais robusto de interação física do que outras ficções por causa da natureza distinta de seu equipamento (2009, p. 54) [9].

E esta ficção é posta em funcionamento com a participação do jogador, com o *input* dele. Dessa forma, para Tavinor, os consoles de videogame e computadores podem ser pensados como *fiction machines* (2009, p. 55), porque produzem conteúdo ficcional atualizado com a interação e participação do jogador. O que ocorre é que o jogo vem estruturado com uma sequência de cenas, e é necessário, segundo Tavinor, que o jogador, além de interpretar a ficção, se incorpore a ela, e que suas ações sejam atualizações para a estrutura pré-criada, para suas ficcionalidades (2009, p. 58).

[9] *All fictions involve some form of this interaction: the pages of a novel must be turned if one is to read it. But videogames do seem to provide a much more robust sense of physical interaction than other fictions because of the distinctive nature of their props.*

Parte da interação com a ficção se estabelece na relação *player-character* (Tavinor, 2009, p. 70-72), que compreende o papel do jogador como um ator através de um personagem controlável. O personagem interativo é discutido por Tavinor como aquele que, por vezes, é elicitado de nós ao assistirmos a uma peça de teatro que necessita da nossa participação ativa no palco, mas, no videogame, o personagem ator tem aspectos mais peculiares, pela forma como este se configura na ficção. É mediante este personagem que o jogo se torna mais ficcionalmente sólido.

Ainda sobre o aspecto ficcional dos videogames, segundo o autor, um dos componentes inclusos nestas representações de novos universos é a língua, gerando similaridade com a maneira como outras formas tradicionais de ficção, como o romance e o teatro, são expressas (Tavinor, 2009, p. 78). Mesmo assim, o texto do videogame, de acordo com Tavinor, não é o único aspecto que auxilia a compreensão dos acontecimentos no jogo: "a maior parte do acesso linguístico aos mundos dos *videogames* se concentra na conversação e em interações verbais que o jogador tem com os personagens desses mundos fictícios" (2009, p. 78)[10]. Alguns jogos também utilizam textos no jogo para ampliar

[10] *Much of the linguistic access to the worlds of videogames is comprised of the conversation and verbal interactions that a player can carry out with the characters of these fictional worlds.*

a ficção dos mesmos, com livros e revistas que podem ser encontrados e lidos pelos jogadores, a fim de compreender melhor alguns acontecimentos ou o passado do universo em que se encontram, ou, para-textos. É preciso deixar claro, porém, que não só os textos são importantes no processo de leitura dessas *formas tradicionais de ficção* que Tavinor aponta, já que as imagens, a formatação e a impressão do texto também produzem significado.

O texto ficcional formado pelas ações que são performadas pelos jogadores é apreendido através da leitura visual das imagens do jogo, e as ações acontecem pela interação do jogador com o mundo ficcional. Enquanto joga, a audiência tem acesso à informação que será utilizada para solucionar os problemas que aparecem no jogo.

Como já discutido, Crawford argumentou que os jogos são, intencionalmente, uma representação simplificada de uma realidade emocional. Foi com base nessa afirmação que pudemos concluir que o jogador não tem uma participação passiva diante da história do jogo, mas que ele interage física e mentalmente com essa mídia, assim como o leitor na Teoria da Recepção o faz com o texto. Crawford já dizia em seu trabalho que, assim como o escritor deixa para o leitor o texto para ser decifrado, o mesmo ocorre com um *designer* de videogame, que cria um caminho

complexo e uma série de percursos que o jogador desvenda enquanto joga. Em ambos os casos, percebe-se a leitura, na qual a interpretação é que impulsiona o leitor no processo em que ele apreende a história/narrativa do livro/videogame, deixada em formato textual/visual pelo escritor/*designer*.

Com a leitura de Chartier, compreendemos que o significado do texto é produto não somente da interação leitor x texto, mas também da interação desse leitor com o texto e do texto com o suporte e demais protocolos de leitura (disposição textual etc.), e esta materialidade produzirá leituras que serão apropriadas de maneira diferente por novas comunidades, e que, por isso, produzirão novos significados.

Se pensarmos que o texto do videogame está numa materialidade diferente do texto do livro, então o suporte é a chave da diferença entre a leitura do livro e a leitura do videogame. Mais do que a recepção, a diferenciação e a aproximação da leitura do livro e da leitura do videogame se dá na apropriação dessa materialidade. Assim, podemos entender como responder à segunda pergunta da dissertação: os videogames são podem ser utilizados como objetos de leitura e apreciação crítica? Podem, se pensarmos que o videogame é um novo objeto cultural, que, segundo Tavinor, é *fiction through play*, ou seja, um jogo através

da ficção, e que tanto a interação (*input*), quanto a ficção são pontos-chaves na construção do significado do jogo, que começa no momento da criação da estrutura do jogo pelo *videogame designer* e que tem sua narrativa efetivamente atualizada no momento em que o jogador se insere no universo virtual, logo, entendemos que este texto do videogame requer outra leitura, outra apropriação, ou seja, um novo modo de ler graças justamente à capacidade tanto gráfica, quanto interativa que o videogame proporciona à audiência.

A leitura do texto deste objeto cultural se efetiva numa apropriação que se dará de uma maneira completamente diversificada do texto do livro, porque todo o aparato tecnológico no qual se configura o videogame, ou seja, sua materialidade, faz com que através dele sejam oferecidos novos modos de ler ficção e por isso novos modos de compreender, decodificar e participar da ficção. Assim, a leitura que fazemos de Chartier (2002) e de seus modos de leitura de textos que se configuram em outras materialidades dialoga com as ideias de Tavinor e com a maneira como podemos ler os jogos de videogames.

É pela materialidade moderna e composta de aditivos que aumentam a imersão do jogador que este texto ganha uma leitura diferenciada da leitura dos livros. Argumentamos aqui que a leitura do videogame não é a mesma que é produzida pela leitura

de um livro, porque pensamos que, diferentemente da Teoria da Recepção, que alude à compreensão do que foi lido pelo recurso à privilegiada subjetividade do leitor, a materialidade do videogame produz uma leitura que contempla a interatividade do jogador, além da leitura visual que ele faz da tela.

Esta já é a chave para entendermos a resposta da terceira pergunta, pois postulamos que é possível "ler" o videogame, dialogando com noções teóricas como representação, prática, apropriações, objeto cultural e comunidade cultural, estudadas por Roger Chartier (2002). A partir deste enredo e da apropriação que o jogador faz do jogo, dá-se uma leitura, que pode ser crítica. E, se pensarmos na ideia de Chartier de práticas e representações, em relação ao que foi dito por Sicart e à programação do jogo, circunscreve-se, na prática do jogo, uma série de vivências que são provocadas por representações criadas pelos *designers*. Ou seja, se nos dermos a ler um jogo nesse nível, podemos perceber o que Sicart disse sobre o jogo.

Na estrutura programada para o jogo, há representações que gerarão novas práticas. O *designer* cria um jogo – projeta um código que implica suas representações de mundo – e, consequentemente, o produto videogame terá em si um conjunto de representações de mundo que gerarão práticas de jogar, de comportamento etc.

Retomando os teóricos que já nos alertaram para o poder midiático do videogame, acreditamos que não é mais preciso justificar este estudo. Para além ainda do jogo, há comunidades – assim como no universo dos livros, que dialogarão sobre suas práticas de leitura, construindo modos de ler em comunidade.

Se uma nova configuração para o texto, ou seja, uma nova materialização produz outra leitura (Chartier, 2002, 2004, 2012), implica-se aqui outro método de análise dessa leitura quando se toma o videogame como objeto/texto a ser lido.

Pensamos que o videogame pode ser lido apenas na medida em que possamos pensar nele enquanto uma continuação da leitura textual nos parâmetros da história cultural escrita e de sua apreensão. Não podemos nos dar a lê-lo, simplesmente, sem pensar no *que* estamos fazendo e *porque* fazemos; damo-nos a ler, como pesquisadores no campo da leitura (e aqui também da literatura), porque reconhecemos que o videogame é tanto uma mídia com propriedades exclusivas, ou particulares, quanto uma evolução na forma de comunicação, e que por isso se dá a ler. O videogame se dá a ler quando associado à ideia que temos de livro enquanto inter-relação texto (sentido) e materialidade, por isso, comparado à ideia que temos do videogame (sentido) e à mídia de CD ou DVD.

Para efeito de aproximação entre o videogame e a literatura, organizamos a tabela abaixo:

Tabela 1: aproximações entre o *videogame* e a literatura

Videogame	Literatura
Arte (objeto estético) Usuário / Jogo (*software)* Texto verbal e visual (sincrético) Forma / Conteúdo Obra *videogame* Estilos de séries de jogos Contribuição de múltiplos agentes (*designer*, programador, compositor, etc) Gênero	Arte (objeto estético) Leitor / Texto Texto verbal e visual (sincrético) Forma / conteúdo Obra literária Estilo autoral (de série de livros) Contribuição de múltiplos agentes (editor, revisor, editorador etc.) Gênero

Fonte: elaborada pela autora na dissertação de mestrado.

Estes pontos de contato que se dão entre videogame e literatura se estabelecem, inicialmente, numa discussão no âmbito das questões que envolvem os objetos culturais, afinal, mesmo de caráter popular e de cultura de massa, o videogame vem se estabelecendo como criação estética que se aperfeiçoa, não apenas na sua função mercadológica, mas, na contemporaneidade, como objeto por meio do qual os *designers* desenvolvem e proporcionam experiências estéticas (Jenkins, 2005, Rettberg, 2008).

Diante da questão material, entendemos o aparato físico do videogame e seus aspectos singulares (Tavinor, 2009, 2011), ou seja, seu controle, seu *console* e a própria mídia do videogame

(*hardware*) em CD ou DVD em relação ao livro de literatura. Percebemos que, ao mesmo tempo em que um livro de literatura, conforme estudado por Roger Chartier (2002, 2004, 2012), é uma obra produzida por várias mãos, assim o é a construção do jogo de videogame em sua porção física. E da mesma maneira com que nos relacionamos com o aparato físico do livro de literatura, nos apropriando de acordo com práticas de leitura e leituras por ele viabilizadas, pelo processo de feitura, nos relacionamos com o videogame, com o aparato físico do videogame mediante a prática que se imprime através dele.

Na nossa leitura de Chartier, o objeto livro se dá a ler em todas as possibilidades que existem para sua apreensão através da sua materialidade, do seu papel, da maneira como foi editado, prensado, selecionado, pensado, qualificado, isto é, o livro envolve uma produção que passa por várias mãos e, na sua materialização, vemos um resultado que leva à leitura de toda uma história, de toda uma cultura. Este material encerra leituras, engendra hábitos e transmite posturas. O leitor tem, com este material, um relacionamento físico que é fruto de uma construção social, histórica e cultural. O livro não é um objeto natural, dado: ele é uma construção tanto subjetiva quanto física.

O videogame (*hardware*) mídia, em CD ou DVD, é um objeto material que constrói um texto, uma mensagem. Assim como o livro,

ele é cunhado por pessoas as mais variadas, e, por esta cunhagem, se dá um conjunto de práticas e de representações que serão apropriadas e que se tornarão novas representações (que, por sua vez, engendrarão novas práticas). Por isso, os jogos seguem um percurso baseado em gêneros[11], porque eles se circunscrevem em representações e práticas de jogos, que vão, assim como outros objetos culturais, sendo legitimados. Estas são práticas que se inscrevem tanto no jogar o jogo (comandos, gestos, posturas corporais etc.), quanto da própria ideologia envolvida no texto do jogo/universo ficcional.

Além disso, propomos que a análise da interação se dá entre o usuário e o jogo de videogame *(software)* em paralelo com o tipo/modo de interação que se dá entre o leitor e o texto. O videogame, sendo composto por um texto verbal e visual, portanto, sincrético, e que reúne forma e conteúdo, pode ser comparado com o texto literário narrativo, também forma e conteúdo como

[11] Apenas para ficar claro, a noção de gênero que temos aqui não se relaciona diretamente com a de Bakhtin, em *Os gêneros do discurso*, na qual há a ideia de que a comunicação é regida por formatos desenvolvidos histórica e socialmente, ou seja, fala-se e escreve-se através de gêneros discursivos. Gênero, no sentido do texto, é relacionado à ideia de uma espécie de "tipologia / nomenclatura mercadológica" que separa os jogos (e também longa-metragem), de acordo com seu conteúdo, por exemplo: ação, comédia, drama etc. Os gêneros de jogos de videogames também, de alguma maneira, são regidos por formatos que são modelados histórica e socialmente e são produzidos seguindo esses padrões. Talvez seus gêneros possam estar ligados às formas discursivas pelas quais os *designers* estabelecem esta comunicação com seu público, mas isso não é o tema desta pesquisa.

instâncias indistintas. Aqui, percebemos o texto como o conjunto de significados, que vai ser concretizado e atualizado no ato da apropriação, ou seja, da leitura, assim como ocorre nos livros e em qualquer tipo de texto a ser lido.

Além disso, a atualização que se dá no momento da leitura tem tanto um caráter abordado por Tavinor (2009), quanto por Chartier (2002), que compreende que o texto do livro deve ser entendido não apenas na sua abstração, mas tendo seu sentido vincado por sua materialidade, já que o suporte se imiscui no processo de construção de leituras. Constituirão, assim, pontos de análise por nós utilizados na leitura do nosso corpus, primordialmente:

a) O manual do jogador, que serve de um para-texto;
b) A narrativa de base, que organiza e conduz a ação do jogador;
c) O texto verbal / instrucional, que é transmitido ao jogador, bem como as falas dos personagens;
d) Fatores de intertextualidade que se dão durante a leitura do jogo;
e) Elementos que fazem parte da ficcionalidade do texto do jogo, como efeitos visuais e sonoros e a trilha sonora do jogo, e
f) O texto verbal e visual apreendido pelo jogador, organizado através de sua apropriação.

Complementarmente, e quando necessário, levaremos em conta aspectos da visualidade, do manejo e da interação do jogador que se dá em relação ao aparato físico do videogame, o *console*, a leitura de artigos já escritos e quaisquer outras fontes que se fizerem pertinentes. Podem ser estabelecidas as seguintes etapas como método para análise do corpus:

1) O estudo do manual, que pode revelar: a) as informações que o jogador recebe *a priori;* b) o público-alvo do jogo; c) o gênero do jogo; d) informações sobre os personagens, e e) um guia da história.

2) Jogar o videogame, para, através disso, entender: a) como as informações da história são apresentadas para o jogador (em que sequência, velocidade, por quais mecanismos – se por contato com personagens ou por conquista de objetivos), ou seja, como se estrutura e acontece a narrativa; b) como os personagens se comportam; c) como os textos e informações se apresentam (por acesso a objetos, por personagens, por instrução do jogo); d) como o protagonista se desenvolve (com o auxílio do jogador ou à revelia), e e) como o jogo termina.

Estas possibilidades podem ser expandidas ou contraídas, conforme as especificidades dos jogos escolhidos para estudo.

Findamos o texto com agradecimentos à professora Maria Amélia pela orientação desta pesquisa, que continua gerando frutos e sendo referência, hoje, para a pesquisa de jogos enquanto narrativas.

Referências

AARSETH, Espen. **Cybertext**: perspectives on ergodic literature. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.

CHARTIER, Roger. A construção estética da realidade – vagabundos e pícaros na idade moderna. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 33-51, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manoela Galhardo. 2ª ed. Portugal: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Literatura e cultura escrita: Permanência das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras. In: CHARTIER, Roger; RODRIGUES, José Damião; MAGALHÃES, Justino (org.). **Escritas e cultura na Europa e no Atlântico Modernos.** Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2020, p. 19-39. Disponível em: repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/46737/1/ Ebook Escritas e Cultura completo.pdf. Acesso em 27 ago. 2025.

CRAWFORD, Chris. **The art of computer game design.** New York: McGraw-Hill Osborne Media, 1984.

JENKINS, Henry. Games, the new lively art. In: HARTLEY, John (org.). **Creative industries**. London: Blackwell Publishing, 2005, p. 312-327.

LEMOS, Adriana Falqueto. Literatura, videogames e leitura: intersemiose e interdisciplinaridade. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.Ufes.br/handle/10/1988. Acesso em: 26 ago. 2025.

RETTBERG, Scott. Games/gaming/simulation in a new media (literature) classroom. In: DAVIDSON, Drew (org.). **Beyond fun:** serious games and media. Pittsburgh: ETC Press, 2008. p. 110-117.

SICART, Miguel. **The ethics of computer games.** Cambridge: The MIT Press, 2011.

TAVINOR, Grant. **The art of videogames.** Malden, MA: Wiley Blackwell, 2009.

TAVINOR, Grant. Virtual worlds and interactive fictions. In: LIHOREAU, Franck (org.). **Truth in fiction.** Frankfurt: Ontos Verlag, 2011.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

LEMOS, Adriana Falqueto. **Literatura, videogames e leitura**: intersemiose e interdisciplinaridade. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/b61ff8c4-0abc-40c6-92b0-463179961c66/content . Acesso em: 25 ago. 2025.

APROPRIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA DO EM

Héber Ferreira de Souza

Considerações iniciais

O fruto do nosso interesse pelo livro didático, também entendido como um gênero textual complexo, resulta numa dissertação de mestrado que nos motivou, à época, com 16 anos de experiência na Educação, a descobrir a realidade desse material escolar e contribuir com a dinâmica de pesquisas acadêmicas voltadas ao tema – o que foi feito no âmbito do grupo de pesquisa Literatura e Educação, sediado na Universidade Federal do Espírito Santo e coordenado pela professora Maria Amélia Dalvi, com a participação de pesquisadores de diversos níveis de formação acadêmica.

Nossa trajetória docente até então nos permitia afirmar que os jovens e os adolescentes precisam estar acolhidos num ambiente de

leitura, cujas representações sobre essa atividade sejam norteadas para além dos exercícios de decodificação de signos e reprodução de informações pré-estabelecidas. Ezequiel Theodoro da Silva (1998) fomenta essa reflexão ao afirmar que ler é uma prática que deve voltar-se a uma concepção de leitura como processo histórico e ideológico. Segundo esse autor,

A leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser-no-mundo (Silva, 1998, p. 81).

O pensamento de Roger Chartier referente às representações também foi importante para a base da pesquisa, pois elas concernem ao modo como as pessoas as produzem e se apropriam delas, se inventam nelas, reiventando-as. Nessa dinâmica, constituem novas práticas, que, por sua vez, estão no cerne da construção de outras representações e outras possibilidades de apropriação, em um movimento contínuo e inapreensível em sua inteireza. Ou seja, para esse autor, as práticas e as representações são constituintes e são constituídas nas apropriações coletivas dos saberes, opiniões, ideias e símbolos, ora por aceitação, ora por imposição, ora por movimentos mutuamente implicados — disso, possivelmente,

seu interesse pelo pensamento de Pierre Bourdieu e sua contribuição à definição de uma dimensão historicamente situada dos estudos em ciências humanas ou sociais, a partir de noções como habitus, pensamento relacional, campo etc. (CHARTIER, 2011). Sendo assim, conjugando as ideias de Silva e Chartier, no tocante à leitura e às representações, nota-se que a tensão entre identidades ou comunidades culturais divergentes tende a (re)produzir de maneiras muitas vezes imprevisíveis conflitos de poder e submissão (em que os papéis sociais não são fixos ou imutáveis) e a favorecer ora o estranhamento, ora a hibridização.

Partindo de considerações como essas, o nosso desafio iniciou-se rumo ao mapeamento das seguintes questões: Como professores e estudantes de ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo se apropriam do livro didático de literatura? Que práticas e representações são por eles constituídas? Em que as práticas, representações e apropriações de professores e estudantes se aproximam? Em que essas práticas, representações e apropriações se distanciam?

Definimos a metodologia da pesquisa sumariamente em etapas (entretanto, mutuamente imbricadas, já que cada momento da pesquisa contribui para o redimensionamento e a revisão do todo), considerando que o projeto tem como base a pesquisa bibliográfica e documental, mas se desenvolve na pesquisa de

campo. A primeira etapa consistiu no levantamento, seleção e análise de textos teóricos que possam constituir um referencial bibliográfico, à maneira de revisão de literatura. Já na segunda etapa, foram registradas em vídeos e, por meio de entrevistas e questionários, as falas de professores e estudantes do ensino médio sobre o livro didático de língua portuguesa, no tocante ao trabalho com a literatura. Na terceira etapa, à luz das teorias sobre práticas, representações e apropriações, de Roger Chartier, e de estudos atuais sobre o ensino de literatura, analisamos os dados coletados e produzidos. Como conclusão, a pesquisa procura tecer um panorama da realidade atual do uso do livro didático na escola selecionada.

O espaço e o itinerário da pesquisa

De 1998 a 2000, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura na escola em que trabalhávamos e escolhemos como chão da pesquisa eram basicamente ministradas por meio de apostilas, montadas por nós, professores. Na seleção textual, quando inseríamos textos literários, dávamos prioridade a textos curtos, para servirem de objetos de leitura (compreensão e interpretação) em sala de aula. Grande parte dos conteúdos destinava-se a atividades de ensino de linguagem e gramática normativa. No geral, a literatura aparecia de forma muito tímida no material didático elaborado e, con-

sequentemente, nas aulas de língua portuguesa. Havia, ainda, professores que apenas passavam a matéria e os exercícios de interpretação de texto no quadro. Não disponibilizavam nenhum suporte textual de acompanhamento para o aluno. Às vezes, mimeografavam um ou outro texto para servirem de "pretexto" em atividades de compreensão e interpretação em produções textuais. Entretanto, era de praxe que pelo menos o professor "adotasse" um livro didático de sua preferência, para servir de parâmetro curricular. Ele detinha o controle do conteúdo e orientava as atividades.

Em 2000, motivados pelos valores promocionais do mercado de livros didáticos, resolvemos adotar um livro que, naquele contexto, pareceu se adequar à nossa proposta de ensino e ao perfil de nossos alunos. Optamos pelo livro Português, de João Domingos Maia, também pelo fato de ser volume único – o que ficaria economicamente ainda mais viável. Além disso, crescia a demanda por bons resultados no Enem, fomentada por interesses do governo em assumir uma boa posição no ranking educacional de estados com média mais elevadas no cenário brasileiro, bem como pela própria comunidade escolar, que via no livro didático um caminho seguro para se chegar à universidade, permitindo, portanto, que a nossa ideia de adoção fosse bem vista pelos alunos e familiares. O consentimento dos pais e responsáveis foi de suma

importância para o sucesso da nossa iniciativa.

Um dado curioso é que a aceitação desse livro didático no Estado foi tão grande que, em 2001, após arrecadarmos o dinheiro junto aos novos alunos egressos do ensino fundamental para a compra de outros exemplares, já haviam se esgotado todos os livros de João Domingos Maia para o ensino médio na distribuidora local. Isso nos obrigou a buscá-los noutro estado, via transportadora, para evitar possíveis problemas com a comunidade escolar, pois, caso continuasse a demora na chegada de novos materiais, nossa credibilidade com os pais e alunos poderia ser ameaçada.

Cyana Leahy (2000), ao descrever a natureza do LD de literatura, afirma que:

> Os professores são levados a crer que "fragmentos e retalhos" de informação literária disfarçados como conhecimento literário, do tipo que enche as páginas dos livros didáticos de literatura, é tudo o que realmente interessa, de modo a alcançar o fim maior, que é o maior número de aprovação nos vestibulares (Leahy, 2000, p. 207).

Nunca demos a esse livro o status de excelência para o ensino de literatura. Já entendíamos naquela época que, por si só, nenhum livro didático é suficiente para uma boa educação literária. A nosso ver, a obra adotada, mesmo com as limitações típicas da natureza desse recurso pedagógico, surgiria como uma ferramenta a

mais a favor do ensino. Evitaria, por exemplo, que perdêssemos muito tempo passando conteúdo no quadro, tornando as aulas mais dinâmicas e dando ao aluno a possibilidade de portar um material de apoio, uma fonte de informação de fácil acesso e manuseio. Portanto, em vez de sacralizar ou demonizar qualquer livro didático, preferimos concordar com Maria Amélia Dalvi (2013) que "o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz –, entendemos e defendemos que o livro didático pode ser apropriado ativamente" (DALVI, 2013, p. 93).

Trabalhamos com o livro didático de João Domingos Maia, até quando o MEC disponibilizou gratuitamente os materiais didáticos ao ensino médio. Antes disso, os alunos que concluíam o terceiro ano costumavam repassar os livros usados (por um valor mais em conta que o novo) aos alunos dos primeiros anos. Com a implantação do PNLD do ensino médio, o governo enviou-nos, em 2006, o livro de William Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães, Linguagens, também volume único, possibilitando que nossos alunos tivessem acesso a esse material e que o nosso trabalho com o ensino de literatura fosse facilitado.

Como se trata de um livro de consumo previsto para três sucessivos anos, em 2009 uma nova versão do livro Português, do Maia, foi escolhida para o trabalho com a linguagem e a literatura, e, por

fim, em 2012, chega à nossa escola a coleção de Emília Amaral et alii, Novas Palavras, em três volumes. Essas duas últimas obras são responsáveis pelas representações constituídas pelos alunos e professores envolvidos na pesquisa, as quais receberam um tratamento analítico específico nos capítulos destinados a esse fim.

Propusemos a seguinte ordem para a estrutura de nossa pesquisa: 1) Considerações iniciais; 2) Contribuições teórico-metodológicas da História Cultural e do pensamento de Roger Chartier; 3) Estudos contemporâneos do livro didático de literatura; 4) Orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio; 5) A escola, os professores, os estudantes: o que dizem, pensam e fazem com o livro didático de literatura? e 6) Considerações finais. Entretanto, no transcorrer da escrita, optamos por transformar o quarto tópico em dois capítulos, por pensarmos que, dessa forma, o trabalho ficaria mais bem seccionado e, consequentemente, evitaria que apenas um capítulo excedesse aos demais em números de páginas e, talvez, provocasse, com isso, um efeito de leitura afanoso, contrário ao que almejamos com a dinâmica de escrita adotada.

Nas considerações iniciais, expusemos o tema, os problemas, o método de coleta/produção de dados utilizados, os objetivos e a justificativa para a pesquisa. Também, apresentamos uma seção sobre nossa prática docente, nossa experiência com o ensino de

literatura e os principais motivos para realização do trabalho: como o enfoque dado atualmente aos livros didáticos e a escassez de estudos acadêmicos de campo nesse tema específico, bem como uma breve contextualização da escola abordada, no tocante à localização, ao perfil da comunidade escolar e outros pontos que se definam como importantes para a pesquisa, durante o trabalho de campo.

No capítulo "Contribuições teórico-metodológicas do pensamento de Roger Chartier", formulamos uma síntese do pensamento de Roger Chartier e as contribuições teórico-metodológicas do pensamento dele e de outros autores com os quais dialogam. Também registramos a descrição do método de levantamento de dados, enfatizando as noções de práticas, representações e apropriações.

Na parte "Estudos contemporâneos sobre o livro didático", alvitramos uma revisão bibliográfica sobre o tema, a partir da leitura de artigos, dissertações, teses e livros. Estabelecemos uma espécie de panorama dos estudos contemporâneos, privilegiando os seguintes eixos: livro didático da língua portuguesa, leitura e literatura.

No recorte "Orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio", esboçamos uma breve análise das indicações dos seguintes documentos: a) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para língua portuguesa

com foco na literatura; b) Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio destinadas ao trabalho com a literatura; c) Currículo básico da rede estadual para língua portuguesa e literatura; e d) Última edição do Guia para escolha do livro didático de língua portuguesa e literatura dos Parâmetros Nacionais do Livro Didático com foco nas recomendações relativas ao trabalho com a literatura.

Em relação ao tópico "A escola, os professores, os estudantes: o que dizem, pensam e fazem com o livro didático de literatura?", optamos por abordá-lo em duas seções: uma tendo como método de pesquisa questionários; e outra, entrevistas em grupo. Nele, apresentamos e analisamos os dados coletados/produzidos, procurando atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Já em "Considerações finais", objetivamos fazer um balanço do trabalho, recapitulando o itinerário percorrido e respondendo às questões colocadas como situações-problema.

Nas primeiras notas da pesquisa, nos propusemos, tendo como campo uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no município de Cariacica/ES, a mapear as seguintes questões: Como professores e estudantes de ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo se apropriam do livro didático de

literatura? Que práticas e representações são por eles constituídas? Em que as práticas, representações e apropriações de professores e estudantes se aproximam? Em que essas práticas se distanciam?

Então, rumo à tentativa de responder a essas questões, trilhamos um caminho que se iniciou com uma breve narrativa de nossa experiência com o ensino de literatura, seguida da apresentação do tema, dos problemas, do método de coleta/produção de dados utilizado, dos objetivos e da justificativa para a pesquisa. Nela, constaram-se, também, os principais motivos para realização do trabalho, enfatizando a escassez de estudos acadêmicos de campo sobre o livro didático de literatura. Seguimos, pretendendo esboçar uma breve contextualização da escola abordada, no tocante à localidade, história, estrutura física, recursos materiais e humanos, perfil da comunidade escolar e outros dados importantes, como posição nas escalas de desempenho em língua portuguesa obtidas no Paebes. Ainda, relembramos um pouco do histórico do livro didático de literatura, desde o momento em que ele se fez presente na escola (antes e depois do PNLDEM) até os dias atuais. Em seguida, explicitamos o pensamento e as contribuições teórico-metodológicas de Roger Chartier e de outros autores com os quais se permite estabelecer um diálogo; apresentamos uma síntese de pes-

quisas sobre livros didáticos voltadas ao ensino de língua portuguesa e literatura no ensino médio que estabelecem algum diálogo com a nossa pesquisa; analisamos as orientações teórico- metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio, confrontando- as com o objeto de nossa pesquisa; apresentamos e analisamos os dados coletados/produzidos, em campo, e, por fim, apresentaremos, aqui, algumas conclusões, que, a nosso ver, possam servir de reflexão para educadores, pesquisadores e leitores interessados nas questões que envolvem práticas, representações e apropriações concernentes ao livro didático de literatura no ensino médio.

O que pudemos observar, mediante a produção dos dados e o desenvolvimento das análises, e que, de certa forma, não nos causou estranheza, levando em conta nossa vivência no espaço escolar, foi o fato de o livro didático de literatura ser entendido por professores e alunos como um importante material de apoio ao ensino. Para os professores, a apropriação desse recurso pode dinamizar as aulas, principalmente por substituir as práticas de ensino em que se levaria um bom tempo passando conteúdos no quadro para irem a cabo em exercícios reprodutivos, que não promovem construção de conhecimentos. Daí, revela-se, também, um dos interesses dos estudantes pelo material, haja vista que a maioria deles não pensa ser relevante passar as aulas copiando matérias; ou

seja, reproduzindo conteúdos que já estão dispostos à revelia em diversos livros escolares ou em sites de pesquisas. Dessa forma, o livro didático de literatura tem sido apropriado por professores e alunos, em sala de aula, servindo, esporadicamente, como suporte de leitura, em casa, para resolução de atividades extraclasse e preparação para provas semestrais. Além disso, o livro representa, para os alunos, um complemento a pesquisas com o fito de preparação para ingresso em cursos superiores.

Como pudemos perceber por meio dos questionários e das entrevistas, falta ainda aos professores e alunos clareza quanto aos objetivos do ensino de literatura. O livro didático parece não contribuir muito para a compreensão do que seja ensinar (ou aprender) literatura. É constituído por representações que não escapam às ideias cristalizadas sobre o valor da educação em si, as quais podem estar associadas a qualquer livro didático ou à importância da leitura de modo geral. Ideias essas que estão mais centradas em metas futuras (para depois do ensino médio) do que no presente vivido (durante o ensino médio). Noutros termos, o que pode ser notado nas representações pelos sujeitos da educação, particularmente nas falas dos alunos, é que o livro pode representar "o passaporte" para a universidade ou para o mercado do trabalho.

Nenhuma das representações contempla mais precisamente a perspectiva de um ensino de literatura com intuito de desenvolver

a habilidade de leitura, com foco específico na formação de leitores literários competes. Tampouco raiam a ideia de que, sendo a "um só tempo linguagem, discurso e objeto artístico, a literatura deve ser tomada tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica" (CEREJA, 2005, p. 198). Os conteúdos apontados como mais importantes são conhecimentos sistematizados sobre escolas ou períodos literários, e não relativos à experiência de leitura. Isso evidencia a necessidade de o livro ser entendido e apropriado como um suporte para leitura literária mais consistente. Que a literatura não seja encerrada nele, por meio de perguntas e respostas previsíveis sobre história da literatura, e que ele não sirva apenas de fonte para leituras de textos ou trechos literários isolados e "fora da realidade do aluno", mas que sirva, sobretudo, de ponte para a formação de leitores literários competentes, capazes de lidar com a complexidade da leitura literária nos tempos atuais.

Representações que perpassam o livro didático determinam práticas de alunos e professores ao longo do ano letivo. Um exemplo disso está no fato de os professores informarem previamente aos alunos os dias em que o livro didático será apropriado nas aulas de literatura, para que levem o material somente quando necessário, considerando que grande parte dos alunos mora distante da

escola; a instituição não oferece armários específicos para os alunos; e o material escolar conota "um peso a mais" para eles carregarem. Isso mostra uma compreensão dos profissionais do ensino sobre a importância de valorizar o uso do livro de literatura, em sala de aula, sem prejudicar o bem-estar do aluno, além de retratar um planejamento didático que prime pela organização e pela objetividade.

A ideia de apenas responder às questões de literatura propostas pelo livro didático (em vez de transcrevê-las no caderno) é aderida tanto pelos professores quanto pelos alunos. Isso nos parece importante, por aproximar interesses de ambos os sujeitos educacionais e promover a dinamicidade da aula de literatura. O problema está, a nosso ver, no fato de, ainda, o aluno do ensino médio, de modo geral, valorizar apenas as atividades de literatura que valham pontos necessários à aprovação. Na pesquisa, há indícios claros, por parte de professores e alunos, de que "a pontuação" influencia mais o uso do livro didático do que o verdadeiro interesse pela leitura dos textos nele contidos, ou seja, há na prática escolar uma espécie de barganha recíproca: o aluno, em geral, utiliza o livro didático de literatura porque o professor propõe, para isso, nota; e/ou o professor propõe nota, porque, caso contrário, o aluno não utilizaria o livro didático. Pensamos que esse impasse,

em princípio, difícil de resolver, esteja vinculado, além, obviamente, de outras questões, a uma importância menor dada ao papel da literatura na vida dos leitores para além da escola. A literatura, dessa forma, não sugere um movimento de identificação entre leitor e a obra e, consequentemente, se opõe ao que Neide Luzia de Rezende retoma como uma das cinco dimensões do processo de leitura: o processo afetivo, responsável pelas emoções que baseiam o princípio da identificação e impulsiona a leitura de ficção (Rezende, 2013).

Quando os professores afirmam que o livro didático funciona como apoio, já fica subentendido que há, nessa afirmativa, outros métodos de ensino, como leitura de obras literárias na íntegra, tomadas de empréstimo, por exemplo, na biblioteca escolar. Entretanto, não fica claro a que tipo de apoio dado pelo livro didático. Se há sugestão de que o livro serve de apoio para a leitura de outras obras na fala dos professores, isso não encontra aproximações na fala do aluno e, tampouco, percebemos que as práticas descritas por eles dão conta de estabelecer essa ponte. Nota-se que há um trabalho com o livro didático e outro com leituras de obras, de maneira estanque. O que não seria de tudo ruim. Porém, pensamos que uma proposta mais interessante seria levar em conta, por exemplo, os estudos da historicidade literária, marcantes nas obras didáticas, como ferramentas úteis para lidar com o

texto literário. Noutras palavras, o livro didático assume uma relevância maior nas aulas de literatura, quando/se de fato não configurar estratégia de ensino que cumpre apenas a missão de concluir uma determinada coleção,

como se a conclusão desses estudos desse fim à formação literária do aluno. Na realidade, o encerramento dos estudos de cada unidade deveria, no mínimo, atuar como força de proposta para o início de pesquisa e estudo de textos e obras capazes de dialogar, de alguma forma, com os conhecimentos trabalhados no material escolar.

Quanto à escolha do livro didático, faz-se necessária uma reorganização da equipe escolar, de forma a incluir, no processo, todos os educadores responsáveis pelo ensino de literatura, nos diferentes turnos, bem como alunos e representantes da comunidade escolar. E, conforme lembra Egon de Oliveira Rangel (2005), importa ler cuidadosamente as resenhas do Guia do Livro Didático, a fim de se conhecer as opções postas à disposição da escola, examinando, coletivamente, todos os exemplares disponíveis, antes de optar por uma determinada coleção.

Por concordarmos com Maria Amélia Dalvi, quando afirma que:

> Se o livro didático é um objeto cultural que encerra e materializa a prática de sujeitos; se é um portador

> de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados, ou seja, que falam de algum "lugar"; se o livro didático é portador desses sujeitos situados sobre uma determinada realidade ou sobre um determinado aspecto dessa realidade; é, então, importante que o livro didático se abra ao leitor, permitindo que inscreva leituras diferentes das já consagradas – leituras que problematizem seu próprio lugar no mundo, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se geste efetivamente uma apropriação da cultura coletivamente construída (Dalvi, 2011a, p. 237),

não nos restam dúvidas de que tomar as apropriações do livro didático de literatura do ensino médio como fonte de pesquisa, para entender as atuais práticas e representações nele encerradas, é importante para se tornar possível também a reinvenção de um sujeito-leitor, que se situa como crítico de sua própria história, capaz de entender e transformar a realidade na qual se insere.

Considerações finais

Após percorrer o itinerário de pesquisa, ficou evidente que o livro didático de literatura ocupa um importante papel no ambiente escolar. Nossa investigação revelou uma apropriação do livro didático que, embora pragmática e funcional, ainda se mostra distante de uma formação de leitores literários competentes. A pesquisa confirmou que tanto docentes quanto estudantes enxergam o livro como um recurso para otimizar aulas, substituir a transcrição

de conteúdos e, principalmente, como um meio para alcançar objetivos externos ao próprio ato de leitura, como a aprovação em exames e o ingresso no ensino superior. Essa visão utilitária, focada em metas futuras, ofusca a dimensão estética e a experiência afetiva da literatura, transformando-a em um conjunto de conteúdos a serem consumidos, e não em um campo de conhecimento e sensibilidade a ser explorado.

Apesar desse panorama, a pesquisa também nos mostrou que a forma como professores e alunos negociam seu uso – por exemplo, com o planejamento cuidadoso para evitar o peso dos materiais – demonstra a capacidade de reinventar a ferramenta para se adequar à realidade escolar. No entanto, é fundamental que essa reinvenção transcenda a mera funcionalidade e se aprofunde em um uso que promova a literatura por ela mesma, como uma forma de arte e de diálogo com o mundo.

Para isso, é crucial que as escolas e os educadores repensem suas práticas, estabelecendo uma conexão mais forte entre o material didático e a leitura integral de obras. A escolha do livro, por sua vez, deve ser um processo democrático e reflexivo, envolvendo toda a comunidade escolar. Afinal, como defende Maria Amélia Dalvi, o livro didático é um portador de representações que precisam ser questionadas e ressignificadas. A apropriação crítica

desse recurso é um passo essencial para formar leitores que sejam, acima de tudo, sujeitos críticos de sua própria história.

Referências

AMARAL, Emília et alli. **Novas Palavras**: Língua Portuguesa. 3 volumes. São Paulo: FTDE, 2010.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português** – Linguagens. Volume único. São Paulo: Ática, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações***.* Tradução Maria Manoela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador***.* Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Edunesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução: Fulvia Moretto. São Paulo: Edunesp, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **Apêndice**: Aula Inaugural do *Collège de France.* In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção.* Chapecó, SC: Argos, 2011.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: EdUfes, 2011a.

DALVI, Maria Amélia. **A poesia contemporânea em livros didáticos de ensino médio e a formação de leitores escolarizado***s:* a trapaça institucionalizada. Contexto (Ufes), v. 1, 2011b, p. 183-218.

DALVI, Maria Amélia. **O modernismo nos livros didáticos de ensino médio**. Educação: Teoria e Prática – v. 21, nº 37, Período jul/set, 2011b, p. 28-47.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura nos livros didáticos de ensino médio***:* as pesquisas de pós-graduação. Eutomia (Recife), v. 1, 2013b, p. 386-406.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio**. In: Educar em revista. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200009&script=sci_arttext> Acesso em: 09/08/2014.

LEAHY, Cyana. **Educação Literária como metáfora social**. Desvios e rumos. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

MAIA, João Domingos. **Português** – volume único. São Paulo: Ática, 2000.

MAIA, João Domingos. **Português** – volume único. São Paulo: Ática, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. Avaliar para melhor usar: Avaliação e

seleção de matérias e livros didáticos – Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: **Materiais Didáticos***:* Escolha e uso. Boletim 14 de agosto, 2005. Salto para o futuro. TV escola. Brasília: MEC, 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Referência do texto integral da dissertação do autor:

SOUZA, Héber Ferreira de Souza. A**propriações do livro didático de literatura**: um diálogo com professores e alunos. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2015. Disponível em: https://dspace5.ufes.br/items/7e16b2d7-769b-40cd-a1b6-6558389dd5cd. Acesso em: 22 set. 2025.

A LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI E A FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO

Arlene Batista da Silva

Nota ao leitor

O texto em tela se constitui na síntese da tese de doutorado intitulada "Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um estudo da coleção 'Educação de Surdos' e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet", defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo em 2015. Nessa época, os materiais literários em Libras e a própria literatura em Libras começavam a se delinear como objeto de estudo nos programas de pós-graduação de letras e educação. Hoje, dez anos após a pesquisa, é possível notar que os estudos sobre o tema se ampliaram e se diversificaram. Contudo, esse dis-

tanciamento temporal contribui para a constatação de que os vídeos da coleção "Educação de Surdos" inauguraram uma nova forma de se produzir e ler literatura no espaço escolar. Além disso, esses materiais se tornaram o ponto de partida para outras produções que seguem a estética literária das línguas de sinais mesclados a outros arranjos audiovisuais disponíveis na tecnologia contemporânea.

Políticas linguísticas para surdos no início do século XXI

No Brasil, até a década de 1990 do século passado, o ensino da língua portuguesa era imposto aos surdos tanto em sua modalidade oral como em sua modalidade escrita, fazendo-nos acreditar que essa seria a única forma de inclusão social das pessoas que não utilizavam o canal oral-auditivo para comunicação social. Devido aos resultados insatisfatórios dessa abordagem de ensino - pois os surdos continuaram apresentando atraso escolar, dificuldades na leitura e escrita do português e dificuldades para dominar a oralização - alguns estudos sobre a surdez (Skliar, 1998; Perlin, 2006) filiados a uma perspectiva crítica começaram a problematizar a concepção de deficiência que era atribuída à surdez, construindo um novo olhar sobre esses indivíduos a partir de sua diferença linguística e cultural. A divulgação de pesquisas na área da linguagem como as de Ferreira-Brito (1997) e as de Quadros (1997) também

foi importante, pois tais estudos consideraram a língua de sinais como língua natural dos surdos, e não o português, defendendo seu valor inestimável na formação cultural e política desses indivíduos.

O resultado de tais pesquisas, aliado ao movimento de resistência surda contra o Oralismo no País, impulsionou a legalização e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei nº 10.436/2002, como língua própria dos surdos e, por consequência, o surgimento de uma nova política linguística por meio do Decreto nº 5.626/2005, dispondo sobre vários temas, dentre os quais nos chama atenção o capítulo IV, que dispõe sobre "O uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação". Esse capítulo esclarece que, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, torna-se obrigatória a presença de profissionais capacitados "para o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação da Libras-Língua portuguesa e o ensino da Língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas". As instituições federais de ensino "devem garantir, por meio de cursos de formação para professores, o ensino da Libras e também da Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos" (Brasil, 2005, s/p.).

O capítulo IV do Decreto determina, ainda, que os surdos recebam

atendimento especializado, de acordo com sua singularidade linguística, nas salas de aula comum e, também, nas salas de recursos, no contraturno. Podemos depreender que essas disposições legais instituíram um marco na educação de surdos, porque fundou as bases da Educação Bilíngue para surdos no País, transformando a sala de aula num espaço em que o surdo terá contato com a língua de sinais e a língua portuguesa, na modalidade escrita. Outro ponto relevante nesse documento é a inserção de diversos profissionais (instrutor surdo, intérpretes, professor bilíngue) na escola, a fim de atender às singularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, bem como a construção de novas metodologias para ensinar esse novo aluno.

Tendo em vista a mudança de paradigma provocada pelos documentos institucionais que regulam os modos de ser dos surdos e os usos que eles fazem da língua, torna-se indispensável o diálogo com Rainer Enrique Hamel (1993). Para o autor, as políticas linguísticas se constituem um dos dispositivos de controle do Estado sobre eventuais tentativas de construção de identidades dos grupos minoritários.

Reavaliando a questão, lançamos, contudo, hipótese de que os falantes das línguas minoritárias, em suas ações sociais por meio da

linguagem, podem contestar a fixidez das normas que lhes são impostas e construir formas próprias de organização. Se por um lado há uma regulamentação do Estado sobre as condutas relacionadas ao uso da língua para produzir formas governáveis de ser surdo, por outro pode gerar formas de resistência e transformação para que esses sujeitos possam se expressar, tendo como exemplo o campo literário. Tal argumento fundamenta-se na ideia de que a literatura produz e reflete nos seus leitores modos de identificação/recusa com a língua a partir das condições de leitura materializadas em suas obras.

Nesse contexto, assumimos a premissa de que qualquer material didático institucional engendra coerções que limitam a produção de sentido, na tentativa de regular, controlar a liberdade do leitor, "[...] uma liberdade sempre inscrita no interior de dependências múltiplas, mas que está em condições de ignorar, deslocar ou subverter os dispositivos destinados a reduzi-la" (Chartier; Cavallo, 1998, p. 37).

Diante do exposto, este estudo pretende refletir sobre as transformações que as políticas linguísticas da educação de surdos provocaram no campo literário com o surgimento de novos objetos culturais, ampliando a forma de produzir e consumir literatura. Caracterizada como uma pesquisa documental, toma como corpus

fontes os DVDs literários da coleção "Educação de Surdos" produzidos pela parceria INES/MEC e os desdobramentos desses vídeos no campo artístico da comunidade surda quando são apropriados pelos leitores dentro e fora do contexto escolar.

Diálogos com Roger Chartier

Tendo em vista a materialidade dos objetos culturais que serão analisados, recorreremos às noções de representações, práticas e apropriações do historiador Roger Chartier. Para o pensador francês, a noção de representação pode ser definida como as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social. Nesse sentido, é possível afirmar que as "representações do mundo social produzem a realidade deste mundo" (Chartier, 1990, p. 34). As práticas são modos, usos e costumes construídos a partir das representações, dando significado à realidade. Sobre essas noções, Chartier esclarece que:

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 17).

Assim, percebemos que os materiais literários em Libras encer-

ram práticas de sujeitos, portanto, são engendrados por representações situadas num determinado tempo e espaço sobre os surdos; ao serem tomadas como objetos de ensino, as práticas consignadas nesses objetos ou por eles viabilizadas gestam representações que geram novas práticas consonantes e/ou dissonantes, em um emaranhado de atitudes no qual não é possível distinguir onde estão os começos, se nas representações ou nas práticas – mas, certamente, uns e outros mutuamente implicados.

As apropriações, contudo, entendidas aqui como a pluralidade de usos e entendimentos das práticas culturais, subvertem os mecanismos de dominação simbólica das lutas sociais. Segundo Chartier:

> Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção de sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (Chartier, 2009, p. 26-27).

Baseados na afirmação de Chartier, acreditamos que os materiais literários em Libras que circulam no contexto escolar são atravessados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais que lhes dão existência, ou seja, pelas políticas educacionais que

os criaram; condições que influenciam nossas práticas e nossos olhares sobre esses objetos, direcionando ou estabelecendo as apropriações que fazemos deles. Por outro lado, em vez de exaltar esses materiais, produzindo um olhar prescritivo, definitivo sobre tudo o que a eles está relacionado, somos levados a crer, com Chartier (1990), que as práticas sociais e apropriações que se fazem dos objetos culturais são diversas e extrapolam os condicionamentos que pretendem conduzir nossos olhares, nossas leituras.

No bojo da política linguística em questão, há que se considerar que os objetos bilíngues podem ser lidos e interpretados a partir de outra matriz de experiência, por normas e comportamentos dos surdos e seus modos de ser. Desse modo, as leituras que se fazem desses materiais acontecerão na tensão entre a imposição da norma bilíngue e as práticas culturais da diferença linguística que inevitavelmente provocam alguma rasura no modo de produzir, difundir e consumir literatura.

Materialidades da coleção "Educação de surdos"

Conforme mencionamos anteriormente, a literatura em língua de sinais ganha visibilidade e se desenvolve no Brasil a partir da implementação das políticas de Educação Bilíngue na primeira década do século XXI, para atender esse aluno "diferente" inserido na educação regular. Uma das ações concretas de intervenção da

política linguística no contexto escolar é a confecção de recursos didáticos direcionados aos professores como apoio à alfabetização. Dentre os materiais produzidos destacamos a coleção "Educação de Surdos", fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Surdos (INES) produzida entre os anos 2000 e 2005, com reprodução de toda a obra em dezembro de 2007. À época, a referida coleção foi disponibilizada gratuitamente às escolas de todo o Brasil que atendem alunos surdos.

A coleção "Educação de Surdos" é composta por 10 DVDs com temáticas diversas: formação dos professores (DVDs 1,5,6,8); à informações sobre prevenção e saúde (DVD 2); e à tradução de textos literários em Libras (DVDs 3, 4, 7, 9, 10). Considerando que foi reproduzida e distribuída para todo o país dois anos após a publicação do Decreto 5.626/2005, pode-se inferir que esse material foi um marco para a comunidade surda, pelos seguintes motivos: a) deu visibilidade à língua de sinais que circulava extraoficialmente na comunidade surda; b) deu destaque à figura do intérprete de Libras – profissional pouco conhecido na época; c) tornou-se um registro material da produção cultural dos surdos; d) serviu como formação inicial para os profissionais das escolas que precisavam adequar-se à nova política educacional do Estado para os surdos.

Figura 1 – DVDs da coleção Educação de surdos – INES/MEC



Figura 2 – DVDs da coleção Educação de surdos – INES/MEC



Fonte: Coleção educação de surdos INES/MEC (2007)

Os DVDs cuja temática é a tradução de textos literários contém trinta e um vídeos no total; desses, cinco são lendas brasileiras e o restante contos de fadas e fábulas, que juntos somam vinte e seis produções. Apesar de constituírem um acervo muito pequeno, essas produções constituem um marco para os surdos brasileiros, sobretudo as crianças, que têm a oportunidade de conhecer um outro jeito de ler e de contar histórias, portanto, começam a construir outros significados sobre o texto literário, que fogem do mais usual, que é o livro impresso cheio de símbolos gráficos que nada significam para os pequenos. Insurgem-se, portanto, como objetos que podem fazer, no interior da escola, "desandar o processo, escapar aos métodos, liberar os fluxos, produzir subjetividades singulares, produzir diferença" (Gallo, 2005, p. 220).

As traduções e adaptações de clássicos da literatura infantil para

a língua de sinais estão em formato bilíngue: toda a história é sinalizada em Libras, acompanhada de legendas em português e de versão em voz (exceto o DVD 03, que contém fundo musical). Algumas histórias contam com ilustrações virtuais compondo o cenário (DVDs 03, 04, 07, 09, 10), enquanto outras (sobretudo as lendas brasileiras) fazem uso de cenário fixo, com gravações feitas no Jardim Botânico (RJ).

O fato de estarem no formato bilíngue é significativo para indicar uma mudança de paradigma na forma de representar o surdo, pois este passa a ser visto como um sujeito que se constitui num entrelugar. Ser bilíngue pode significar dominar duas línguas, ou melhor, possuir uma língua, a Libras, para aprender a ler e a escrever o português escrito, a língua e a cultura majoritária ou, ainda, ser bilíngue e usar a língua de sinais como recurso para ler obras literárias em português. Nesse sentido, a leitura desses objetos requer cautela, pois se por um lado os vídeos em Libras podem apresentar-se como a manifestação cultural e literária da comunidade surda, também podem indicar um recurso para formatar os surdos como sujeitos flexíveis, híbridos e, com isso, diluir as diferenças culturais.

Figura 3 – Fábula A raposa e as uvas

Figura 4 – Fábula O patinho feio

Figura 5 – A lenda da mandioca



Fonte: Coleção educação de surdos INES/MEC (2007)

Em relação à estrutura narrativa, percebem-se variações: algumas (DVDs 03 e 09) contam com apenas um sinalizador (figura 3) que dramatiza as ações e enunciações das personagens; outras apresentam um sinalizador que conta a história em articulação com cenas (figura 4), nas quais as personagens caracterizadas dramatizam a história, figurando um teatro; outras, ainda, só apresentam personagens como numa peça teatral (figura 5), sem a presença do narrador. O figurino está presente na maioria dos vídeos e ajuda a compor a caracterização das personagens.

Tanto a estrutura narrativa quanto os elementos estéticos presentes nas sinalizações são marcadores culturais fundantes na constituição da estética literária em língua de sinais. Entendemos marcadores culturais como traços que "imprimem em nós sentimen-

tos que nos constituem como sujeitos e, por isso, diferentes em relação ao outro" (Lopes; Veiga-Neto, 2010, p. 119). Nas histórias, os tradutores surdos transformam o corpo em texto para materializar imagens (o espaço, o tempo, os protagonistas); sentimentos (medo, felicidade, angústia); comportamentos (orgulho, vaidade, generosidade); e, ainda, aspectos estilísticos da linguagem (hipérboles, metáforas, personificação, ironia).

Apresentaremos, a seguir, trechos do conto Chapeuzinho Vermelho que compõe o DVD número 03 – que tomamos, de certo modo, como representativo de toda a coleção. Tendo em vista o registro da língua portuguesa presente na legenda e do amplo conhecimento desse conto, optamos por centrar a descrição e análise do vídeo nos modos como a narrativa é sinalizada em Libras.

Figura 6 – Conto Chapeuzinho Vermelho



Figura 7 – Conto Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Coleção educação de surdos INES/MEC (2007)

Num texto introdutório, em tom de conversa informal, a tradutora surda, Heloíse Gripp Diniz (figura 6), estimula os expectadores a conhecerem a história que ela acabou de ler. Ela diz: Vocês querem que eu conte para vocês? Em seguida, faz datilologia do título da história: C-H-A-P-E-U-Z-I-N-HO- V-E-R-M-E-L-H-O.

Tendo uma casinha no meio da floresta como plano de fundo, a tradutora (figura 7), em primeiro plano, caracteriza-se como a personagem principal. No entanto, as vozes do discurso são garantidas pelo seu posicionamento, deslocamento do corpo no espaço, movimento de ombros e expressões faciais: a) o narrador ocupa a posição central; b) Chapeuzinho é representada à direita (expressões de ingenuidade e inocência) e c) a mãe à esquerda (mulher que dá orientações e aconselhamentos). Heloisa Gripp utiliza poucos sinais, optando por enunciados curtos nos diálogos. Ela dá vida e emoção à narrativa ao performar seu corpo na incorporação das ações das personagens.

Figura 8 – Conto Chapeuzinho Vermelho



Figura 9 – Conto Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Coleção educação de surdos INES/MEC (2007)

Em outra cena, no meio da floresta, a tradutora (figura 8) dramatiza o encontro e a conversa entre Chapeuzinho e o Lobo mau. Por meio das expressões corporais e faciais da tradutora, é possível perceber o comportamento ingênuo da menina em oposição à dissimulação do discurso do Lobo mau. Heloíse parece guiar-se por um olhar interior, para dentro da tradutora, para sua própria emoção ao acessar o texto já internalizado e torna-lo imagens fluídas durante a narração. Ao mesmo tempo, há um olhar exterior que marca espacialmente as personagens e as torna visíveis ao performar seus comportamentos e ações. Num cenário que remonta a casa da vovó, a tradutora (figura 9) aumenta a tensão da cena por meio de movimentos, rápidos, intensos e exagerados, para dar destaque ao momento mais emocionante da narrativa: a ação do lobo engolindo Chapeuzinho.

Figura 10 – Conto Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Coleção educação de surdos INES/MEC (2007)

Ainda na cassa da vovó, a tradutora (figura 10) dramatiza as ações do caçador. Ele abre a barriga do lobo mau, retira vovó e Chapeuzinho vivas e enche a barriga do lobo mau com pedras. Ao longo da narrativa, os movimentos do corpo criam significados que complementam e enriquecem a sinalização, exigindo do leitor o exercício atento da leitura corporal para compreender os sentidos do texto. No final, Chapeuzinho lanchando à mesa com sua avó, lembra-se dos conselhos de sua mãe e afirma que não deveria tê-la desobedecido.

Se tomarmos como material de análise a performance, os aspectos estéticos e literários em língua de sinais, podemos afirmar que os vídeos se constituem num notável artefato cultural da comunidade surda, por explorarem em todas as histórias a performance do corpo, a textualidade facial na recriação do real pela instabilidade da linguagem literária, em que prevalece a não verdade sub-

sidiados pela ambiguidade, pela multiplicidade de sentidos. Percebemos, no entanto, que o teor artístico e literário em língua de sinais nesses objetos é reduzido em favor de um objetivo maior: engendrar uma educação literária instrumentalista tanto para o surdo, quanto para o professor.

A partir da descrição do conto, observa-se que as escolhas que se materializam no processo de produção, editoração, distribuição e possibilidades de leitura, revelam coerções que limitam a produção de sentido, na tentativa de regular, controlar a liberdade do leitor, pois estão vinculadas à Educação Bilíngue ao contexto do ensino de literatura infantil formatado pela política inclusiva instituída pelo Estado de governo.

Em diálogo com Veiga-Neto e Lopes (2010), entendemos que, ao classificarem o surdo dentro de uma norma, a do sujeito bilíngue, as políticas de inclusão determinam um padrão para produzirem documentos, objetos e mecanismos de controle desses sujeitos, padrão esse que exclui aqueles que não se enquadram nesse modelo. Nessa lógica, os DVDs representam o padrão (estão em formato bilíngue), cabe, portanto, aos sujeitos (professores e, sobretudo, aos surdos) a necessidade de se adequar ao padrão, de se esforçar para compreender o texto sinalizado nos vídeos (que é difícil, mesmo para surdos fluentes), haja vista que a narrativa está

em Libras – como se o fato de estar em língua de sinais fosse suficiente para que uma criança surda possa compreender um texto literário.

O material torna-se, portanto, um dispositivo de controle para formar professores e formatar o ensino de literatura para surdos pautado em objetivos didáticos como o ensino dos gêneros literários e o ensino da Libras, sendo esta última, no interior dessa política, ferramenta indispensável para que o surdo possa aprender a ler e escrever em português. Em outras palavras, o material configura-se como um conjunto de expertise, ou "de práticas que venham ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões, [...] não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade" (Lunardi, 2003, p. 63).

A literatura é reduzida a um recurso para que o surdo possa dominar habilidades importantes para sua inclusão na sociedade: a Libras, a leitura e a escrita do português. Nessa lógica, o conteúdo do texto literário resume-se a uma mensagem, fonte de verdades, de onde o leitor retira um saber útil, para logo depois aplicar no mundo prático. Reduz-se, assim, a qualidade literária e a função poética dos textos até o desaparecimento da literatura entendida enquanto arte. "A literatura passa a ser pretexto para enfoques e abordagens que a distorcem e mutilam" (Costa, 2007, p.125).

Em contrapartida, conceber os DVDs como um objeto cultural é reconhecê-los como uma produção envolvida em relações sociais diversas que compreenderem usos muito além de suas funções imediatas, que são o armazenamento e a leitura. Um dos aspectos que contribui para a mudança na forma de apropriação dos textos é a materialidade do suporte em que o texto é dado a ler ao circular por diversos contextos sociais.

Os vídeos do DVD 03, por exemplo, ao serem retirados do espaço escolar – para o qual foram, inicialmente, criados - e lidos por outros sujeitos, em outros contextos, terão usos bem diversos: intérpretes podem ler para apreender novos modos de interpretar textos literários (na versão voz ou em Libras); ouvintes iniciantes podem ler para ampliar o vocabulário em Libras; surdos podem ler para visualizar estratégias de como produzir narrativas literárias com apenas um sinalizador que conta toda a história; enfim, muitas são as circunstâncias que podem gerar usos e modos de leitura bem diferentes de suas funções imediatas.

A pesquisa de Silva (2015) revela, por exemplo, que os vídeos da coleção "Educação de Surdos" se tornaram inspiração para a criação de novos artefatos literários em Libras depois que foram publicados no *Youtube*. Na internet, os vídeos de literatura em Libras seguiram a linguagem literária e expressiva da Libras existente

nos materiais da coleção, mas possuem outros formatos, exigem um engajamento do leitor, exigindo, muitas vezes repetidas leituras para se compreender os sentidos dos textos.

Conclusão

Este estudo buscou refletir sobre as transformações que as políticas linguísticas da educação de surdos implementadas no início do século XXI provocaram no campo literário com o surgimento de novos objetos culturais, ampliando a forma de produzir e consumir literatura. Para tal, tomou como corpus fontes os DVDs literários da coleção "Educação de Surdos" produzidos pela parceria INES/MEC e os desdobramentos desses vídeos no campo artístico da comunidade surda quando são apropriados pelos leitores dentro e fora do contexto escolar.

De saída, destacam-se diferenças relativas à noção de literatura. Nos DVDs do INES, a literatura serve como instrumento pedagógico útil à escolarização de gêneros literários e da Libras, que na lógica da política inclusiva é um recurso fundamental para que a criança surda possa aprender a ler e a escrever, calcular, isto é, dominar conteúdos escolares. A Libras como língua primeira que produz a identidade linguística social e cultural, e nessa linha, a literatura em língua de sinais, com seu estatuto artístico, estão pri-

sioneiras do processo de formação do aluno como sujeito bilíngue.

Em relação à questão do leitor, é importante ressaltar que os DVDs do INES, o surdo é visto como um sujeito bilíngue, uma idealização de um surdo fluente em língua de sinais. Nessa lógica, desconsidera-se a criança surda enquanto sujeito em formação, inclusive, no domínio da língua de sinais. O professor, também considerado pela política um leitor bilíngue, sai em vantagem, pois conta com a legenda em português e a versão voz na maior parte dos vídeos, podendo estabelecer conexões, links, entre os textos em Libras e em português. Nessa aparente facilitação, o professor bilíngue também é formado e formatado pelos interesses da política inclusiva, pois, muito provavelmente, irá prender-se a uma leitura decodificadora, na busca por equivalências entre os signos linguísticos, não percebendo as nuances e os efeitos de sentidos construídos a partir da linguagem literária em língua de sinais. E, nesse movimento, vão sendo conduzidos, alunos e professores, ao padrão de "surdo bilíngue" configurado na política de Educação Inclusiva.

A despeito desses interesses aos quais está aprisionada, a literatura em língua de sinais começa a ganhar visibilidade, pois os tra-

dutores surdos têm, por meio dos vídeos, a possibilidade de mostrar uma forma de narrar com o corpo, de transformá-lo em um texto de múltiplos sentidos, eivado de expressividade. Essa forma de ler os vídeos, concebendo-os como manifestações culturais da comunidade surda, torna-os um instrumento de luta e de reconhecimento das produções artísticas de uma comunidade minoritária. Nessa lógica, os DVDs também podem contribuir para práticas de leitura que enfoquem a literatura em língua de sinais, a percepção do mundo, da sociedade, dos valores humanos, do sujeito surdo por meio da experiência visual.

Portanto, quanto às práticas de leitura, os DVDs são ambivalentes, pois podem desencadear apropriações dos textos guiadas pelos dispositivos de controle das instituições produtoras e também podem insurgir contra elas, pois o leitor pode reconhecer nessas obras outros sentidos, outros valores, que escapam aos mecanismos de coerção materializados nesses objetos.

Nessa perspectiva, acreditamos que seja possível lançar mão desses objetos no interior da escola num movimento de contraconduta ao modelo de inclusão estabelecido hoje no País, propondo leituras que escapem da norma, leituras rebeldes, releituras criativas que tomem a literatura em língua de sinais, como arte, como manifestação das memórias e da experiência visual próprias da

comunidade surda, fundamental para que o leitor surdo em formação possa construir sua identitário, aprendendo a ler o mundo e a si próprio por meio da literatura.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Departamento de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Departamento de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, R. A **História Cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Garlhado. Lisboa: Difiel, 1990.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental** *1*. São Paulo: Ática, 1998.

COLEÇÃO EDUCAÇÃO DE SURDOS. Direção Geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos. RJ: Hattem, produções cinematográficas. 2007. 10 DVDs.

FERREIRA-BRITO, L. Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRITO, Lucinda et al. **Educação Especial***:* Língua Brasileira de Sinais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Especial, v. 3, n. 4, 1997, p. 19-61.

HAMEL, R. E.. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: *Revista* **Iztapalapa,** Ano 13, nº 29, (Enero-Junio), México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1993, p. 5-39.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (org.). **Educação de surdos***:* políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

QUADROS, R. **Educação de Surdos***:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez***:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL K. Fundamentos da Educação de Surdos. **Curso de Licenciatura em Letras-Libras.** UFSC, 2006. Disponível em: <www.Libras.ufsc.br/hiperlab/avaLibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos>. Acesso em: 02 abr. 2020.

Referência do texto integral da tese da autora:

SILVA, Arlene Batista. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos**: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet''. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/aab00c31-7918-4e8e-8330-89fc0afc9473 . Acesso em: 25 ago. 2025.

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: uma indústria criativa interdependente do autor no Espírito Santo

Ivana Esteves Passos de Oliveira

Foram transcorridos exatos 10 anos desde a defesa da tese "O Desvelar do autor produtor, divulgador e distribuidor de livro infantil no Espírito Santo no século XXI", de autoria desta articulista, e orientada pela pesquisadora e professora da Ufes, com pós-doutorado na área de literatura e educação, abarcando o campo dos estudos de mercado e materialidade do livro, Maria Amélia Dalvi. Passado esse tempo, era de se esperar uma profissionalização em termos de distribuição de livros infantis e juvenis no mercado capixaba. No entanto, o protagonismo do escritor na indústria criativa da literatura infantil é ainda o caminho de acesso mais eficaz para o autor, endereçar suas obras às escolas e aos demais mediadores de leitura.

RETORNE AO SUMÁRIO

As oportunidades de visibilidade se ampliaram com as redes sociais e com a participação de ainda poucos distribuidores independentes. Os editais de cultura criaram uma linha específica para esse gênero, contudo, pesa bastante na avaliação dos projetos o benefício social, uma forma de as administrações utilizarem os escritores para fazer política pública de acesso à literatura, isso não só em termos de literatura infantil e juvenil, mas em geral. Então o texto, a imagem, perdem em força, quando o foco de interesse é menos artístico e mais social. As demais linhas, apesar de observarem visibilidade e distribuição, e ainda práticas de atenção a políticas afirmativas de raça, gênero, e outros endereçamentos culturais, ainda tangenciam o social com mais força, consubstanciando uma intencionalidade sócio política.

Outra evolução no mercado, que não foi observada há dez anos, é uma movimentação dos autores, sobretudo, os de literatura infanto-juvenil, em estruturarem as suas próprias editoras, as quais funcionam de forma independente, com muitas empresas constituídas na perspectiva do Micro Empreendedorismo Individual (MEI), em sua maior parte, no intuito de consolidar uma comercialização mais próxima do que se pode chamar de profissional neste contexto de mercado literário, no estado.

A condução afinada com o grupo de pesquisa

A tese de 2015 se articulou com aos trabalhos do grupo de pesquisa "Literatura e Educação", criado em 2010 e oficializado[12] em 2011, e que se mantém, desde então, sob coordenação da professora Maria Amélia Dalvi, com uma agenda de encontros e eventos regulares. O grupo, constituído por estudantes de graduação, mestrado, doutorado e por professores doutores de distintas instituições, é interdisciplinar, aglutinando contribuições dos campos de estudos da Cultura, da Educação, da História e da Literatura.

A pesquisa foi selecionada como ensaio e se configurou em um livro, com apoio da Secretaria de Estado da Cultura (Secult-ES), a partir de recursos do Funcultura. Intitulado "A indústria criativa da literatura infantil – uma história de autores e livros - a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo – a performance de cinco autores", o livro foi lançado em 2018 no Palácio do Governo do Estado. Desde então, com uma interrupção por conta da

[12] O grupo é registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e chancelado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo. Mantém uma página na internet, disponível em www.literaturaeeducacao.ufes.br, na qual disponibiliza uma apresentação geral, nomes dos integrantes internos e externos à Ufes, a agenda de eventos e publicações dos membros do grupo.

epidemia de Covid, o livro tem sido utilizado em projetos da Editora Muqueca Editorial, sendo distribuído a professores e outros mediadores de leitura, em palestras sobre livros infantis, contemplando abordagens sobre a importância do acesso à literatura infantil regional nas escolas públicas e privadas do Estado, bem como questões de pertencimento e identidade cultural, em associação com a literatura.

O tema principal do estudo teve um foco bem peculiar para uma pesquisa no campo de Letras, que é a premissa editorial e de mercado. A tese contemplou a relação entre livros, leitura, leitores e literatura, quer sejam ou não atravessadas pelas práticas de educação formal, a partir de perspectivas teórico-metodológicas sócio-históricas e histórico-culturais, tomando como fontes documentos oficiais e pessoais; materiais escritos utilizados em práticas de leitura; fotografias; vídeos; entrevistas escritas e orais; diários de campo e outros, conforme as questões de investigação e os projetos em desenvolvimento por cada um de seus pesquisadores.

O desenvolvimento da literatura infantil e seus procedimentos de produção no Espírito Santo, desde a década de 1980 e incorporando os primeiros quinze anos do século XXI – 2000 a 2015; foi a tônica focalizada, ressaltando-se o papel do autor na correlação

com os processos de produção, publicação, divulgação e distribuição, em uma época na qual as obras de arte são, hegemonicamente, pensadas como produtos disponibilizados para o consumo.

Participa de um cenário, no âmbito das pesquisas acadêmicas, que começou a se desenhar desde a segunda metade do século passado, pois foi nas décadas finais do século XX que a Literatura Infantil Brasileira ganhou maior quantidade de estudos nas universidades brasileiras. Em termos mercadológicos, a ótica central do estudo, no âmbito nacional, a literatura infantil está em expansão, com novos selos editoriais surgindo e mais diversidade sendo buscada.

Autores renomados se enredam na escrita para as infâncias e constata-se também a valorização maior dos ilustradores, este aspecto coaduna com a busca de atração para os produtos literários, que precisam concorrer em atenção com as telas de computadores, jogos eletrônicos e de celulares. Segundo reportagem de O Globo, intitulada "O 'boom' que não é brincadeira: 'literatura para as infâncias' cresce, busca mais diversidade e ganha novos selos." (Globo, 2024). Conforme a publisher da Companhia das Letras, Júlia Schwarcz,

> a literatura para essa faixa etária deixou de ser considerada didática e, hoje, é lazer, cultura e opção de entretenimento longe das telas, Também existe mais reconhecimento da importância da leitura na infância para o estabelecimento de vínculos afetivos entre crianças e adultos, para melhorar a cognição e para ajudar na alfabetização e no desempenho escolar. (Globo, 2024)

A reportagem mencionada nesse artigo explicita um mercado aquecido para os livros infantis em âmbito nacional. O sócio-diretor da Editora Sextante, Tomás Pereira, que comandou a Salamandra, juntamente com o irmão e o pai, e que foi vendida para a Editora Moderna, relembra o quanto o mercado de livros infantis era dependente das escolas.

> Na época, o mercado de livros infantis dependia quase que exclusivamente do governo e das escolas. A venda em livraria era quase irrelevante, e os títulos eram tachados de "paradidáticos". — Hoje, as seções infantis nas livrarias se desenvolveram, as editoras estão fazendo obras acessíveis e sofisticadas e os pais estão mais interessados em comprar livros para os filhos. Ir à livraria com as crianças virou passeio — diz Pereira. (Globo, 2024)

Por esses depoimentos percebe-se um mercado em franca ascensão no cenário nacional, computando presença de livros paradidáticos bastante diversificados visualmente, e em termos de narrativas inusitadas, nas livrarias. As editoras celebram essa presença e inovam permanentemente, com o intuito de alcançar o coração dos pequenos e de seus pais e outros mediadores de leitura.

No Espírito Santo, contudo, a performance não é a mesma. Computa-se na Grande Vitória três livrarias de shopping, que fazem parte da rede de livrarias Leitura, em franca expansão no Brasil, e duas livrarias de rua – a Livraria do Estudante, que fechou a loja da capital, que ficava situada na Enseada, permanecendo em atividade com a loja de Vila Velha. A outra opção de livraria de rua é a Domus Brasilis Livraria Vitória, situada na Avenida Desembargador Santos Neves, na Praia do Canto, em Vitória.

Buscando perscrutar uma premissa de evolução no contexto da literatura infantil e juvenil no Espírito Santo, nota-se que foram aprimorados os meios de produção, através das leis de incentivo à cultura municipais e de editais da Secretaria de Estado da Cultura. Ampliaram-se as oportunidades de realização feiras, e projetos de leitura em comunidades, o que tem levado aos autores a buscarem diversificar as temáticas de seus livros – abarcando a literatura produzida genuinamente por autores com lugar de fala, relacionados a narrativas negras, narrativas ligadas aos povos originais.

Remontando à tese, a literatura brasileira teve um 'boom' na década de 1970, contudo, no Espírito Santo o 'boom' se deu nos anos de 1980, com a participação da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando na realização de eventos literários contemplando

a participação de renomados escritores desse nicho. Essa articulação tinha por trás um renomado e consagrado autor, professor e pesquisador, Francisco Aurélio Ribeiro. Segundo Ribeiro (2010, p. 3-4):

> o momento de prosperidade na literatura para crianças no Espírito Santo aconteceu aqui dez anos mais tarde, no início da década de 1980. A partir de 1983, começamos a organizar, em Vitória, Seminários de Literatura Infantil e Juvenil, que tiveram grande participação de público, atraído pela presença de escritores famosos como Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Joel Rufino dos Santos, Lucília Junqueira de Almeida Prado, Giselda Laporta Nicolelis, Bartolomeu Campos de Queiroz, Lygia Bojunga Nunes, Mary e Eliardo França, Ruy de Oliveira, dentre tantos outros. As editoras patrocinavam a vinda desses autores, pois eles vendiam muito e seus livros eram adotados nas escolas do Brasil todo. Junto deles, trazíamos também professores e críticos de literatura, como Regina Zilberman, Vânia Maria Resende, Marisa Lajolo, Maria Antonieta Antunes Cunha, Laura Sandroni, Glória Pondé, Lúcia Pimentel Goes, Eliana Yunes, Sônia Salomão Khede, que faziam reflexões necessárias sobre essa produção literária e o momento em que vivíamos. Depois veio o Collor e a crise se instalou. (Ribeiro, 2010, p. 3-4)

Na década de 1990, as leis de incentivo e projetos diretos de incentivo ao mercado literário infantil e juvenil ativaram a produção. A partir dos anos de 1990, os bons ventos sopraram com um pouco mais de força em prol da literatura infantil no Espírito Santo. Alguns fatores de ordem econômica e política determinaram a expansão, como a estabilização econômica obtida com o

Plano Real. Nessa nova realidade, os investimentos diretos e indiretos em políticas culturais para assegurar a produção de livros, por parte das administrações públicas, que se traduziram localmente em leis de incentivo e, mais adiante, em editais, precipitaram o delineamento de um contexto favorável à publicação de livros infantis, favorecendo escritores, ilustradores, editores e gráficas. Tais investimentos, contudo, sempre se consolidaram no aspecto da produção e ainda hoje caminha nessa frente.

A Prefeitura de Vitória, em 1995, criou um projeto focado em divulgação e distribuição. Trata-se do Projeto 'Viagem pela Literatura, uma política de cultura da administração pública municipal da capital, com contratação periódica de autores, contadores de histórias, ilustradores e outros integrantes do mercado literário na capital. Incentiva-se o autor e os demais agentes da literatura infantil e juvenil do município de Vitória.

A iniciativa celebra 30 anos neste ano de 2025, e adveio, não como incentivo à produção, mas para conferir visibilidade aos escritores no contexto da educação pública em nosso estado, bem como para oportunizar, além de contatos, possibilidades de vendas no local de realização de eventos de lançamento ou de entrelace entre o autor e o mercado consumidor educacional. Segundo Elizete Caser

Rocha, bibliotecária da Prefeitura Municipal de Vitória, idealizadora e coordenadora do projeto, em informação verbal, concedida para a tese, o objetivo principal era incentivar a prática da leitura e contribuir para a cidadania, proporcionando, dessa forma, o acesso democrático ao livro e à leitura, de forma lúdica e prazerosa.

Como consequência indireta, a iniciativa oportuniza visibilidade aos escritores de literatura infantil do Espírito Santo na divulgação de sua produção, pois propicia o contato dos escritores com o público potencial consumidor de suas obras. Funciona como um canal de divulgação e, a longo prazo, de distribuição da produção desses autores. Apesar da compra do livro não estar explicitada, configura-se no evento também a possibilidade da concretização de divulgação e de venda, já que o agente cultural (escritor) tem assegurada bastante visibilidade em mídia espontânea, nos folders do projeto e ainda em contatos com estudantes, professores e outros artistas.

Foram muitos os escritores capixabas de literatura infantil que dele participaram e ainda continuam participando. Em face de o "Viagem pela Literatura" ser um parâmetro de prospecção do escritor que publica livros para crianças no Espírito Santo, o projeto

foi utilizado como um dos mais importantes mecanismos de seleção dos escritores escolhidos para a entrevista e estudo de campo da pesquisa para composição da tese, que se tornou livro, posteriormente. Todos os escritores abarcados com o estudo em profundidade neste trabalho de campo já participaram do Projeto "Viagem pela Literatura.

O projeto "Viagem pela Literatura" ressaltou, ainda, a figura do contador de histórias. Muitos artistas tiveram a função de contador de histórias no projeto, conforme levantamento realizado nos registros de divulgação do projeto. Alguns desses contadores, com o tempo, começaram a escrever suas próprias obras literárias – o que demonstra, possivelmente, que, além da importância do projeto da formação de leitores e na divulgação e distribuição da literatura, há um espaço importante formação também de escritores e demais profissionais do campo literário.

Após 30 anos do Projeto Viagem pela Literatura, em agosto de 2025 o Governo do Estado criou o programa "Lugares de Ler", uma iniciativa do Governo do Estado, com investimento direto do governo, por meio da Secretaria de Estado da Cultura, em parceria com o Instituto Raízes, com foto também na divulgação de escritores e para disseminação da nossa literatura nas comunidades.

> O Palácio Anchieta, em Vitória, foi palco, nesta segunda-feira (18), do lançamento do programa *Lugares de Ler*, uma iniciativa do Governo do Estado, por meio da Secretaria da Cultura (Secult), em parceria com o Instituto Raízes, via chamamento público, que tem como objetivo difundir e desenvolver a leitura no Espírito Santo. A abertura oficial contou também com o tradicional lançamento coletivo de livros produzidos com recursos do Fundo de Cultura do Estado do Espírito Santo (Funcultura). A solenidade reuniu autoridades, artistas e escritores, entre eles Luiz Antônio Simas, professor, escritor, compositor e palestrante, detentor de dois prêmios Jabuti e autor de mais de dezenove livros sobre cultura brasileira, história social, filosofia popular e religiosidades. Durante o evento, o público assistiu à apresentação de um personagem criado exclusivamente para o *Lugares de Ler* pelo artista e produtor cultural Cabeluxo, e à performance do Coletivo Emaranhado, referência em artes cênicas no Estado. O secretário de Estado da Cultura, Fabrício Noronha, falou sobre a importância do evento para a literatura produzida no Espírito Santo. "Hoje é um dia importante para a cultura e, especialmente, para a literatura do nosso estado. Estamos celebrando o segundo ciclo do projeto Lugares de Ler, que incentiva a leitura de forma comunitária e inclusiva, valorizando as histórias de cada lugar. O evento também marca o lançamento coletivo de livros, que amplia o acesso ao conhecimento e apoia o livro por si só, o leitor e o escritor. Como parte dessa ação, 78 municípios receberão as publicações lançadas aqui hoje — obras que mostram o talento dos nossos autores e o trabalho da Secult. (Secult-ES – portal.)

As ONGs também têm contribuído bastante para oportunizar o acesso à literatura infantil e juvenil regional, nas periferias, por meio de editais sociais, que potencializam a aquisição de livros in-

fantis capixabas, para serem distribuídos em maior escala nas comunidades. Muitas bibliotecas comunitárias foram criadas a partir dos investimentos via Secult, para constituir pontos de cultura.

A tese foi concretizada em 2015. Nas considerações finais a pesquisadora reitera que o escritor que publica obras para crianças e jovens no Espírito Santo, cede alguns bons momentos do debruçar em sua criatividade, para, em face ao contexto de economia capitalista, assumir demandas, outras, as quais ultrapassam a atividade de criação puramente estética. Foram ouvidos cinco escritores e por meio de uma investigação com inspiração na história oral, deu-se o aprofundamento nas histórias de vida criativa, dos escritores selecionados. Ali estava um criativo refletindo acerca da divulgação, do acesso e da distribuição. Seguiu-se então a ação. O escritor se torna produtor e divulgador de seus livros.

Dez anos depois de concluída a tese, a hipótese do escritor protagonista dos processos de divulgação e de comercialização de seus livros, que se confirmou como evidente, na observação do cotidiano de produção dos escritores, efetivada para compor a tese, parece não ter esvanecido. Hoje o escritor usa para divulgação de seus livros as redes sociais, assim como a realização de palestras e a contação de histórias.

A prática de revisão e de editoração é assumida por uma editora,

a empresa do autor, alguns, ainda revisam e editam suas próprias obras. A produção gráfica, é um outro serviço que o escritor sempre desenvolveu, e ainda desenvolve, disfarçadamente, por meio da editora. Estamos em 2025 e o autor ainda é o protagonista de sua produção, mas disfarçando sua participação, por detrás de uma editora independente, postura que contribui para retardar a profissionalização do mercado editorial regional.

Referências

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 1998.

DALVI, Maria Amélia. Livro e leitura: o medo do mato, de Rodrigo Britto, e Guido, a folha e o capim, de Paulo Roberto Sodré. In: DALVI, Maria Amélia; LOPES, Orlando; NEVES, Reinaldo Santos (org.). **Bravos companheiros e fantasmas 5:** estudos críticos sobre o autor capixaba. Vitória: EdUfes, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. 2001. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 – 1995**. Campinas, SP: Komedi, Arte Escrita.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A indústria criativa da Literatura infantil**: histórias de autores e livros a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo - a performance de cinco autores. Vitória, Diálogo Editorial, 2018.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A Literatura do Espírito Santo:** uma marginalidade periférica. Vitória: Nemar, 1996.

RIBEIRO, Francisco Aurélio (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil.** Vitória: Ufes, 1997.

RIBEIRO, Francisco Aurélio**. Ensaios de leitura e literatura infanto-**

juvenil. Serra: Formar, 2010.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. Entre o excesso e a falta. Jornal **A Gazeta**, Vitória, 28 fev. 2015. Caderno Pensar, p. 8.

ROCHA, Elizeti Terezinha Caser. **Relatório Projeto Viagem pela Literatur**a. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2010.

Referência do texto integral da tese da autora:

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A literatura infantil no Espírito Santo no séc. XXI e o desvelar do autor-distribuidor**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/e7f6d5df-65c2-41bb-bf5e-51b1ee056e66 . Acesso em: 25 ago. 2025.

O LEITOR, A LITERATURA JUVENIL, OS PRÊMIOS E O PNBE: 10 anos e algumas leituras depois

Mariana Passos Ramalhete

Tudo valerá a pena.
O Fazedor de Velhos, Rodrigo Lacerda.

Palavras Iniciais

Em setembro de 2015, defendi a dissertação *O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola.* Inserida na linha de pesquisa "Educação e Linguagens", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes), no âmbito do grupo de pesquisa "Literatura e Educação", o estudo concentrou esforço analítico nas relações entre a literatura

juvenil, as instâncias de legitimação artístico-cultural (prêmios literários) e políticas públicas de acesso ao livro, particularmente o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

A partir de um recorte temporal de 10 anos, 2004 a 2013, a pesquisa teve como objetivo identificar como as escolhas dos júris dos prêmios Jabuti e FNLIJ, comparadas às obras selecionadas no PNBE nas categorias infantil e juvenil, configuram um perfil de obra literária e, por consequência, um perfil de leitor legitimado por tais instâncias. Feito esse crivo e considerando a necessidade de se compreender como o mercado, os prêmios, as políticas públicas atuam na visibilidade de certas obras e, em certa medida, no uso do ambiente escolar, foram eleitas duas obras simultaneamente contempladas nos prêmios e no PNBE: "O Fazedor de Velhos" (Rodrigo Lacerda, 2008) e "Lis no peito: um livro que pede perdão" (Jorge Miguel Marinho, 2005).

O texto para este livro se propõe a revistar esta dissertação, elencar seus aspectos principais, ampliar e, de alguma maneira, olhar para mim mesma, 10 anos depois.

A pesquisa

A dissertação está erigida da seguinte maneira: considerações ini-

ciais, capítulos dedicados à discussão dos prêmios literários, ao alcance da indústria cultural, ao Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE, ao percurso metodológico (em que foi possível se eleger os livros que participaram do *corpus* analítico), a análise das obras mediante os operadores conceituais e, por fim, as considerações finais.

Nas considerações iniciais, apresentou-se uma discussão que, pautada em autores renomados do campo da leitura e das literaturas infantojuvenil (LIJ), tais como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Alice Áurea Penteado Martha, foi possível contextualizar o problema de pesquisa. Desde a introdução, foi clara a premissa de que nenhuma leitura, quer seja ela mediada pela instituição escolar ou pelas políticas públicas, são neutras. A introdução também resgata, ainda que de modo resumido, o histórico da LIJ, outrora vincado a práticas moralizantes e didatizantes. Mostra como tais aspectos têm mudado com o tempo, demonstra como as produções endereçadas aos públicos infantil e juvenil têm ganhado espaço no mercado editorial e, por isso, insere a discussão do livro de literatura não apenas como uma obra artística, mas, também, como um objeto cultural comercializado. Nesse sentido, advoga a importância de se compreender tais aspectos de maneira partilhada entre os campos da Literatura e Educação, no sentido de, a espiar muros vizinhos, estabelecer diálogos.

Como reiterado, a dissertação ambicionou discutir se a opinião dos membros do júri, dada a ver no Prêmio Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro) e no Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), comparativamente ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), nas categorias infantil e juvenil, indicia um perfil modelo de obra literária e, assim, de leitor, cotejando-se o período que vai de 2004 a 2013. Num primeiro momento, se propôs a conhecer algumas nuances das instâncias que serão abordadas ao longo do trabalho, iniciando pela abordagem dos prêmios e, em seguida, pelo PNBE.

O primeiro capítulo, intitulado "Os Prêmios Literários", reafirmou como, ao longo dos anos, a literatura infantil (LI) e a literatura juvenil (LJ) vêm ganhando notoriedade, por sua qualidade estética e por seu diálogo com inúmeras outras manifestações artísticas. Trata-se de uma seção que concentrou esforço analítico no esclarecimento de características centrais dos prêmios literários analisados, destacando suas origens, critérios de avaliação, formas de legitimação e suas implicações no campo da literatura juvenil. São eles: o Prêmio Jabuti e o prêmio da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil).

Prêmio Jabuti, ofertado pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), foi criado em 1958 pela Câmara Brasileira do Livro, é considerado um

dos mais tradicionais prêmios literários brasileiros. Atualmente (2025), o prêmio subdivide-se em 4 eixos: literatura, não ficção, produção editorial e inovação. O eixo literatura, que nos interessa mais de perto, contempla as seguintes categorias: Conto, Crônica, Histórias em Quadrinhos, Infantil, Juvenil, Poesia, Romance de Entretenimento e Romance Literário. A inserção de “romance de entretenimento” é uma demonstração de uma tentativa de o prêmio acompanhar certas mudanças no que diz respeito à escrita. Também faz jus a menção aos imbróglios concernentes às categorias infantil e juvenil. Em 1959, as categorias "Literatura Infantil" e "Literatura Juvenil" foram criadas separadamente. Anos mais tarde, em 1993, essas categorias foram unificadas em "Livro Infantil ou Juvenil". Em 2005, porém, as categorias voltaram a ser independentes. Já em 2018, portanto 3 anos após a defesa da dissertação, as categorias foram novamente fundidas. Tal postura foi avaliado como um retrocesso e uma inobservância às peculiaridades de cada instância. As críticas foram tantas que houve o retorno das categorias, de modo separado, no ano seguinte.

Além disso, é preciso ressaltar que, desde 2024, foi incorporado uma outra premiação, o “Jabuti Acadêmico”, que, distribuído entre dois eixos, “Eixo: Ciência e Cultura” e “Prêmios Especiais”, que se desdobram em dezenas de categorias, buscam dar visibilidade à produção científica e acadêmica do Brasil.

RETORNE AO SUMÁRIO

A seleção se organiza da seguinte forma: com periodicidade anual, as editoras e os escritores independentes inscrevem suas obras na busca do prestígio que a estatueta proporciona. Trata-se não só de um reconhecimento financeiro e para/dos leitores, mas de uma visibilidade e credibilidade no mercado editorial. A inscrição não é gratuita, há uma variância de preços, cujos associados da CBL possuem o privilégio de desconto.

A seleção e premiação são feitas por um corpo de jurados, especialistas nas respectivas categorias mencionadas. Os nomes dos jurados só são divulgados no dia do evento da premiação. A escolha dos livros é feita em duas etapas: a primeira é feita em sessões abertas ao público, nas quais são selecionadas duzentos e setenta obras, ou seja, as dez melhores em cada uma das vinte e sete categorias. A segunda sessão, por sua vez, delibera os três primeiros lugares de cada categoria.

Criada em 23 de maio de 1968, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) é uma instituição privada, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, estabelecida no Rio de Janeiro. Ela se mantém, portanto, com recursos advindos de contribuições mensais de seus mantenedores - empresas ou pessoas físicas - em sua imensa maioria editores do setor de livros infantis e juvenis.

Tem como missão promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. Com uma série de projetos, concursos de leitura, a FNLIJ visa, então, a valorizar a leitura, contribuindo para a formação de diversas pessoas envolvidas nas comunidades escolares: pais, professores, alunos, bibliotecários, concebendo o espaço da biblioteca como um locus relevante para o acesso à prática da leitura.

O Prêmio FNLIJ é uma prestigiosa distinção brasileira para a literatura infantojuvenil, concedida anualmente pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em diversas categorias, como "Criança", "Jovem" e "Imagem", além de um selo de "Altamente Recomendável" para outras obras de destaque. Fundada em 1968, a FNLIJ é o braço brasileiro da IBBY (International Board on Books for Young People) e a premiação, criada em 1975, busca identificar e promover livros de qualidade no Brasil, servindo também como indicação para o Prêmio Hans Christian Andersen.

Feita a discussão sobre esses prêmios, o capítulo ainda se dedicou a uma reflexão de valor, a partir dos estudos de Antonie Compagnon. Em seguida, **no capítulo 2**, se debruça sobre o conceito de “indústria cultural”, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, mais precisamente a partir dos estudos de Max Horkheimer e Theodor

Adorno, a fim de se compreender mais precisamente como se engendram os prêmios literários na sociedade brasileira e, em geral, como o mercado atua no direcionamento de objetos culturais.

O **terceiro capítulo** se dedicou a analisar o PNBE. Convém ressaltar que esse programa foi extinto no ano de 2017, no governo de Michel Temer. Convém ressaltar, de igual modo, que tal política pública foi substituída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal mudança não passou ao largo das críticas, uma vez que, inicialmente, as obras literárias não foram vistas em sua especificidade. Essas críticas forçaram a criação do PNLD-Literário, política em vigor. Feitas as observações, voltemos ao PNBE, objeto de estudo da dissertação.

Desenvolvido por meio da Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) objetivava incentivar a leitura de alunos e demais profissionais do espaço escolar, através da distribuição alternada de obras literárias, de pesquisa e de referência. Segundo essa mesma Portaria, visando ofertar aos professores e alunos obras literárias, textos de formação econômica, histórica, dentre outros; e, por outro lado, reconhecendo a relevância de apoiar os programas de capacitação de professores, o PNBE foi instituído com as seguintes características:

> [...] a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
>
> b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental; 11
>
> c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
>
> d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico.
>
> Art. 2º - O acervo básico da Biblioteca da Escola será formado em três anos, a partir de 1997.
>
> Art. 3º - Os recursos necessários à execução do Programa serão assegurados pelo Ministério nos orçamentos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação [...] (Brasil, 1997).

Trata-se, portanto, de um dos 12 programas vinculados ao Ministério da Educação, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que, juntamente com a Secretaria de Educação Básica, atendia gratuitamente a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas. O programa dividia-se em três ações: a) avaliação e distribuição de obras literárias, compostas por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; b) o PNBE Periódicos

avaliava e distribuía periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; em outras palavras, tratava-se da distribuição de revistas pedagógicas, que, segundo o Programa, era um complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação (BRASIL, 2014); e c) o PNBE do Professor, que visava conceder apoio à prática pedagógica dos professores, por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. O PNBE do Professor tinha como objetivo distribuir obras de referência, a fim de auxiliar os professores da educação básica e da modalidade de jovens e adultos no planejamento de aulas, na elaboração de atividades.

Uma das críticas o programa é que, apesar da grande oferta de livros, tratava-se de uma política pública livresca, sem conexão com outras demandas inerentes à formação de leitores, quais sejam: construção e manutenção de bibliotecas com bibliotecários formados e com planos de carreiras decentes, bem com o fomento à formação de professores. Além disso, criticou-se os primeiros passos do PNBE, uma vez que este privilegiou, em função um público avaliador restrito, um repertório restrito de obras, alinhado ao cânone em construção. Com isso, o perfil de leitura oferecido às crianças e jovens brasileiros permaneceu condicionado por filtros

institucionais e editoriais, que nem sempre dialogavam com a realidade plural dos estudantes.

O **quarto capítulo** mostrou o percurso metodológico para se chegar ao corpus. **O capítulo 5** faz uma apresentação das obras literárias. Já **o sexto capítulo** apresenta uma revisão de literatura cujos descritores contemplam não só as obras, mas os prêmios e as políticas de leitura. **O capítulo 7** dedica-se às análises das obras a partir dos conceitos de "sistema literário" em Antonio Candido, de "campo literário" em Pierre Bourdieu e de "comunidade de leitores", de Roger Chartier. No diálogo com esses operadores conceituais, concluiu-se que *O Fazedor de Velhos e Lis no Peito: um livro que pede perdão* se inserem no sistema literário brasileiro, dialogando com tradições, expectativas de público e instâncias de crítica. Ambas as obras reforçam uma representação do jovem em processo de autodescoberta, em busca de identidade e pertencimento, mas sem confrontar com questões sociais mais amplas.

O *corpus*

O Fazedor de Velhos, de Rodrigo Lacerda, é um livro publicado em 2008 pela editora Cosac Naify, com ilustrações de Adrianne Gallinari. A obra, vencedora de prêmios como o Glória Pondé, o Jabuti e o FNLIJ, narra o processo de amadurecimento do jovem Pedro, que, por meio do convívio com o professor Nabuco e da descoberta

da literatura, encontra sua identidade e vocação. O projeto gráfico inovador, com figuras geométricas e capítulos destacados em laranja, reforça o caráter contemporâneo da narrativa.

Narrado em primeira pessoa, o enredo acompanha Pedro no fim do ensino médio e início da universidade. O protagonista, forçado desde pequeno pela mãe, uma professora universitária, a sessões de leitura, descreve certas experiências com ironia: “Eu não lembro direito quando meu pai e minha mãe começaram a me enfiar livros garganta abaixo. Mas foi cedo” (Lacerda, 2008, p. 7). As referências intertextuais a autores como Shakespeare, Gonçalves Dias, José de Alencar e Eça de Queiroz constroem uma ponte entre o clássico e o contemporâneo, mostrando como certas obras são atemporais e tem muito a dizer aos jovens do século XXI.

Pedro é um jovem de classe média que, ao ingressar no curso de História, se vê, como tantos outros, desmotivado e sem rumo. O encontro com o velho professor Nabuco muda o curso de sua trajetória: “Os livros e o Fazedor de Velhos têm tudo a ver. Foi graças a um livro que ele falou comigo pela primeira vez” (Lacerda, 2008, p. 17). A relação entre ambos é permeada por desafios intelectuais e emocionais. Nabuco propõe uma tarefa inusitada: “Um professor inglês, que conheci pela rede, apostou comigo que eu não conseguiria encontrar as frases-chave em três peças do Shakespeare”

(Lacerda, 2008, p. 48-49). A partir do incentivo e de atividades semelhantes, Pedro mergulha no universo literário e, aos poucos, transforma-se.

Além do vínculo intelectual, há também o afetivo. Pedro se apaixona por Mayumi, afilhada de Nabuco, e o romance revela o despertar das emoções: "Duas semanas! Meu coração apitou como uma panela de pressão [...] Sofrimento garantido, pensei" (Lacerda, 2008, p. 75). O amor e a literatura aparecem como caminhos de amadurecimento e descoberta. Nabuco, figura que simboliza a sabedoria e o tempo, torna-se o mediador desse processo, levando o protagonista a compreender que "[...] passado, presente e futuro são uma coisa só: o presente" (Lacerda, 2008, p. 104).

A narrativa parece configurar-se como uma jornada de formação, ou "Bildungsroman". Luft (2010, p. 134) afirma que "[…] a aprendizagem dos protagonistas cumpre o papel de formar o próprio leitor que, ao vivenciar o percurso dos heróis, sai da experiência da literatura também transformado". Em *O Fazedor de Velhos*, Pedro vivencia o amor, a amizade e o conflito profissional, experiências que o conduzem à maturidade. Luft (2010) ainda acrescenta que o protagonista "[…] deve ter uma consciência mais ou menos explícita de que percorre um processo de autodescobrimento e de orientação do mundo" (Luft, 2010, p. 135).

O descontentamento de Pedro com o curso de História é central para o desenvolvimento da trama, pois marca o início de sua busca por sentido e autoconhecimento. Nabuco o desafia a pensar sobre o tempo e a subjetividade: "A sua realidade é ficção" (Lacerda, 2008, p. 117). Assim, o romance sugere uma reflexão filosófica sobre o tempo, o amadurecimento e a morte — não como fim, mas como potência que reforça a emoção humana.

O livro apresenta traços interessantes, uma vez que, segundo Candido (1988), a literatura é entendida como possibilidade de autoconhecimento e transformação: "O caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos" (Candido, 1995, p. 177). Nesse sentido, *O Fazedor de Velhos* se destaca por propor uma educação para além dos muros da escola, mostrando que a aprendizagem se constrói nas relações e nas experiências de vida.

O Fazedor de Velhos é uma narrativa sobre o poder humanizador da literatura. A relação entre Pedro e Nabuco, o amor por Mayumi e o contato com os clássicos revelam que a leitura pode ser um meio de compreender o tempo, o outro e a si mesmo. Mais do que um simples enredo juvenil, trata-se de uma obra que exalta a literatura como forma de amadurecer respeitando a complexidade humana: um processo simbólico que faz do livro um verdadeiro

"fazedor de velhos".

Lis No Peito: o livro que pede perdão, de Jorge Miguel Marinho, foi publicado pela Editora Biruta em 2005. A obra conquistou reconhecimento nacional e internacional, recebendo o Prêmio Jabuti (melhor livro juvenil e melhor projeto gráfico), o Prêmio FNLIJ e o White Ravens. A obra conta com dezoito capítulos e apresenta um projeto gráfico marcante. Os títulos dos capítulos reproduzem fragmentos de obras de Clarice Lispector, evidenciando o diálogo intertextual com a escritora.

A narrativa parte de um "crime" cometido por Marco César, um jovem de 17 anos que, movido pelo ciúme, acaba matando um pássaro e destruindo livros de Clarice Lispector, pertencentes a uma colega homônima. Mais precisamente: o ciúme conduz Marco César à violência. Ao presenciar um beijo entre Clarice e Jarbas, "um sujeito que agia com tão pouca masculinidade que nem sequer existia" (Marinho, 2005, p. 116), o protagonista é tomado pela raiva. A narrativa descreve com intensidade o ato brutal: "A asa decepada, o pescoço espremido por três dedos e a cabeça tão espaçada do pequeno corpo [...] foi uma violência, eu concordo, mas a culpa não foi dele, aconteceu" (Marinho, 2005, p. 125).

O narrador assume a missão de recontar a história do rapaz em busca de sua absolvição: "Se você me perguntar se ele é culpado

ou inocente, não sei responder ainda – só sei que este livro se tornou uma missão" (Marinho, 2005, p. 13). O amor por Clarice, "a menina que Marco César esperava sem saber se existia ou não" (Marinho, 2005, p. 48), também o conduz à leitura da obra clariceana: "lia Clarice Lispector desde pequena como se essa escritora tão difícil e estranha para alguns escrevesse os livros para ela" (Marinho, 2005, p. 48). O texto evidencia a força transformadora da leitura, que desperta a sensibilidade, o arrependimento e o autoconhecimento do jovem.

A destruição dos livros simboliza a tentativa desesperada de apagar a culpa: "Aproveitou para rançar outras páginas do livro [...] e guardou todas elas no bolso. Fez isso tremendo e desatinadamente" (Marinho, 2005, p. 134-135). Contudo, o contato com o sangue, " [...] misturado justamente às palavras do livro A descoberta do mundo" (Marinho, 2005, p. 152), marca o ponto de virada do protagonista, que retoma as leituras e inicia um processo de amadurecimento.

A literatura é apresentada como meio para transformação. O narrador insiste: "[...] peço mais uma vez o seu perdão para o meu amigo" (Marinho, 2005, p. 162). O perdão torna-se uma metáfora da empatia e da capacidade da arte de redimir. A presença da obra de Clarice Lispector funciona como mediadora da consciência e da

sensibilidade de Marco César, fazendo de *Lis no peito* uma homenagem à literatura e ao processo de formação do leitor. Em certa medida, o texto também dialoga com Candido (1988), para quem "[...] toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido" (p. 178).

Em síntese, a leitura de Marco César constitui um percurso de autoconhecimento e superação da culpa. Nesse sentido, *Lis no peito* vai além da temática do arrependimento juvenil: trata-se de uma reflexão sobre o poder da literatura de ressignificar o sujeito e humanizar o leitor. Candido (1995). Portanto, a obra de Marinho reafirma a literatura como prática de emancipação e consciência crítica. "Ler é produzir sentidos [...] e uma ação política" (Dalvi, 2012, p. 6), e o verdadeiro amadurecimento se dá quando o leitor, como Marco César, reconhece-se e se transforma por causa do texto. Assim, *Lis no peito* evidencia que a literatura juvenil pode ser espaço de reflexão e de empatia, promovendo uma leitura que potencializa uma autocrítica e, por conseguinte, a transformação.

Palavras finais

Em 2015, após análise das obras, do contexto, dos prêmios, à luz do referencial proposto, identifiquei que ambas, embora interessantes, premiadas e adotadas pelo PNBE, apresentavam lacunas

quanto à abordagem das desigualdades sociais. Ambas as narrativas se concentram no amadurecimento individual, sem explorar profundamente as disparidades socioeconômicas que marcam a juventude brasileira. Nesse sentido, foi erigida uma crítica a partir da suposta perspectiva redentora e salvacionista de leitura que ambas sugerem. 10 anos e algumas leituras após, talvez eu amenizaria o tom das críticas.

Quando fiz as primeiras leituras com o afastamento temporal para escrita deste texto, quando me deparei com estudos sobre o tema, sobre as obras e sobre políticas de leitura, cheguei a cogitar modificar mais o teor deste ensaio, ampliando as noções de literatura juvenil, de juventude, diante de uma vastidão de obras, pesquisas e movimentos robustos e interessantes com os quais eu tive contato ao longo do tempo. Hoje, cheguei a pensar que os conceitos de literatura, de literatura juvenil são tão inconstantes, imprecisos, inaprisionáveis que, no meu caso individual, às vezes, certas críticas se esvaem com a passagem dos dias, dos compromissos, do tempo. Após revisitar a minha dissertação, 10 anos após a primeira leitura, penso que posso ter cometido alguns equívocos. Mas, que bom: a literatura se reinventa. E a vida também!

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Portaria n.º

584, de 28 de abril de 1997. 1997. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=portaria+ministerial+no+584+de+28+de+abril+de+1997>. Acesso em: 19 out. 2014.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura**: intersecções profícuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

LACERDA, Rodrigo. **O fazedor de velhos**. 1ª reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 136 p.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e A Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século Xxi, Departamento de Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e A Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI>. Acesso em: 18 out. 2014.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no peito**: um livro que pede perdão. 4. ed. São Paulo: Biruta, 2011. 184 p.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

RAMALHETE, Mariana Passos. **O leitor e a literatura juvenil**: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e

o Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/436e2ad9-657a-465f-837a-b9806bb2d17e. Acesso em: 25 ago. 2025.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LEITURA NOS ANOS FINAIS: um estudo com professores e registros escolares

Sandrina Wandel Rei de Moraes

Introdução

As concepções tradicionais de linguagem têm orientado, historicamente, as práticas pedagógicas de leitura na escola. Iniciamos o nosso diálogo, registrando algumas considerações sobre a linguagem, seguindo os princípios teórico-metodológicos do Círculo de Mikhail Bakhtin, que orientam e sistematizam a nossa pesquisa. De acordo com Bakhtin (2006), na perspectiva subjetivista individualista, a ênfase recai sobre a expressão pessoal do sujeito, enquanto a objetivista abstrata trata a língua como sistema de regras e normas. Essas visões resultam em práticas escolares que reduzem a leitura à decodificação e reprodução mecânica de informações, impedindo que os alunos estabeleçam relações significativas

com os textos.

Partindo da concepção bakhtiniana de linguagem como interação verbal, compreende-se que a leitura deve ser vista como atividade discursiva, onde o sujeito-leitor atua de forma ativa na construção dos sentidos do texto. Nessa perspectiva, o leitor não é um simples receptor de mensagens, mas um coautor na interpretação e ressignificação dos discursos.

Geraldi (2012) reforça essa visão ao afirmar que a língua só existe nas interações sociais e que compreendê-la requer a observação dos compromissos assumidos nas situações comunicativas concretas. De forma semelhante, Gontijo e Schwartz (2009) destacam que os sujeitos, situados em contextos sociais e ideológicos, são produtores e intérpretes dos sentidos. Assim, ler é agir sobre o mundo e ser por ele interpelado.

Nesse sentido, Dalvi, Quadros e Silva (2014) explicam que para que a leitura faça sentido na vida das crianças, não basta um discurso retórico bem construído [...] "é necessário muito mais, é necessário instituir a vivências e a experiência de leitura literária e a constituição de sujeitos leitores como inerentes ao trabalho educativo intencionalmente planejado e conduzido" (p. 5). A partir dessa perspectiva, o ensino da leitura deve ir além da memorização e da literalidade, promovendo práticas que envolvam reflexão,

crítica e posicionamento. A escola, portanto, tem o papel fundamental de criar condições para que os alunos se constituam como sujeitos leitores, capazes de interagir com diferentes gêneros discursivos e de atuar criticamente na sociedade.

Entendemos que a presente pesquisa é pertinente, uma vez que aponta a possibilidade de este estudo auxiliar a compreensão sobre o trabalho com a leitura na escola, possibilitando, talvez, uma reorientação do trabalho pedagógico dos professores. Diante das considerações apresentadas, as questões de investigação deste trabalho são: quais concepções de linguagem e leitura que os professores de Língua Portuguesa do município de Pinheiro/ES tomam para proporem a leitura aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Quais as vinculações existentes entre essas concepções e as estratégias mediadoras de leitura dos professores? Para responder a essas indagações, têm-se como objetivo deste estudo: investigar concepções de linguagem e leitura em correlação com práticas dos professores de Língua Portuguesa atinentes à leitura. Dessa forma, o trabalho organiza-se da seguinte forma: inicia-se com a argumentação acerca das concepções de linguagem a partir do pensamento bakhtiniano e em seguida, a análise das atividades de leitura registradas nos cadernos escolares.

Concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa

Os dados deste estudo fazem parte de uma pesquisa de mestrado, contendo várias instâncias metodológicas, dentre elas uma pesquisa bibliográfica, questionário, grupo focal e análise das atividades de leitura registradas nos cadernos escolares, no entanto, para as análises, vamos privilegiar um breve recorte do grupo focal e das atividades de leitura. O grupo focal foi realizado com 11 professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Pinheiros. Em relação ao grupo focal, a opção em fazê-lo teve como objetivo compreender como os discursos circulam e se articulam entre os sujeitos professores e como a concepção de linguagem e leitura e as práticas de leitura que lhe são correlatas repercutem no trabalho na escola. Trata-se de uma abordagem metodológica que possibilita um contato dialógico entre entrevistador e entrevistado. Kramer (2007) enfatiza que "entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista" (p. 65).

Nessa parte do grupo focal, conversamos com os professores com o propósito de identificar as concepções de linguagem e leitura

que têm fundamentado o seu trabalho pedagógico com a leitura na escola. A partir dos dados, identificamos duas concepções de linguagem presentes nas falas dos professores, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Demonstrativo das Concepções de linguagem dos professores

Concepções	Número de professores
Linguagem como expressão do pensamento (subjetivista individual)	05
Linguagem como meio de comunicação (objetivista abstrata)	06
Linguagem como interação verbal	-

Fonte: grupo focal com os professores

Observa-se que a linguagem, para esses docentes, é concebida de forma objetivista abstrata e subjetivista idealista. Essas concepções são criticadas por Bakhtin (2006), por desconsiderar a linguagem como fenômeno social, vivo e dialógico. Não se identificaram, nas falas dos docentes, visões que compreendam a linguagem como interação verbal entre sujeitos, constituída pela escuta, apropriação e ressignificação das palavras e discursos do outro. Por meio do grupo focal, identificamos, ainda, que dos onze professores, quatro concebem a leitura como decodificação, seis como

compreensão e dois entendem a leitura como produção de sentidos, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Informações sobre as concepções de leitura dos professores

Concepções	Número de professores
Leitura é decodificação	04
Leitura é compreensão	06
Leitura é produção de sentidos	02

Fonte: elaborado pela autora a partir do grupo focal

Diante dessa constatação, utilizamos como instrumento de análise atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos, buscando identificar possíveis relações entre os depoimentos dos professores e a prática em sala. As atividades foram selecionadas por amostragem, com uma escolhida aleatoriamente de cada turma.

A presença do texto na sala de aula: o que mostram as práticas de leitura indiciadas pelos cadernos dos alunos

Apesar de os resultados do grupo focal indicarem que a maioria dos professores concebe a linguagem como expressão do pensamento e meio de comunicação, e a leitura como decodificação e interpretação, buscamos, nos cadernos dos alunos, atividades que

evidenciassem práticas de leitura, a fim de analisar como essas concepções se manifestam na prática docente. Partimos da ideia de que os professores atuam como mediadores na relação dos alunos com o texto, por isso solicitamos aos estudantes que compartilhassem atividades escolares com foco principal na leitura.

Ao analisar as atividades de leitura propostas pelos professores, pautamos o nosso pensamento em Bakhtin (2006) e entendemos que estas são práticas dialógicas que ocorrem no âmbito da escola. Procuramos, então, analisar dialogicamente cada atividade, pois acreditamos que pesquisar não se resume a colher informações passivamente e contabilizar resultados positivos ou negativos, mas estar atenta aos sentidos que são atribuídos às atividades pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa revelou que os suportes mais usados para oferecer textos aos alunos são o livro didático e folhas xerocopiadas, conforme evidenciado no material fornecido pelos estudantes. Contudo, apenas identificar esses suportes não foi suficiente para compreender as concepções de linguagem e leitura dos professores, nem suas estratégias mediadoras. Por isso, analisamos as atividades de leitura nos cadernos dos alunos, buscando entender a finalidade desses textos em sala de aula. A partir disso, categorizamos as finalidades das práticas de leitura nas quatro escolas municipais de

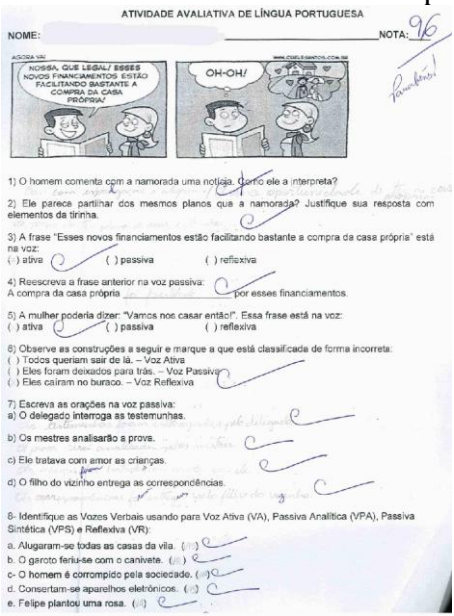
Pinheiros que oferecem os anos finais do ensino fundamental.

A entrada do texto na sala de aula como pretexto para estudos do código linguístico

Os materiais de leitura oferecidos pelos alunos para a nossa pesquisa permitiram observar atividades que priorizavam o encontro do aluno com o texto para estudos do código linguístico, conforme apresentamos a seguir:

Atividade 1

Imagem 1: Atividade avaliativa de leitura para o 8º ano



ATIVIDADE AVALIATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: _____ NOTA: 9,6

Parabéns!

1) O homem comenta com a namorada uma notícia. Como ele a interpreta?

2) Ele parece partilhar dos mesmos planos que a namorada? Justifique sua resposta com elementos da tirinha.

3) A frase "Esses novos financiamentos estão facilitando bastante a compra da casa própria" está na voz:
( ) ativa ( ) passiva ( ) reflexiva

4) Reescreva a frase anterior na voz passiva:
A compra da casa própria _____ por esses financiamentos.

5) A mulher poderia dizer: "Vamos nos casar então!". Essa frase está na voz:
( ) ativa ( ) passiva ( ) reflexiva

6) Observe as construções a seguir e marque a que está classificada de forma incorreta:
( ) Todos queriam sair de lá. – Voz Ativa
( ) Eles foram deixados para trás. – Voz Passiva
( ) Eles caíram no buraco. – Voz Reflexiva

7) Escreva as orações na voz passiva:
a) O delegado interroga as testemunhas.

b) Os mestres analisarão a prova.

c) Ele tratava com amor as crianças.

d) O filho do vizinho entrega as correspondências.

8- Identifique as Vozes Verbais usando para Voz Ativa (VA), Passiva Analítica (VPA), Passiva Sintética (VPS) e Reflexiva (VR):
a. Alugaram-se todas as casas da vila. ( )
b. O garoto feriu-se com o canivete. ( )
c- O homem é corrompido pela sociedade. ( )
d. Consertam-se aparelhos eletrônicos. ( )
e. Felipe plantou uma rosa. ( )

Fonte: caderno do aluno

Essa é uma atividade em que é apresentado aos alunos do 8º ano uma História em Quadrinhos para leitura e posteriormente apresenta uma série de questões voltadas para análise do texto e principalmente, para aplicação de testes quanto aos conhecimentos sobre as vozes verbais. Nessa atividade, das oito atividades propostas pelo professor, seis são destinadas aos estudos das vozes verbais, ficando apenas a questão 1 para o leitor introduzir seu pensamento e interagir com o texto. Já na questão 2 o leitor é questionado, porém deve justificar a sua resposta com elementos retirados do texto, ou seja, não é permitido construir uma argumentação livremente. Nesse tipo de atividade o leitor se torna refém do que se pede no enunciado, ou seja, a ação de copiar e reproduzir um fragmento textual.

Essa é uma prática de leitura que teve uma recorrência significativa nos cadernos dos alunos. Essa constatação é um importante indício de que o texto entra na sala de aula, entretanto, o foco para o como é feito o trabalho com a leitura aparece evidenciando que a leitura ainda não deixou de ser o exercício de estudo dos aspectos estruturais da língua ou instrumento de comunicação. O que nos leva a pensar que boa parte dos trabalhos com a leitura na sala de aula está ancorada numa concepção em que o texto é ponto de partida para o mero estudo das prescrições gramaticais, o que se assemelha à concepção de linguagem subjetivista individualista

criticada por Bakhtin.

A concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativas que, segundo Travaglia (1995), constituem as normas gramaticais do falar e escrever "bem", que em geral aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais, sendo os transgressores de tais regras, considerados, muitas vezes, pelo sistema educacional como incapazes de aprender.

Soares (1998), aponta que, no Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento se consolidou na prática de muitos professores, na década de 1960, ao realizarem uma prática preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para a transmissão de conhecimentos. Nesse período, segundo a autora, o ensino de português concebia a língua como um sistema, isto é, o ensino da leitura e da escrita centrava-se em reconhecimentos de normas de regras de funcionamento da língua, pois os alunos da época faziam parte de classes mais favorecidas economicamente e já frequentavam a escola com um certo domínio da norma culta. Entretanto, com o passar dos anos ainda existem em nossas escolas práticas de leitura com resquícios de um sistema que privilegiava o estudo da língua para favorecer uma parte da população brasileira. Sendo assim, entendemos que a sociedade

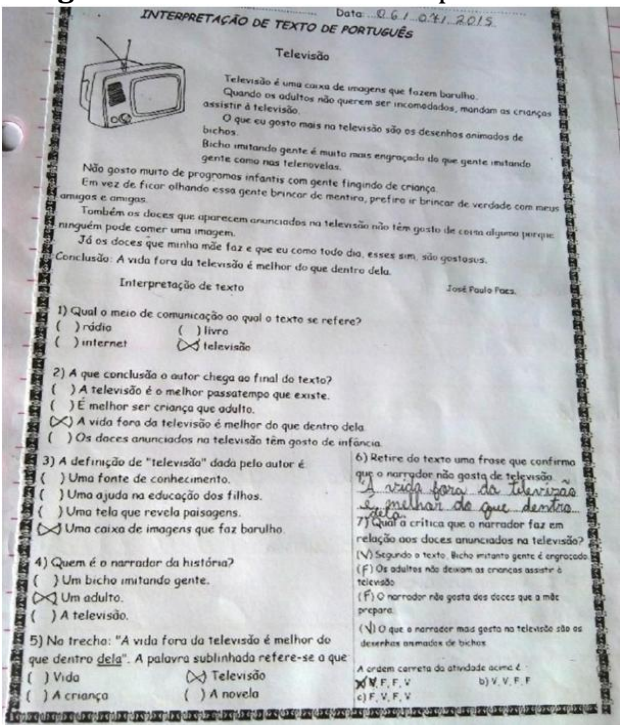
vive novos tempos, novo século, novas tecnologias, mas a escola ainda está ancorada em práticas arcaicas que pouco contribuem para a formação de leitores críticos. Observemos mais algumas atividades seguindo esse mesmo pensamento.

A entrada do texto na sala de aula para leitura em busca de informações

Os materiais de leitura oferecidos pelos alunos também evidenciaram uma série de atividades que priorizavam o encontro do aluno como o texto como o objetivo de buscar informações. Atividades como estas apresentadas a seguir estavam registradas nos cadernos dos alunos.

Atividade 2

Imagem 2: Atividade de leitura para o 6º ano



INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DE PORTUGUÊS

Data: 06/04/2015

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.
Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças assistir à televisão.
O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.
Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente como nas telenovelas.
Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.
Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.
Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.
Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.
Conclusão: A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

José Paulo Paes.

Interpretação de texto

1) Qual o meio de comunicação ao qual o texto se refere?
( ) rádio ( ) livro
( ) internet (X) televisão

2) A que conclusão o autor chega ao final do texto?
( ) A televisão é o melhor passatempo que existe.
( ) É melhor ser criança que adulto.
(X) A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.
( ) Os doces anunciados na televisão têm gosto de infância.

3) A definição de "televisão" dada pelo autor é:
( ) Uma fonte de conhecimento.
( ) Uma ajuda na educação dos filhos.
( ) Uma tela que revela paisagens.
(X) Uma caixa de imagens que faz barulho.

4) Quem é o narrador da história?
( ) Um bicho imitando gente.
(X) Um adulto.
( ) A televisão.

5) No trecho: "A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela". A palavra sublinhada refere-se a que
( ) Vida (X) Televisão
( ) A criança ( ) A novela

6) Retire do texto uma frase que confirma que o narrador não gosta de televisão.
"A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela."

7) Qual a crítica que o narrador faz em relação aos doces anunciados na televisão?
(V) Segundo o texto, Bicho imitando gente é engraçado.
(F) Os adultos não deixam as crianças assistir à televisão.
(F) O narrador não gosta dos doces que a mãe prepara.
(V) O que o narrador mais gosta na televisão são os desenhos animados de bichos.

A ordem correta da atividade acima é:
a) V, F, F, V b) V, V, F, F
c) F, V, F, V

Fonte: caderno do aluno

Essa é uma atividade em que é apresentado ao 6º ano do ensino fundamental um texto e em seguida uma série de questões para serem respondidas pelos alunos. Trata-se de uma atividade em que o enunciado apresenta a leitura como "*interpretação de português*", ou seja, o aluno deverá ler o texto para captar informações e realizar a interpretação solicitada pelo professor. As questões levam os alunos a percorrerem o texto para retirarem informações

explícitas nele contidas, como na questão 1 -*"Qual é o meio de comunicação ao qual o texto se refere?". Na questão* 4 – *"Quem é o narrador da história?"* acontece uma incongruência na elaboração do item, pois não há uma opção com a resposta certa. O "narrador" (na verdade, sujeito da enunciação, pois o texto não é uma narrativa) é uma criança e esta opção não está registrada na questão.

Um fato que nos chamou a atenção é que as respostas estão prontas nas questões, não exigindo assim nenhum esforço do aluno para pensar sobre o que leu, basta escolher e marcar X sem refletir sobre os sentidos do texto. Esse tipo de atividade ignora a participação ativa do sujeito leitor uma vez que as respostas não propiciam um posicionamento crítico sobre a temática enfocada no texto. Dessa forma, fica claro, nesse tipo de atividade, que a leitura é vista como um ponto e partida somente para busca de informações.

No Brasil, de acordo com Soares (1998), após a década de 1960, a classe menos favorecida conquistou o direito à escolarização, trazendo, para o ambiente escolar, diferentes padrões culturais. Ao mesmo tempo, o regime militar foi implantado no país, buscando o desenvolvimento do capitalismo. Logo, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema, funda-

mentado na Lei Nº 5692/71, que, de acordo com a autora, "estabelecia que à língua nacional deveria dar especial relevo como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (p. 57). Segundo a autora, o discurso vigente, nesse período, pregava que a repetição levava o aluno à aprendizagem. Assim, o aluno não era oportunizado a questionar nem ser interlocutor ativo no processo de interação, uma vez que o material didático utilizado na época abafava qualquer tipo de manifestação do aluno. Isso se coaduna ao que Koch (2005) diz, ou seja, que nessa concepção o sujeito é "assujeitado" pelo sistema, ou seja, é apenas um repetidor de ideias, caracterizado por espécie de não consciência.

Diante das considerações da autora, reiteramos mais uma vez que, apesar do passar do tempo, ainda persistem em nossas escolas práticas de leitura ancoradas em uma concepção que entendem o leitor como um mero receptor de mensagens, um "decodificador", que apenas é apresentado ao texto para busca de informações.

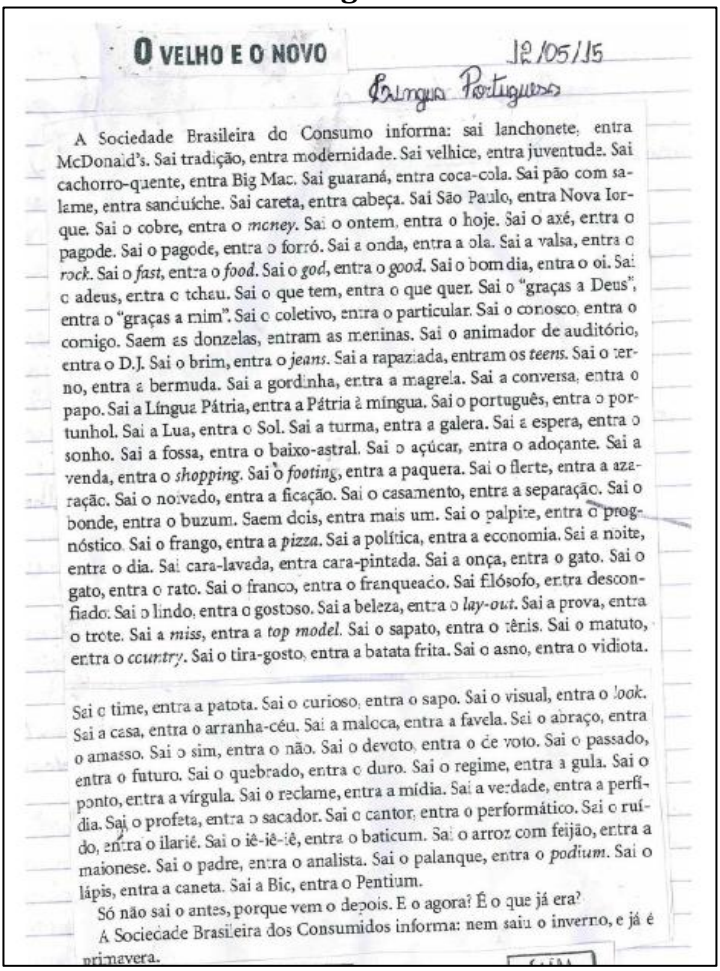
A entrada do texto na sala de aula como interação verbal

Encontramos nos cadernos dos alunos apenas cinco atividades em que as atividades de leitura, propostas na sala de aula, se aproximam de práticas que pensam a leitura como diálogo e não apenas

para captar informações do texto ou para pretexto de estudos linguísticos, conforme exemplificamos a seguir.

Atividade3: Atividade de leitura para o 9º ano

Imagem3 :



O VELHO E O NOVO

12/05/15

Língua Portuguesa

A Sociedade Brasileira do Consumo informa: sai lanchonete, entra McDonald's. Sai tradição, entra modernidade. Sai velhice, entra juventude. Sai cachorro-quente, entra Big Mac. Sai guaraná, entra coca-cola. Sai pão com salame, entra sanduíche. Sai careta, entra cabeça. Sai São Paulo, entra Nova Iorque. Sai o cobre, entra o *money*. Sai o ontem, entra o hoje. Sai o axé, entra o pagode. Sai o pagode, entra o forró. Sai a onda, entra a ola. Sai a valsa, entra o *rock*. Sai o *fast*, entra o *food*. Sai o *god*, entra o *good*. Sai o bom dia, entra o oi. Sai o adeus, entra o tchau. Sai o que tem, entra o que quer. Sai o "graças a Deus", entra o "graças a mim". Sai o coletivo, entra o particular. Sai o conosco, entra o comigo. Saem as donzelas, entram as meninas. Sai o animador de auditório, entra o D.J. Sai o brim, entra o *jeans*. Sai a rapaziada, entram os *teens*. Sai o terno, entra a bermuda. Sai a gordinha, entra a magrela. Sai a conversa, entra o papo. Sai a Língua Pátria, entra a Pátria à míngua. Sai o português, entra o portunhol. Sai a Lua, entra o Sol. Sai a turma, entra a galera. Sai a espera, entra o sonho. Sai a fossa, entra o baixo-astral. Sai o açúcar, entra o adoçante. Sai a venda, entra o *shopping*. Sai o *footing*, entra a paquera. Sai o flerte, entra a azaração. Sai o noivado, entra a ficação. Sai o casamento, entra a separação. Sai o bonde, entra o buzum. Saem dois, entra mais um. Sai o palpite, entra o prognóstico. Sai o frango, entra a *pizza*. Sai a política, entra a economia. Sai a noite, entra o dia. Sai cara-lavada, entra cara-pintada. Sai a onça, entra o gato. Sai o gato, entra o rato. Sai o franco, entra o franqueado. Sai filósofo, entra desconfiado. Sai o lindo, entra o gostoso. Sai a beleza, entra o *lay-out*. Sai a prova, entra o trote. Sai a *miss*, entra a *top model*. Sai o sapato, entra o tênis. Sai o matuto, entra o *country*. Sai o tira-gosto, entra a batata frita. Sai o asno, entra o vidiota.

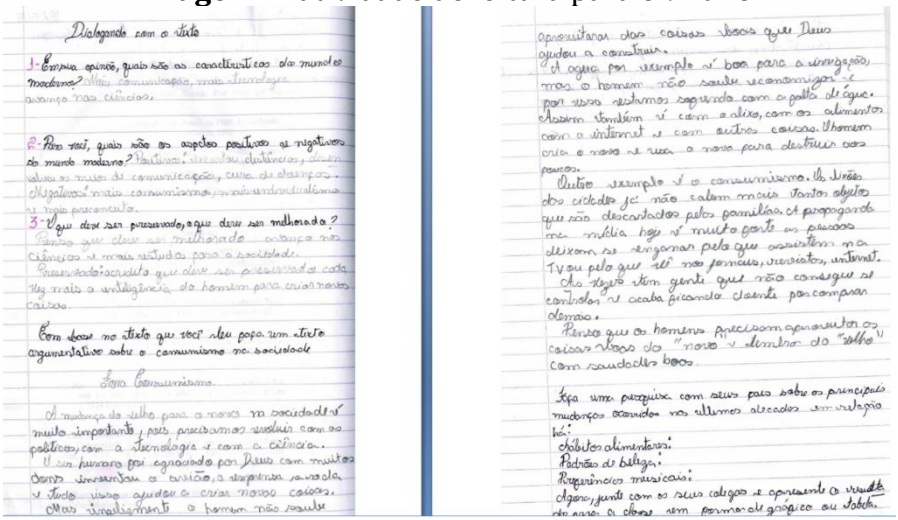
Sai o time, entra a patota. Sai o curioso, entra o sapo. Sai o visual, entra o *look*. Sai a casa, entra o arranha-céu. Sai a maloca, entra a favela. Sai o abraço, entra o amasso. Sai o sim, entra o não. Sai o devoto, entra o de voto. Sai o passado, entra o futuro. Sai o quebrado, entra o duro. Sai o regime, entra a gula. Sai o ponto, entra a vírgula. Sai o reclame, entra a mídia. Sai a verdade, entra a perfídia. Sai o profeta, entra o sacador. Sai o cantor, entra o performático. Sai o ruído, entra o ilariê. Sai o iê-iê-iê, entra o baticum. Sai o arroz com feijão, entra a maionese. Sai o padre, entra o analista. Sai o palanque, entra o *podium*. Sai o lápis, entra a caneta. Sai a Bic, entra o Pentium.

Só não sai o antes, porque vem o depois. E o agora? É o que já era?

A Sociedade Brasileira dos Consumidos informa: nem saiu o inverno, e já é primavera.

Fonte: caderno do aluno

Imagem 4: atividade de leitura para o 9º ano:



Fonte: caderno do aluno

As respostas dos alunos revelam que esse tipo de atividade de leitura favorece o desenvolvimento da subjetividade, permitindo a manifestação de valores, sentimentos e críticas sociais. No entanto, o texto base não foi explorado em sua dimensão discursiva ou linguística. Mesmo assim, o trabalho permitiu a introdução de uma proposta de produção textual: após discutir aspectos positivos e negativos do mundo moderno, os alunos escreveram um artigo de opinião sobre o consumismo. Ainda que essa produção tenha partido de uma crônica, não houve trabalho explícito com os gêneros envolvidos, o que limita a compreensão mais ampla da proposta.

A articulação entre leitura e escrita permite aos adolescentes vivenciar a construção de sentidos por meio da linguagem. Atividades baseadas em uma concepção discursiva da leitura são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítica. Apesar da ausência de exploração dos gêneros textuais, foi possível perceber que a motivação para a escrita surgiu das questões que instigaram o posicionamento dos alunos frente a temas da sociedade. Essa abordagem também incluiu uma tentativa de interdisciplinaridade com História e Matemática, mas de forma ainda fragmentada. Segundo Monteiro e Stieg (2015), a interdisciplinaridade só se efetiva quando há integração real entre os saberes, e não apenas atividades justapostas.

O esforço do professor em promover interações entre disciplinas e estimular a produção de sentido nos alunos aponta para uma prática que enxerga o estudante como sujeito ativo e produtor de enunciados. Ao compreender a leitura como interação verbal, o professor cria espaço para que o texto seja interpretado de forma dialógica, onde os sentidos são construídos na relação entre leitor e texto. Essa visão se apoia em autores como Bakhtin e Gontijo, que defendem que a linguagem se constitui nas interações e contextos sociais. Assim, atividades que promovem essa troca contribuem para formar leitores críticos, autônomos e conscientes do papel da linguagem na construção do conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que os professores que utilizam atividades de leitura para oferecerem o texto numa visão de interação verbal veem os alunos como sujeitos atores/construtores, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto. Nessa prática, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. Assim, "o texto é concebido como uma forma de diálogo entre os interlocutores, onde cada um tem um papel a desempenhar na produção de sentidos, portanto, os sentidos do texto não estão prontos e acabados, mas são produzidos no processo" (Basoni, 2009, p. 61). A esse respeito, Bakhtin (2006) ressalta o texto impresso como forma de diálogo:

> O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso anterior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram em diferentes esferas da comunicação verbal (p. 126).

Assim, nessa perspectiva, o leitor estabelece com o texto uma interação dialógica que o leva a produzir sentidos e, consequentemente, e novos conhecimentos. Entendemos como Gontijo e Schwartz (2009) que os sentidos são produzidos nas relações de

interação verbal, uma vez que "a linguagem se constitui no processo de interação que cria diálogos entre os interlocutores. Diálogos que se diferenciam de acordo com o contexto histórico e cultural dos interlocutores. Para as autoras, "Não há, portanto, um ato de linguagem que se repete, visto que é nas interações verbais que são produzidos sentidos diferenciados pelos interlocutores" (p. 78).

Conclusão

A análise das concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa e atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental permitiu identificar que, embora o texto esteja presente na sala de aula, sua abordagem ainda é limitada quanto à dimensão discursiva. As práticas docentes observadas revelam uma mescla de concepções de linguagem como expressão do pensamento e como meio de comunicação, o que se reflete em atividades focadas na decodificação e em aspectos superficiais do texto. Essas propostas, em geral, não favorecem a construção de sentidos nem o desenvolvimento do aluno como sujeito leitor, crítico e reflexivo.

As estratégias mediadoras de leitura adotadas pelos professores de Língua Portuguesa demonstram vínculo com concepções tradicionais de linguagem, distantes de uma abordagem dialógica e

contextualizada. O ensino da leitura, nesses casos, permanece centrado nas formas linguísticas e na busca de informações, desconsiderando a interação entre texto, autor e leitor. Tal cenário evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as formações oferecidas aos docentes, tanto pelas instâncias federais quanto municipais, questionando os pressupostos teóricos que sustentam essas ações e sua efetividade no desenvolvimento de práticas leitoras significativas.

Dessa forma, é urgente ampliar as oportunidades de formação continuada que considerem a leitura como produção de sentidos e não apenas como reconhecimento linguístico. A persistência de um ensino voltado à normatividade linguística pode estar atrelada não só à formação inicial fragilizada, mas também às precárias condições de trabalho e remuneração docente. É fundamental que os professores dos anos finais tenham acesso a políticas públicas de formação que dialoguem com suas realidades e os envolvam como sujeitos ativos em seu processo formativo, de modo a promover práticas de leitura socialmente relevantes, críticas e transformadoras. Muitas vezes, a leitura na escola é reduzida a um uso pragmático do texto, voltado apenas para responder questões ou cumprir objetivos imediatos, o que atende a uma lógica de racionalidade neoliberal imediatista, focada em resultados rápidos e mensuráveis, em detrimento de uma formação leitora mais ampla

e emancipatória. Superar essa perspectiva requer investimento em formação continuada que valorize o papel do professor como mediador do conhecimento e promotor de leituras do mundo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail**. Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O que e como ler em voz alta para pequenos e pequeninos** (inédito). Vitória: [s. e.]. 2014 (mimeo).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização – Teoria e Prática**. Vitória: Sol Gráfica e Editora, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando o segredo do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Dania; Stieg, Vanildo. **Para além da interdisciplinaridade no/para o ciclo de alfabetização** (inédito). Vitória: [s. e.]. 2015, 2015.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa:* história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Concepções de linguagem. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1995.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. **Leitura nos anos finais do ensino fundamental**: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagens)- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2016. Disponível em: https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas?page=9 . Acesso em: 25 ago. 2025.

ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E PRETEXTOS: leitura literária com vistas à formação humana do estudante do Ensino Médio no contexto das avaliações em larga escala

Rosana Carvalho Dias Valtão

Palavras iniciais

A reflexão sobre a leitura literária e sua prática em sala de aula sempre despertou o interesse de educadores, pesquisadores e mediadores de leitura. A investigação sobre como as práticas de leitura se manifestam em determinados contextos pode revelar aspectos que transcendem a simples prática. Contudo, abordar a leitura literária, a literatura, não se limita à análise da obra em si, embora se reconheça que leitura e texto literário estão intrinsecamente ligados ao contexto de produção e de publicação, até sua

chegada ao leitor. Dessa forma, a literatura[13] sempre representou um interesse pessoal de pesquisa, motivado pela compreensão de seu papel na formação humana do leitor, do sujeito que lê.

Nesse contexto marcado pela literatura, leitor e escola, percebemos a existência de uma dualidade: o discurso sobre *a morte da leitura entre os jovens do século XXI* e as práticas de leitura de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto de sala de aula[14]. Víamos, com isso, um paradoxo entre a representação desses sujeitos no senso comum e suas práticas no

[13] O termo *literatura* será muitas vezes tomado aqui como texto literário, leitura de literatura, leitura literária, ou só mesmo como literatura, termo que foge neste contexto da noção de disciplina escolar, ou mesmo da noção de conjunto de obras de um país, de uma pessoa, como especificou Houaiss (2011, p.590); referimo-nos a texto literário como obra literária ou literatura. Tomamos a literatura como uma forma artística produzida ao longo da história da humanidade para expressar, pelo trabalho artístico com as palavras, sentimentos e ações humanas, e, ainda, como uma forma de objetivação das forças humanas subjetivas na realidade objetiva, como demonstraram Corrêa e outros (2019, p. 13-16).

[14]Esse contexto foi investigado na pesquisa de mestrado Práticas e representações de leitura literária no Ifes/campus de Alegre: uma história com rosto e voz (Valtão, 2016), por meio da orientação da Professora Dra Maria Amélia Dalvi. A pesquisa investigou como a leitura literária acontecia nessa escola de ensino técnico, mapeando em qual contexto leitor o grupo social dos alunos dessa instituição está inserido, quais são suas práticas e representações de leitura. Para isso, a investigação dialogou com o trabalho do historiador francês Roger Chartier e os princípios epistemológicos da História Cultural, no que se refere à história do livro, da leitura da literatura. No desenvolvimento do trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográfico-documental e de campo, em perspectiva qualitativa, utilizando o método dedutivo. Considerando o princípio de que toda realidade cultural é construída nas relações existentes entre os grupos sociais, constatamos a existência de uma prática de leitura que se desvencilhava do trabalho com leitura de literatura em sala de aula. Foram identificadas,

cotidiano escolar. Por outro lado, também percebíamos durante o trabalho docente certo embate em relação à leitura da literatura disseminada pela escola. Havia, então, a necessidade de entender o que estava acontecendo com a leitura de literatura dentro do contexto escolar.

Ao voltar nosso olhar para a escola e nossos ouvidos para as falas dos estudantes, percebemos que leitura literária nesse contexto era atravessada pela preocupação com vestibulares e com o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Por isso, foi necessário redirecionar nosso foco de pesquisa, para compreender como o trabalho pedagógico com a literatura era influenciado pelas políticas públicas de avaliação em larga escala[15], o que gestou a tese "Formação humana e educação literária: a literatura nas provas do

ainda, as modalidades partilhadas de ler das comunidades de leitores presentes no contexto estudado: percebemos que as principais vias de acesso e as formas de aquisição do objeto cultural (livro de literatura) acontecem por meio de empréstimos e trocas entre os próprios alunos e constatamos que seus pares são os principais mediadores da leitura literária existente nesse espaço. Os resultados presentes neste trabalho nos oportunizaram pensar em como intervir no contexto de formação de leitor de literatura em uma escola de ensino médio, considerando a leitura de literatura como uma das necessidades para a formação humana do ser.

[15] Nesse momento, foi necessário um redimensionamento em minha base teórica para dar conta de compreender essa realidade. Deu-se, então, a busca pelos delineamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e, secundariamente, da Psicologia Histórico-Cultural para fundamentar as reflexões acerca de formação humana, leitura de literatura, função social da escola e política pública de avaliação em larga escala.

Enem" (Valtão, 2022).

Tais considerações se fizeram necessárias, por entendermos a importância da leitura de literatura na formação humana do homem. Assim, vimos a necessidade de se pensar em como a literatura pode contribuir para a formação do sujeito e como a leitura literária se concretiza no ambiente escolar, em sala de aula, por meio do Enem.

Ter a escola como foco de investigação, particularmente no contexto brasileiro, marcado por desigualdades sociais e pelo desenvolvimento capitalista, se torna essencial já que ela ainda é o principal espaço de acesso ao texto literário de qualidade e aos clássicos para grande parte da população. Assim, a abordagem da literatura neste estudo vai além do prazer e da fruição, visando à literatura como ferramenta de formação humana do leitor. Este trabalho, então, buscou, em primeiro lugar, analisar o papel da literatura na formação integral do homem. E, depois de examinar como a literatura se manifesta no espaço escolar, a partir das práticas de leitura dos jovens leitores, nos propusemos a considerar como elas são influenciadas pelo currículo, que, por sua vez, é moldado por políticas públicas, em nosso caso particular de interesse de investigação, a avaliação em larga escala – o Enem.

Ou seja, ao investigar as práticas de leitura literária de estudantes

em nível médio, confirmamos que documentos oficiais, projetos político-pedagógicos de escola e livros didáticos não eram os únicos e talvez nem mesmo os principais responsáveis pelo que acontecia nas aulas de língua portuguesa nessa etapa da educação básica, principalmente no que se referia aos conhecimentos literários e, particularmente, à leitura literária. Identificamos que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se destacava como preocupação central para alunos, professores, instituições escolares e governo e tinha grande potencial indutor em relação ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Face a essa constatação, vimos a necessidade de investigar o Enem, notadamente no que concerne ao tratamento dispensado à literatura. Reconhecíamos que era preciso ir além da empiria; precisávamos conhecer as origens do exame, o próprio exame em suas transformações e permanências (no arco temporal que vai da década de 1990 à atualidade), suas implicações, seus desdobramentos no processo de formação humana consignado pelo Estado brasileiro, por meio de uma política pública de tão grande porte – tudo isso em correlação com os interesses que o sustentam e aos quais ele dá sustentação, que nem sequer estavam claros, para nós, no ponto de partida.

Seria necessário, então, partir do real aparente, passar por análise

e retornar à realidade concreta, como "concreto pensado"; na célebre formulação inspirada pelo Método da Economia Política, de Marx (2011, p. 54-61), seria necessário entender o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, ou como "a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise" (SAVIANI, 2008, p. 142). Nosso intuito era superar o imediatismo que circunscrevia e circunscreve o exame.

Ficava, assim, cada vez mais evidente a necessidade de compreender as relações historicamente construídas, que são propositalmente ocultadas para fazer parecerem, como externas e naturais, as categorias da economia política que sustentam o capitalismo e tudo o que lhe permite reproduzir-se e perpetuar-se. Só a análise crítica pode eventualmente permitir que se revele o que as aparências ocultam – nem sempre se consegue, de fato, realizar essa análise crítica, mas ela é nosso horizonte. Nesse sentido, tornou-se necessário esforçarmo-nos por conhecer essas relações com vistas à superação da realidade posta para escolas, professores, estudantes e processos pedagógicos de estudo da literatura.

Seguimos, então, em direção à compreensão do contexto sócio-histórico do qual o exame se originou. Foi nesse momento que as

interferências propostas e promovidas por organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI), a países periféricos, em desenvolvimento ou de capitalismo dependente – como o nosso –, desde as décadas de 1950 e 1960, ficaram evidentes. As contribuições de Corsetti (2012) e Pacheco (2019) nos permitiram compreender que a difusão da teoria do capital humano, com o intuito de internacionalizar o capital, reduzindo a educação a um fator de produção, pautada nos interesses de mercado, configurada no modo capitalista de produção, norteava as políticas públicas dos países em desenvolvimento nas décadas posteriores, e permitia compreender a sociedade que se engendrava naquele contexto.

Investigar a presença da literatura nesse contexto evidencia a pertinência do texto literário na formação humana do leitor, o que descreveremos, a seguir, com vistas à transformação social.

Literatura, leitura literária e formação humana

Ao tomarmos educação, e por consequência a educação literária,

como um trabalho voltado para o projeto de formação omnilateral[16] do sujeito, estabelecemos a necessidade de compreensão do ser humano como ser genérico, total (ou seja, como um sujeito que não pode ser determinado por sua profissão, por sua origem familiar etc.). Vimos nos trabalhos de Della Fonte (2020), Duarte (2016), Galvão, Lavoura e Martins (2019) que a formação total do ser humano está imbricada em questões físicas, biológicas, psicológicas e culturais; trata-se, pois, da formação integral do ser, buscando a dignidade do sensível junto com o racional; oportunizando que o sujeito compreenda o metabolismo entre natureza e cultura, que compreenda o lugar em que está inserido – construído histórica e dialeticamente; que desvende as relações sociais de

[16] Della Fonte (2020), em sua obra *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*, rastreia na obra desse autor (Karl Marx) a categoria *omnilateralidade*. De acordo com a autora, o termo está nos vocábulos alemães *allseitig* e *totaler* (ser humano total). A autora explica que em muitas situações o termo possui sentido trivial, mas aparece pela primeira vez associado à formação humana na obra *Manuscritos econômico-filosóficos,* publicada em 1932; nesse contexto, o termo se refere ao ser humano total, rico – não detentor de bens materiais, mas de riqueza do ser –, desenvolvido em todas as suas potencialidades, tendo apropriando-se efetivamente da essência humana. Della Fonte (2020, p. 30) explica, etimologicamente, que o termo *allseitig* é uma composição formada pela palavra *all* (todo/toda) e pela palavra *Seite* (lado, página, entre outros significados), podendo assim ser traduzido como polimórfico, universal, completo, geral. A autora (Della Fonte, 2020, p. 31) ainda explica a tradução do signo alemão para omnilateralidade em língua portuguesa explorando o sentido do prefixo *omni* ou *oni* que designa tudo, de toda espécie, todo ou inteiro, e da palavra lateralidade, domínio de um lado do corpo, assim, omnilateralidade denota todos os lados, completo.

que participa; que tenha, enfim, condições de transformar sua realidade, em conjunto com os demais seres humanos.

Nesse sentido, defendemos "o projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos" (Duarte, 2016, p. 14). Ou seja,

[...] a dimensão estética da arte é fundamental, tanto para o desenvolvimento histórico do homem como ser social, quanto na defesa dessa humanização conquistada historicamente, frente às ameaças de regressão e embrutecimento dos sentidos humanos geradas pelas contradições do capitalismo, seja pela mercantilização de tudo o que existe, inclusive das pessoas, seja pelas desigualdades abissais que condenam os homens a regredirem a animais. (Corrêa et al., 2019, p. 31)

E nesse processo reconhecemos que a literatura "exerce uma função insubstituível na vida social: refletir para os homens a realidade em sua unidade contraditória" (CORRÊA et al., 2019, p. 18), o que equivale dizer que, por meio da literatura, o ser humano pode tomar consciência da sua realidade e, ao tomar consciência da sua realidade, organizar-se para transformá-la. Nesse sentido,

defendemos a noção de texto literário que expõe a essência histórica e as raízes dos fenômenos sociais, por entender que "a arte se opõe à fetichização do mundo, promove e defende a humanização do homem e se constitui como memória da humanidade, uma vez que a própria história da formação humana forjada na práxis social se acumula e se condensa na arte" (Corrêa et al. 2019, p. 22).

A delimitação da noção de literatura que lastreou esta investigação foi necessária, para a compreensão da relação entre literatura e formação humana omnilateral[17]. Com isso, a noção de literatura que circunscreveu nossa pesquisa se relaciona com a produção (objetivação) humana autônoma e significativa, que emerge de um contexto social historicamente situado, mas seu valor não está restrito a esse contexto, pois carrega em si qualidades universais, fruto das objetivações humanas anteriores, e oportuniza ao leitor

[17] Vale ressaltar que não negligenciamos que o desenvolvimento do ser humano omnilateral é um processo imbricado em transformações sociais, nos modos de produção e nas políticas públicas que gestam a sociedade; mas tomamos a omnilateralidade como princípio para tencionar as reformas necessárias. Sabemos que a formação omnilateral do ser humano não pode acontecer desgarrada de um contexto social igualitário, sem desigualdades, ou seja, em um cenário em quem o capitalismo, a mercadoria e o lucro não reinem. Entretanto, compreendemos que é o acesso aos bens culturais clássicos, a apropriação dos saberes produzidos e historicamente acumulados pela humanidade uma das maneiras de fomentar a reivindicação dessa realidade social, e com isso oportunizar a formação humana. Dialeticamente, reconhecemos que a escola não é capaz de produzir as transformações sociais necessárias, já que é a sociedade que a determina, entretanto, as transformações necessárias à sociedade só são possíveis por meio da educação escolar.

pensar em sua realidade, percorrendo o processo de sair do imediatismo e chegar à concretude do real; é uma produção que não necessariamente nasceu como literatura, mas configurou-se como tal ao longo de seu processo histórico, que possui uma estrutura e conteúdo que configuram sua significação, dada pela relação dialética entre obra e leitor.

Desse modo, tomamos a literatura como um bem *incompressível*, a partir do que Candido (2004) especificou. O autor demonstrou que um bem incompressível é aquele que é imprescindível à existência do ser humano, trata-se de tudo aquilo que é indispensável à vida, como comida, água, vestuário, moradia, saúde e ficcionalização (Candido, 2004, p. 174); ele defende a relevância de bens que garantam não apenas a sobrevivência física, como também a integridade espiritual, e neste escopo está a literatura, já que a ficcionalização é a responsável por contribuir para que o sujeito se organize em si por meio da reflexão proposta pelo literário. Já Franchetti (2021) entende que:

Por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas, sobretudo a relativizar certezas, a contemplar possibilidades (e limitações) de realização humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que ainda permanece e o que já não permanece vivo em

nós; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso. (Franchetti, 2021, p. 33)

O texto literário é, então, responsável pela fabulação sem a qual nenhum indivíduo ou povo pode viver, é uma necessidade universal para o ser humano de todos os tempos e precisa ser pensado não apenas como um direito para uma classe de privilegiados, detentora de recursos econômicos, mas sim como um direito de todos e para todos. Nesse sentido, criva-se a necessidade de pensar em uma sociedade em que os direitos humanos sejam assegurados a todos os sujeitos, independente de classe, gênero, crença, opinião ou cor de pele, o que equivale dizer que "o que é indispensável para nós, também é indispensável para o próximo" (Candido, 2004, p. 172).

Assim, ao imbricar a ficção às necessidades vitais do homem, Candido (2012) explica que todo indivíduo necessita da fabulação, da ficção, da fantasia diária para coexistir; ela oportuniza o contato com o outro (sujeito, concepção, imagem, constructo, mundo) e contribui com o equilíbrio social. O autor caracteriza essa particularidade como uma função psicológica da literatura que é capaz de responder a uma necessidade universal do sujeito. Por meio do

texto literário – sejam as anedotas, os causos, as narrativas populares, as narrativas universais – o ser humano é capaz de pensar sobre a realidade concreta do mundo, organizar seus pensamentos e sua visão de mundo. O que quer dizer que a literatura "age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras" (Candido, 2012, p. 84). Nesse sentido, salientamos a necessidade de superar por incorporação as obras mais próximas ao cotidiano imediato do sujeito pelo acesso às obras literárias clássicas que visam à totalidade e à universalidade do humano.

Desse modo, o autor alude à literatura como uma forma de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar (Candido, 2004, p. 175), ele afirma: "quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar" (Candido, 2012, p. 84). Segundo o autor, a literatura atua no subconsciente e no inconsciente, o que nos sugere com isso que a literatura tem importância semelhante a outras maneiras de formação/educação do indivíduo. Há necessidade, com isso, de pensar na literatura não apenas a partir da ideia de que ela eleva o homem, faz um ser melhor, mais sensível; ela pode, pelo contrário, contribuir na direção de maior secularização e racionalidade. Candido (2004, p. 176) explica que ela não corrompe

nem edifica, ela permite ao homem pensar, refletir; "trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, [a literatura] humaniza em sentido profundo, porque faz viver".

Nesse sentido, Candido (2004) defende o caráter humanizador da literatura e define o processo de humanização como sendo capaz de imputar ao ser humano aqueles traços que reputamos essenciais no homem, 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. Em outros termos, a literatura nos torna mais humanos quando nos oportuniza ser mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante, ela contribui, portanto, com a formação omnilateral (total) do ser humano.

Corrêa e outros (2019, p. 14) complementam esse entendimento ao afirmarem que:

> ela *[a literatura]* é também forma artística que produz o autoconhecimento do homem como parte da humanidade, levando a um questionamento do mundo, pois o leitor, ao vivenciar, no mundo próprio da arte, a relação entre essência e aparência, volta para seu cotidiano mais consciente de sua inteira realidade. Assim, a literatura é uma crítica da vida e, simultaneamente, uma forma de descobrir o núcleo da vida.

> E continuam "a literatura é, sobretudo, uma força humanizadora, na medida em que oferece ao homem a possibilidade de entrar em contato com contradições profundas, nas quais ele está mergulhado, mas para as quais não tem condições efetivas de olhar a ponto de compreendê-las na vida cotidiana" (Corrêa et al., 2019, p. 32).

Tanto a possibilidade de ficcionalização quanto o processo de humanização favorecidos pela leitura da literatura estão diretamente ligados, no entendimento de Candido (2004), aos direitos humanos (ou seja, algo que, se suprimido, pode mutilar a humanidade do ser humano, ou embotar o processo de seu desenvolvimento); aquela ao responder a uma necessidade do homem como um bem incompressível, e este como forma de enriquecer nossa percepção e visão de mundo, que se amplia quando a literatura se dá como desmascaramento consciente dos problemas sociais que negam a dignidade do ser humano.

Nessa perspectiva, se entendemos a literatura, como Candido (2004), simultaneamente, como uma necessidade humana (e, portanto, como um bem incompressível), e como algo capaz de atuar sobre o sujeito de maneira poderosa, reorientando seu modo de viver, torna-se de suma importância investigar a presença do texto literário em uma avaliação em larga escala. Isso porque essa avaliação influencia fortemente o trabalho pedagógico em sala de

aula e é um requisito para o acesso ao ensino superior e a continuidade dos estudos.

Leitura de literatura nas avaliações em larga escala: uma necessidade depois de ouvir uma história com rosto e voz

Depois de entender a importância da leitura literária na formação humana integral do homem e de reconhecer por meio da pesquisa sobre as práticas e representações de leitura literária dos jovens estudantes do ensino médio, que citamos no início deste texto, precisamos entender, então, coma literatura está presente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)[18], que ocupa espaço nas

[18] O Enem foi instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998a). Em sua primeira edição, de acordo com publicação do governo federal (BRASIL, 2002), foi aplicado em 184 municípios brasileiros a 115.575 participantes, no dia 25 de agosto de 1998. Nessa época, apenas duas universidades públicas aproveitaram a nota do Enem para ingresso dos estudantes. Desde 2008, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o resultado do exame se tornou a principal forma de ingresso nas Instituições de Ensino Superior Públicas; o que era, inicialmente, apenas um processo de avaliação em larga escala para avaliar o desempenho dos estudantes ao longo do Ensino Médio (EM), tornou-se a principal forma de acesso ao ensino superior e à possibilidade de continuidade dos estudos, que era uma orientação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) para o trabalho no ensino médio (BRASIL, 1996). Essa finalidade do Enem foi calcada no Parecer nº 95, de 1998, que regulamentou as possíveis formas de ingresso no nível superior. O documento legitimava a permanência do vestibular como processo válido para ingresso no ensino superior; porém, deixava de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso: "[...] podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades" (Brasil, 1998b, p. 2).

aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, preocupado alunos e professores e forjado currículo, e de que maneira essa presença pode contribuir com a formação do estudante do ensino médio.

Ao investigar sobre o Enem, a primeira constatação com a qual nos deparamos foi a Matriz de Referência, o intuito de criação desse documento foi balizar as competências e habilidades que seriam avaliadas nas provas. Entretanto, vale destacar que a defesa por competências e habilidades explicita a formação de sujeitos empregáveis, flexíveis, resilientes e úteis; perpassa pelo domínio da ação com vistas ao produto final; destacando, dessa maneira, a evidente perspectiva de mercado, o papel da escola em perpetuar o modo de produção capitalista, uma prática claramente seguindo imperialistas estadunidenses.

Neste cenário, constatamos, a partir dos estudos de Ravitch (2011) e Freitas (2018), as influências estadunidenses nas políticas públicas para educação no Brasil; era e é evidente como Enem, enquanto política pública para educação, estava e está alicerçado nos programas educacionais estadunidenses. Entre as principais consequências, temos a responsabilização dos entes particulares (redes, escolas, professores, alunos) e a prática de ranqueamento; ou seja, a formatação da educação escolar e da formação humana visando apenas a resultados mensuráveis numericamente que se

desdobram, consequentemente, em práticas de comparação entre realidades essencialmente diferentes e de punição, exclusão e bônus.

Essa constatação, mencionada no parágrafo anterior, desvelou a interferência decisiva do Enem no trabalho pedagógico: preparar os estudantes para conseguirem bons resultados no exame. Assim, a educação escolar abdica de seu papel na formação humana do sujeito e serve aos ideais capitalistas de mercado. Essa imposição de práticas docentes de preparação para provas (baseadas em competências e habilidades), como identificamos a partir do Enem, impõe *obstáculos* à formação de consciências críticas, que apreendam os fenômenos físicos e sociais com radicalidade e integralmente, o que é premissa para manutenção da ordem instituída, como destacaram Galvão, Lavoura, Martins (2019).

Precisamos salientar que a fundamentação do Enem descrita na Matriz de Referência revela sua retomada da Pedagogia das Competências, e explicita a maneira como a Literatura deve ser tratada no exame. Saviani (2019, 55-56) afirma que:

> [...] a "pedagogia das competências" se apresenta como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

A difusão das pedagogias do aprender a aprender corresponde à dinâmica econômica e ideológica do capitalismo. Saviani (2020, p. 29) esclarece que currículos construídos de maneira a conferir competências para realização de tarefas de modo mecânico secundarizam o pleno desenvolvimento da pessoa. Revela-se, com isso, como o exame se funde, coerentemente, com os interesses que lastreiam o alinhamento do Estado brasileiro ao neoliberalismo. Esse modelo de formação humana induzido pelo exame é compatível com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo e com o lugar do Brasil no plano internacional.

A partir dessas constatações e com vistas na relação literatura e formação humana, buscamos nas provas Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicadas entre 1998 e 2020, a presença da literatura por vias de textos e gêneros, autores e conceitos ou conhecimentos literários, ou mesmo textos informativos sobre esses temas nos enunciados e/ou nos itens das questões e na Prova de Redação.

Ao analisar as Provas de Redação, identificamos uma presença rarefeita da literatura. A arte literária ficou reduzida a 4 aparições entre os 116 textos e/ou fragmentos de texto que compõem a coletânea disponibilizada para realização da redação, sendo 3 letras de canção e um fragmento de uma crônica (“O poder das letras”),

de Moacyr Scliar, na prova de 2006. A partir dessa constatação, nosso foco de pesquisa ocupou-se das questões objetivas e/ou de múltipla escolha. Pois, visto a necessidade de as construir a partir de um texto-base e de conter cinco alternativas para escolha da resposta, reconhecemos haver nelas um material plausível para compreender as concepções de educação escolar, avaliação, literatura e conhecimentos literários que fundamentam o exame em relação à formação humana.

De um total de 5.193 questões objetivas que compõem as Provas do Enem (1998-2020), identificamos como de literatura 422 questões. Retiramos desse quantitativo 42 para compor nosso *corpus* de pesquisa. Ou seja, ao analisar 42 de 422 questões, podemos afirmar que o material analisado é amplamente representativo: equivale a 10% do total de aparições da literatura em 22 anos de prova.

A partir das análises das questões de literatura nas provas do Enem (1998-2020), percebemos que depois da primeira década de aplicação do exame, temas em torno do literário somam, na maioria das provas, menos de 10% do total de questões, evidenciando uma crescente desimportância do conhecimento literário na formação dos jovens concluintes da educação básica; ou seja, uma possível sonegação aos participantes do exame de acesso ao texto

literário.

Tentando pensar dialeticamente: tanto o exame pode evidenciar que a literatura tem progressivamente desaparecido das salas de aula (e por isso não é exigida daqueles que têm concluído o nível médio); quanto pode induzir, com a perda da presença dos conhecimentos literários na prova, a uma redução de sua abordagem no tempo escolar. Adiante retomaremos essa questão da presença/ausência da literatura no Enem em termos proporcionais.

Esse apagamento em torno da produção artística literária não pode ser desconsiderado de suas verdadeiras intenções. A literatura, como demonstramos anteriormente, está atrelada à necessidade humana e também é uma aliada à sua formação humana omnilateral, Duarte (2016, p. 84) esclarece que a relação entre o sujeito e as grandes obras de arte é um caminho de aproximação à omnilateralidade do ser humano –, sendo uma oportunidade (como arte) de participar do processo de desfetichizar a realidade, oportunizando ao sujeito o desvelamento do real.

Porém, não nos interessa uma instrumentalização rasa e panfletária do literário, como pretexto para outra coisa (ainda que essa outra coisa possa ser pensar os problemas brasileiros). Marisa Lajolo (1982), em reflexão já bastante distante temporalmente, lem-

bra que o ensino de literatura no Brasil frequentemente tem servido como pretexto para a inculcação de regras gramaticais, de valores patrióticos, dogmas comportamentais, bem como para a memorização de listas de vocabulário e para a socialização de informações. Tratada desse modo, ainda conforme a estudiosa, as finalidades são reducionistas, em termos éticos; os textos e fragmentos são descontextualizadas, em termos teóricos; os conhecimentos são segmentados, em termos pedagógicos; e o ato de leitura é puramente mecânico, transformado num fim em si mesmo, contribuindo para a formação de sujeitos alienados e passivos, com conhecimentos compartimentalizados e superficiais, em termos políticos.

Nesta investigação, buscamos compreender o papel da literatura enquanto um recurso para transformar a subjetividade dos indivíduos, a partir da objetividade da obra, como explicou Duarte (2016, p. 44), ao descrever sobre o papel da obra de arte, pois "é essa parcela de ordem artística que confere à literatura certa liberdade capaz de nos fazer repensar o mundo e nossa própria vida dentro dele" (Corrêa et al., 2019, p. 33). Levamos em consideração que, com isso, oportuniza-se ao indivíduo o desvelar de si, do outro e da realidade – ou seja, a passagem de uma condição de sujeito em si à de sujeito para si. Nesse sentido, a literatura e a abordagem do texto literário realizada pelo Enem podem demonstrar, por

meio das questões de literatura presentes nessa avaliação em larga escala, as concepções de mundo, os interesses e as ideologias que o circunscrevem.

Dito isso, destacamos, resumidamente, que as questões do Enem analisadas:

a) ora usam algum texto ou fragmento literário para realizar análise linguística, avaliar fundamentos gramaticais ou conteúdos de outras áreas do conhecimento – ou seja, não são os conhecimentos propriamente literários que estão em foco, mesmo que o material de base o seja; são questões que desconsideram o potencial do texto literário como recurso para transformar a subjetividade do leitor – como explicamos a partir de Duarte (2016); que negligenciam as necessidades humanas às quais a literatura atende – como vimos nas contribuições de Candido (2004); e que negligenciam a arte como oportunidade de acesso à realidade concreta – de acordo com o que apresentamos a partir de Lukács (1978). Ou seja, as questões foram produzidas utilizando o texto literário, que poderia ser substituído por qualquer outro domínio discursivo (jurídico, publicitário, jornalístico, entre outros), e a questão atingiria mesmo assim seu objetivo, pois o produtor abdica da dimensão artística que configura os textos escolhidos como base da questão;

b) ora são questões que avaliam conhecimentos sobre a literatura, conhecimentos historicistas e características de estilos literários, de autores ou de obras. Fazem parte de nossa análise aqui questões que relacionam Literatura e metaliteratura, conhecimentos sobre gêneros e recursos literários a partir do texto literário; e

c) ora são questões que se desenvolveram com o intuito de avaliar a leitura de seus participantes com vistas à interpretação de texto, um tipo de questão que não oportuniza ao leitor do texto literário no contexto da realização da Prova do Enem pensar sobre as causas da realidade incorporada à obra e nem sobre a reprodução ou transformação da sociedade em que o próprio indivíduo está inserido. Esse modelo de questão e o conhecimento avaliado por meio dela, sob a aparência de trazer um conteúdo crítico, termina por reforçar ideologicamente um modo de produção que, para continuar existindo, precisa que seu núcleo essencial não seja desvendado; ademais, a questão poderia ter como texto-base qualquer outro texto, de distinto campo discursivo, pois a relação forma-conteúdo não foi explorada.

d) ora são questões construídas a partir de fragmentos de textos e que podem ser respondidas levando em consideração apenas a leitura do fragmento disponibilizado ao leitor, negligenciando a totalidade da obra e a possibilidade de pensar sobre a realidade de

muitas mulheres na sociedade de todos os tempos.

Com isso, vemos uma prática utilitarista e pragmática a partir da literatura, que não viabiliza a formação e emancipação da consciência do participante do exame. Correndo o risco de soarmos repetitivos: não porque as questões sejam, em si, ruins ou porque, se fossem mais bem formuladas, poderiam não apresentar esses problemas; antes porque a lógica de competências e habilidades, coerentemente com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo, requer a formação de sujeitos mutilados, com uma concepção do saber humano que não serve à emancipação humana, mas à reprodução do estado atual de coisas: o ser humano reduzido a sua força de trabalho, o trabalhador separado do resultado do processo de trabalho, o mercado como grande mediador das relações humanas, a ocultação da totalidade pela parcialidade.

Em suma, a forma e o conteúdo da abordagem da literatura nas provas do Enem dão a ver, em sua essência, aquilo que já desvelado e conceitualizado pelos seres humanos, por meio da tradição materialista histórica: propriedade privada, forma-mercadoria, alienação, fetichismo, ideologia. Ou seja, proceder, no trato com a literatura, da maneira como o Enem faz é abdicar da obra de arte literária em sua totalidade constitutiva, denegando a oportuni-

dade de caminhar em direção ao desvelamento das múltiplas relações humanas, visando à superação de um sistema que precisa de nosso empobrecimento material e espiritual: em suma, é impedir que a educação escolar se oriente no sentido de participar do desenvolvimento da omnilateralidade do ser humano.

Palavras finais

Vale destacar que, quando defendemos o acesso ao texto literário para a formação humana integral e omnilateral, defendemos o acesso aos conteúdos clássicos que irão garantir que o leitor se aproprie do texto lido, ou seja, que por meio da leitura ele possa refletir e transformar sua realidade, que ele possa desenvolver sua subjetividade e emancipar-se enquanto ser humano. Se o Enem, como uma política pública intimamente relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, à (Contra)Reforma do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular, que visaram a instituir a Pedagogia das Competências como teoria pedagógica oficial de Estado e como indutor de práticas pedagógicas nas redes e escolas de educação básica, chancela o esvaziamento do literário, é preciso trazer novamente à tona os questionamentos realizados por Dalvi (2018), em uma palestra da Associação Brasileira de Literatura Comparada:

> A (so)negação, na escola, de conteúdos escolares

imediatamente reconhecíveis, comunicáveis e objetiváveis [...], o esvaziamento de um repertório de textos socialmente reconhecidos como clássicos [...] e a insistência na impossibilidade de negociação social de sentidos para os textos tem como consequências: a impossibilidade de reproduzir em cada ser humano singular a humanidade genérica, o esvaziamento de um campo de conhecimentos, procedimentos e atitudes humanas e, enfim, a destruição de qualquer possibilidade democrática; [...] os textos literários, [...] se lidos e discutidos intersubjetivamente com o propósito de debater posições enunciáveis e questionáveis, nos ensinam aquilo que é o fundamento do viver-com.

É preciso que nos perguntemos: A quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? (E que, portanto, seja possível reduzir a formação do professor de literatura a um caldo de informações mal-ajambradas, insistindo em uma suposta formação pela e para a prática esvaziada de adensamento teórico, crítico e historiográfico?) A quem ou que interessa que a Literatura na escola seja reduzida a um momento de deleite, de lazer, de fruição gratuita – ou, noutra feita, ao reino dos equívocos e delírios individuais não como ponto de partida, mas como ponto de chegada? A quem ou a que interessa que os pobres deste país não tenham acesso ao que de mais elaborado a humanidade produziu em termos de conhecimento, procedimento e atitude literárias – debatendo, questionando e transformando esses conhecimentos, procedimentos e atitudes como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções?

[...] A redução do ensino de literatura à mera relação sujeito-texto sem qualquer forma de mediação consciente, deliberada, planejada e sistemática prestam um enorme serviço à mutilação da humanidade em

cada um de nós e, assim, à reinvenção contínua da roda (ou seja, à negação de que avançamos por superação dialética). Prestam, mesmo, de minha perspectiva, um enorme serviço à perpetuação de uma situação em que os seres humanos não se entendem como participantes de um rico caudal de relações nas quais têm não apenas o direito, mas o dever de se inserir ativamente para fazer as coisas não retrocederem – como estamos vendo em nossos dias, no Brasil e no mundo.

Ou seja, penso que a discussão sobre as práticas de ensino de literatura, no âmbito da comunidade acadêmica (e incluo aqui todos os professores de literatura deste país, sejam os que atuam na educação básica, sejam os que atuam no ensino superior) passa pela desfetichização do ensino de literatura.

[...] Questiono o fetiche que se imiscui em posições hoje hegemônicas em nosso campo, que obliteram, desde minha perspectiva, a natureza daquilo que deveria ser a educação literária escolar e, assim, fragilizam a Literatura como campo do conhecimento e como disciplina escolar, esvaziando o trabalho do professor, com consequências nefastas para sua formação, sua carreira e sua prática.

Se não há o que ser ensinado (ou seja, não é necessário transmitir conhecimentos), porque haveria aulas de Literatura? Se qualquer texto vale e se o estudante só precisa conhecer o seu mundo imediato, porque seria necessário haver bibliotecas e centros culturais de qualidade, diversificados, atualizados e com boa curadoria e mediação? Se o trabalho do professor não tem necessidade de selecionar e organizar conteúdos e procedimentos didáticos, de avaliar a aprendizagem, por que ainda se gastaria dinheiro público formando e remunerando pessoas para esse trabalho? Se aquilo que espontaneamente ou no senso-comum sabemos sobre a literatura é tão ou mais legítimo que o saber científico, filosófico e artístico acumulado pelas pesquisas e estudos mais

> avançados, por que se concederiam licenças e bolsas para a formação continuada dos profissionais da Educação? (Dalvi, 2018, [s. p.]).

Outra consideração a se fazer sobre como a literatura é avaliada na prova do Enem se refere ao tipo de questão utilizado pelo exame: questão objetiva, de múltipla escolha. A fragilidade e a limitação dessa estrutura avaliativa reverberam no tratamento dado ao literário, pois, para cumprir a função de avaliar, é empreendido um reducionismo da obra literária – um reducionismo tal que prescinde, inclusive, da leitura de obras integrais e, muitas vezes, mesmo de textos integrais, tudo para que esse literário fantasmagórico possa caber nos moldes definidos para o exame.

Dessa forma, muitas vezes, o que acontece é que o texto e/ou fragmento de texto usado pelo produtor do item poderia ser substituído por um texto de qualquer outro domínio discursivo que não causaria nenhum dano para avaliar as habilidades propostas pela matriz; o infortúnio se dá para o estudante que está sujeito a essa formação fraturada, empobrecida e formatada. O elemento essencial que diferencia cada obra singular de todas as outras é simplesmente ignorado, obliterado, banido.

Verificamos nas questões analisadas a presença de textos e/ou fragmentos de textos que poderiam contribuir com a formação humana e o desenvolvimento do psiquismo do sujeito, com o acesso

à realidade para além do cotidiano e do imediatismo, entretanto, a maneira de abordagem, o tipo de avaliação e o que se busca avaliar (competência/habilidade) irrompem. O uso de questões objetivas com cinco alternativas para avaliar conhecimentos literários e (experiências efetivas de) leitura de literatura é incompatível com o caráter polissêmico da obra literária, com a criatividade teórico-prática de avaliadores e examinandos.

Esse entendimento evidenciou outra realidade comum no exame: a produção de questões objetivas em que as respostas são flutuantes, em razão das possibilidades de diferentes leituras defensáveis para o texto literário. São questões com cujas alternativas poderiam oferecer nenhuma ou mais de uma resposta para o que foi solicitado pelo comando do item. Pareceu-nos reverberar em nossa investigação os resultados de Duran (2016), que descreveu em seus resultados de pesquisa, a presença de um saber de leitura eleito pelo Estado, como uma forma de manifestação de controle sobre como deve ser lido o texto disponibilizado.

A lógica avaliativa e o modelo de tratamento dispensado aos textos negligenciam a totalidade do literário (que está além do fragmento) e a relação entre os elementos constitutivos de cada texto/obra com o todo social do qual faz parte. Frequentemente, a dimensão estética foi desconsiderada, em favor da identificação

de informações explícitas, negando à literatura o desvelamento do real, pois "é o caráter estético que exprime com a máxima fidelidade as tendências históricas, sociais e humanas em curso" (Corrêa et al., 2019, p. 30).

Vale ressaltar que muitas questões analisadas não desconsideravam apenas a totalidade e integralidade da obra da qual o texto foi recortado para sua elaboração, mas ignoravam o próprio fragmento recortado do texto literário para realização da questão proposta. Eram questões que podiam ser realizadas analisando-se apenas as alternativas e selecionando-se, entre elas, a menos absurda/problemática.

Portanto, não se trata de melhorar as questões do exame, mas de realizar uma crítica radical à sua lógica e a seus desdobramentos nas salas de aula de educação básica brasileira, notadamente de ensino médio, se queremos defender a formação de seres humanos que se encarreguem de transformar o estado atual de coisas. O Enem é, com isso, incompatível com a busca por uma formação humana omnilateral e com a modalidade de conhecimento que o literário enseja, porque: as questões prescindem da experiência de leitura integral; a especificidade do conhecimento literário é substituída por um trato utilitarista com a linguagem; e o frequente reducionismo interpretativo impede o desvelamento da

realidade que poderia ser operado a partir de uma análise cerrada do texto e/ou da obra literária que agenciasse a crítica, a teoria e a historiografia literárias nos conhecimentos relevantes que têm engendrado ao longo dos séculos de atividade humana neste domínio.

Ao investigar as práticas de leitura dos estudantes e as questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio, defrontamos com desigualdades sociais na sociedade capitalista; com políticas públicas para educação que excluem, convertendo-se em políticas públicas para interesses políticos privados; com uma educação escolar que abdica de conhecimento, conteúdo, estudo, leitura, ensino, corroendo a especificidade quer da própria escola, como instituição educativa; e, por consequência, com uma educação literária que não prioriza a formação humana total (educação) e nem prioriza a literatura.

Enfim, deparamo-nos com questões que foram muito além do que seus objetivos iniciais primavam. Pensar em formação humana, educação, literatura, políticas públicas desvelou, em nós e para nós, muito mais daquilo que as questões de um exame buscavam avaliar. Nesse sentido, se faz necessário pensar em uma educação – e em uma literatura – que rompa o processo histórico e social que espolia e segrega o ser humano, que propugna uma concepção

unilateral de humanidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Portaria 438, de 28 de maio de 1998. Brasília, 1998a. Disponível em: https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Parecer nº 95, de 02 dez. 1998. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p9598.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Básico sobre Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.Inep.gov.br/matriz-de-referencia. Acesso em: 27 set. 2020

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 4.ed. Duas cidades/Ouro Azul: São Paulo/ Rio de Janeiro, 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem***.* Remate de Males, p. 81-91, 3 dez. 2012. Disponível em: <www.revistas.rel.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan 2018.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis. et al. Literatura e vida social. In: HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos; CORRÊA, Ana Laura dos Reis. **Caderno de Literatura***:* um Percurso de Formação em Literatura na Educação do Campo. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala***:* questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 117-134.

DALVI, Maria Amélia. **Práticas de ensino de literatura**. Palestra proferida no XX Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Universidade de Uberlândia (Uberlândia), 2018.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas-SP: Autores Associados, 2016a.

DURAN. Guilherme Rocha. **A leitura da literatura escolarizada nos exames do Baccalauréat e do Enem.** Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de literatura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação***:* nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Edição Popular, 2018, 160 p.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica***.* 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019

HOUAISS, Antônio (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. ed. Resp. Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina

(org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MARX, Karl. **Grundisse.** Trad. Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

PACHECO, João Alves. **Políticas de acesso à educação superior no Brasil***:* Contradições da Expansão nos Governos Lula. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano***:* como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011, 318p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: quadragésimo ano, novas aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e representações de leitura literária no Ifes/Campus de Alegre**: uma

história com rosto e voz. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/9176a303-7228-4a1b-8f83-7a175de98b7a. Acesso em: 25 ago. 2025.

Referência do texto integral da tese da autora:

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Formação humana e educação literária**: a literatura nas provas do Enem. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2022. 278f. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/versao_final_-_tese_-_formacao_humana_educacao_literaria_a_literatura_nas_provas_do_enem_-_rosana_carvalho_dias_valtao_-_ppgl_ufes_-_2022.pdf . Acesso em: 25 ago. 2025.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DIREITO À LITERATURA: práticas sociais, políticas e formação docente

Lorena Bezerra Vieira

Promover a formação de leitores, ainda hoje, representa um dos maiores desafios enfrentados pela escola e pela sociedade. Tal formação, contudo, não deve ser confundida com a simples escolarização da literatura, frequentemente transformada em objeto de fetiche e cristalizada, processo que tende a engessar práticas de leitura e reduzi-las a exigências meramente burocráticas. A leitura literária constitui, antes de tudo, uma vivência estética, social e cultural, que se constrói no encontro entre autor, obra e leitor, articulando materialidades textuais, contextos históricos e condições sociais de produção e circulação. Nessa perspectiva, o ambi-

ente escolar precisa promover experiências que permitam ao estudante construir significados e sentidos próprios a partir da literatura, reconhecendo-a tanto como direito quanto como caminho para a emancipação humana.

Este artigo propõe-se a revisitar a educação literária a partir de outro olhar: aquele que reconhece a literatura não apenas como conteúdo escolar, mas como dimensão essencial da formação em linguagem e da experiência humana. Para tanto, o texto apresenta um recorte-diálogo entre duas pesquisas anteriores: minha dissertação de mestrado, dedicada a analisar a relação entre educação literária, documentos oficiais e práticas docentes; e o trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, no qual discuti a literatura enquanto direito humano, a partir da leitura de Antonio Candido. Ambos os trabalhos foram realizados sob a orientação da Professora Maria Amélia Dalvi, cujas reflexões e contribuições também perpassam este percurso.

Partimos do pressuposto de que: a) as obras literárias possuem significados políticos e contribuem para a compreensão das realidades nas quais estamos inseridos; e b) todas as pessoas têm o direito humano e fundamental à literatura. Assim, buscamos problematizar a literatura como direito humano e como fator indispen-

sável à formação humanística do sujeito. Nesse sentido, retomamos Antonio Candido (1995), para quem a formação humanística envolve o desenvolvimento da reflexão, do saber, da empatia, do afinamento das emoções e da percepção da complexidade da vida. A literatura, ao ampliar nossa capacidade de compreender a nós mesmos, ao outro e ao mundo, confirma o homem em sua humanidade e se mostra elemento constitutivo da experiência social.

Defendemos, portanto, que o encontro entre literatura e formação do indivíduo, desde a infância, dentro ou fora do espaço escolar, constitui campo de relevância central para a educação. Nesse ponto, Dalvi (2012) nos alerta que a literatura não tem a função de tornar os sujeitos moralmente superiores, mas de revelar os mecanismos que naturalizam o mal, unilateralizam o pensamento e restringem a ação. Ler literatura não garante evolução linear, mas a possibilidade de sermos menos rasos, críticos em relação aos valores que orientam nossas práticas sociais e capazes de compreender a historicidade e a relatividade dos conceitos de moralidade.

Candido (1995), em seu clássico ensaio *O direito à literatura*, destaca que pensar em direitos humanos pressupõe reconhecer como indispensável para o outro aquilo que reivindicamos para nós mesmos. Nesse horizonte, a literatura deve ser concebida

como necessidade universal e, portanto, como direito humano. Sua capacidade humanizadora é inegável, pois, para o autor, "talvez não haja equilíbrio social sem a literatura", já que ela constitui fator indispensável de humanização. Contudo, a literatura tem sido, em muitos contextos, instrumentalizada como mera ferramenta de instrução ou mercadoria cultural, risco que se acentua quando pensamos sua presença instável e disputada no espaço escolar.

Nesse cenário, as discussões de Lajolo (2005) revelam como as concepções de leitura, literatura e leitor seguem marcadas pela provisoriedade e por disputas ideológicas. Ao mesmo tempo em que se multiplicam iniciativas de reconhecimento da leitura e da literatura na formação docente e discente, persiste a ideia equivocada do leitor como consumidor. Essa lógica, que se manifesta com frequência na escola, ameaça reduzir a literatura a produto de mercado, obscurecendo seu papel humanizador e transformador. Por isso, cabe ao professor-leitor a tarefa ética e política de não reproduzir essa lógica de consumo, mas de mediar experiências literárias que favoreçam a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

De nossa perspectiva, a literatura deve ser compreendida como um fenômeno artístico, situado sócio-histórico-culturalmente.

Mais do que um simples instrumento escolar, ela precisa ser reconhecida como atividade não-pragmática de conhecimento do ser humano e da linguagem. A literatura, ao retratar e recriar as questões humanas, trabalha esteticamente a linguagem, compreendida, aqui, como dimensão fundante do humano é inseparável das materialidades em que se concretiza (no texto, na voz, na leitura, na escuta). Assim, a experiência literária ultrapassa a dimensão utilitária, assumindo um papel central na formação da sensibilidade, da imaginação e da própria condição humana.

Ao refletirmos sobre o caráter múltiplo e heterogêneo da literatura, deparamo-nos com a impossibilidade, e até mesmo a inadequação de determinar uma origem única ou um sentido fixo. A pluralidade de significados que emergem de sua história testemunha justamente a vitalidade da literatura enquanto prática de linguagem. Nesse ponto, dialogamos com Barthes (2002), que destaca a força representacional como motor da história literária: "os homens querem representar o real através de palavras constantemente, e aí se faz a história da Literatura" (p. 22). A literatura, portanto, não é apenas produto de uma tradição, mas movimento contínuo de recriação e de disputa de sentidos, reafirmando-se como direito humano fundamental, capaz de oferecer ao sujeito a possibilidade de se reconhecer e de se transformar na relação com o outro e com o mundo.

O direito à literatura

Ao pensarmos a literatura na perspectiva dos direitos humanos, encontramos respaldo já no artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual "toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios". Desse ponto de vista, a literatura configura-se como bem indispensável e necessidade universal, um direito de todos e de cada um.

Reconhecendo que os direitos humanos são indivisíveis (Bobbio, 1988), compreendemos que a defesa do direito à literatura está intrinsecamente ligada à defesa de outros direitos fundamentais como educação, saúde, alimentação, liberdade e igualdade. Negar o acesso à literatura é, portanto, negar dimensões constitutivas da própria humanidade. Daí a força de sua inserção nos currículos escolares, como "equipamento intelectual e afetivo" (Candido, 1995, p. 243), capaz de confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, tornando visíveis tanto os valores sancionados pelos poderes quanto aqueles que emergem da contestação e da crítica social.

Candido (1995) explicita essa relação a partir de dois ângulos: em primeiro lugar, a literatura como necessidade universal, que, ao

organizar sentimentos e visões de mundo, liberta e humaniza; em segundo, a literatura como instrumento de desmascaramento, ao focalizar as situações de restrição ou negação de direitos. Assim, a literatura não apenas humaniza, mas também atua como espaço crítico, participando ativamente da luta pelos direitos humanos.

Ao compreendermos a literatura como experiência estética e social, é importante lembrar que ela não pode ser reduzida a um manual de virtudes ou de condutas. Como afirma Candido (1972), "a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta". Essa compreensão evidencia o caráter paradoxal da literatura: ao mesmo tempo em que ela pode edificar, também expõe as ambiguidades e tensões da existência humana.

Em *A literatura e a formação do homem*, Candido (1972) aprofunda essa perspectiva ao indicar que a obra literária deve ser entendida não como mero sistema de obras, mas como expressão do humano em sua plenitude, atuando diretamente em sua formação. Nesse sentido, a literatura não corrompe nem edifica em sentido estrito; ao trazer livremente em si "o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (p. 85).

Essa dimensão humanizadora dialoga com o que Compagnon

(2009) denomina poder emancipador da literatura. Para o autor, o texto literário é capaz de desconcertar, desorientar e deslocar o leitor mais do que discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos, porque mobiliza as emoções e a empatia. Em suas palavras: "Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores" (p. 51). Dessa forma, a literatura emancipa justamente porque não oferece verdades universais ou regras gerais, mas abre ao sujeito a possibilidade de experimentar outros modos de ver, sentir e existir no mundo.

Em síntese, a literatura pode assumir distintas funções: humanizadora, formadora, emancipadora, todas convergindo para o reconhecimento de seu papel no equilíbrio social, justamente porque não oculta tensões, mas as expõe e reelabora. Vê-la como direito humano significa, portanto, afirmar seu valor ético, estético e político, indispensável à formação integral do sujeito e à construção de sociedades mais justas e sensíveis.

Partindo dessa concepção da literatura enquanto um direito humano, compreendemos que a escola, enquanto espaço social e formativo, não pode restringir a literatura a práticas meramente bu-

rocráticas, mas precisa garantir sua vivência como direito. Na próxima seção, discutiremos como a educação literária se articula aos documentos oficiais e às práticas docentes, analisando de que maneira tais normativas podem tanto ampliar quanto limitar as possibilidades de experiência literária no contexto escolar.

Educação literária, documentos oficiais e prática docente

Ao refletirmos sobre a presença da literatura no espaço escolar, é necessário considerar que sua implementação está vinculada a currículos, documentos oficiais e programas que, em grande medida, funcionam como instâncias de regulação e controle. Como observa Leahy-Dios (2013), a educação literária cumpre o papel de representar culturalmente as sociedades, mas também se submete a imposições verticais, como programas e requisitos de avaliação. Defendemos, contudo, que a literatura na escola precisa ultrapassar o caráter de mera documentação cultural, afirmando-se como experiência estética e prática social.

Partimos do pressuposto de que cabe à escola formar leitores críticos, capazes de ampliar horizontes, reinventar o mundo e compreender a leitura como prática social. No entanto, observamos que essa concepção ainda encontra obstáculos no cotidiano escolar, sobretudo em função da escolarização inadequada da literatura, que frequentemente reduz sua potência estética a objetivos

pedagógicos restritos. Nesse processo, o professor-leitor assume papel central: como primeiro mediador da relação entre estudantes e textos literários, é ele quem oferece um repertório de possibilidades que estimula a liberdade e a responsabilidade de ler.

Percebemos, assim, que as práticas de educação literária nos anos iniciais situam-se em uma encruzilhada: de um lado, a literatura como experiência estética, formadora e humanizadora, capaz de suscitar subjetividade e consciência crítica (Dalvi, 2012; Todorov, 2009; Leahy-Dios, 2013); de outro, as restrições materiais, curriculares e formativas que limitam seu alcance pleno. Essa tensão revela a existência de uma lacuna entre a concepção da literatura como direito humano (Candido, 1995) e as condições concretas para sua efetivação no espaço escolar.

Dessa perspectiva, a educação literária não deve ser concebida como um apêndice do ensino da língua, mas como dimensão constitutiva da formação dos sujeitos. Para tanto, torna-se imprescindível que políticas públicas assegurem condições materiais adequadas, que a formação inicial e continuada dos professores seja aprofundada e que as práticas pedagógicas estejam atentas ao caráter multidisciplinar e transformador da literatura. Caso contrário, corremos o risco de perpetuar um ensino esvaziado de sentido, que mantém os estudantes afastados da fruição estética e de

sua função social e política.

A prática docente em torno do texto literário, nesse contexto, encontra-se em permanente construção. Ela exige do professor tanto repertório de leituras quanto estratégias pedagógicas capazes de formar leitores críticos. Tal processo demanda investimento em políticas públicas que garantam acervos diversificados, bibliotecas ativas, tempo de planejamento e programas consistentes de formação continuada. O professor, como mediador, desempenha papel essencial na promoção da educação literária, ao inserir dimensões políticas e críticas nos programas de ensino, de modo a transformar a leitura em prática concreta, social e emancipatória.

Compreendemos, portanto, que a literatura, quando inserida de forma significativa na escola, deve ser entendida como experiência humanizadora, capaz de articular razão, emoção e ludicidade. Ultrapassando o mero pragmatismo, contribui para a inserção do sujeito no universo cultural escrito. A efetivação da educação literária, contudo, depende da articulação entre formação docente e políticas públicas, não podendo ser realizada de modo isolado ou descontextualizado.

Nesse debate, cabe destacar o papel desempenhado pelos documentos oficiais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a orientar de forma normativa os currículos da educação básica.

A BNCC (2017; 2018), em suas versões homologadas, representa uma atualização importante ao enfatizar a leitura como prática social e ao valorizar a literatura como experiência estética, não apenas como conteúdo a ser avaliado. Ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades, o documento busca assegurar que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros literários, autores, tradições culturais e contextos de produção, reafirmando a literatura como componente da formação integral.

Entretanto, apesar de reconhecer a centralidade da leitura literária, a BNCC também se insere em um cenário de forte regulação curricular e de cobrança por resultados, o que pode reduzir a potência emancipatória da literatura ao vinculá-la a metas instrumentais de desempenho. Tal contradição exige que professores e pesquisadores reflitam criticamente sobre o documento: de um lado, como possibilidade de afirmação da literatura como direito; de outro, como risco de esvaziar sua dimensão humanizadora quando submetida a lógicas burocráticas.

Por fim: a presença do texto literário e a democratização cultural

Assim, ao problematizar as atualizações trazidas pela BNCC, evidenciamos a necessidade de compreender a educação literária como espaço de disputa: entre a garantia de acesso à literatura, enquanto direito humano fundamental, e a redução de sua potência estética diante das demandas de controle curricular e avaliação em larga escala.

Concordamos com Dalvi (2013, p. 68) quando afirma ser essencial "instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura". Trata-se, pois, de um processo entre teoria e as experiências e vivências individuais: "Pensamos que, mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! –, é importante qualificar essa presença" (Dalvi, 2013, p. 94).

Nessa perspectiva de qualificar a presença do texto literário é que podemos pensar em uma proposta de educação literária que permita aos alunos encontrarem sentido(s) para a leitura de literatura. É fundamental que, antes de tudo, a instituição escolar reavalie suas práticas. Nesse sentido, "ensinar e aprender literatura

não podem continuar a ser apnas um apanhado histórico, nem a memorização de características rígidas de escolas de produção literária de um passo europeizado e seletivo" (Leahy-Dios, 2013, p. 35). A autora continua:

> [...] Não há democratização do saber e do poder de leitura, quando, e vez de ler o texto, o aluno procura a "subjetividade e a individualidade" necessárias para identificar linearmente o autor romântico, o bucolismo arcadista de "uma casa no campo", as antíteses temáticas barrocas, a crítica social realista superficial. Não cabe mais continuar a situar a literatura em blocos monolíticos de períodos literários século a século, excluindo-se quaisquer manifestações literárias fora dos padrões delimitados por tais características, ensinadas e reforçadas nas leituras de excertos literários, prática dominante na escola brasileira de ensino médio. A que leva tais exercícios? Que sujeitos sociais são construídos com a educação literária desperdiçada na escola? (p. 35).

Entendemos, em suma que uma educação literária é possível, mas é preciso (re)pensar as estruturas do sistema educacional, em que sejam contempladas questões como a formação docente que possa reconhecer as distintas maneiras de ler e as relações da literatura com a realidade. Pois sabemos que a leitura literária, em suas diversas funções, pode divertir, informar, confrontar, ensinar, é preciso que estejamos atentos e possamos proporcionar possibilidades e apresentar leitores e literatura por meio de diferentes gêneros, suportes, ambientes.

Os resultados das pesquisas realizadas tanto com estudantes concluintes do curso de Pedagogia, em 2013, quanto com professores da rede municipal de educação básica, entre 2015 e 2016 evidenciam que a literatura ocupa um lugar ambíguo nas práticas escolares: reconhecida em documentos oficiais e discursos docentes, mas frequentemente reduzida a funções pragmáticas ou avaliativas. Tal cenário reforça a necessidade de repensar os modos de inserção da literatura na escola, de forma a garantir que sua presença se configure como experiência estética, social e política, e não apenas como recurso didático.

As análises empreendidas revelam que, embora as políticas educacionais em especial a BNCC e os documentos municipais apontem para a centralidade da literatura na formação dos sujeitos, sua concretização encontra limites no cotidiano escolar. Faltam condições estruturais, como tempo pedagógico, acervo bibliográfico atualizado e planejamento coletivo, e também se observam fragilidades na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Isso faz com que práticas de leitura muitas vezes se restrinjam à dimensão instrumental, esvaziando o potencial humanizador da literatura.

Destaca-se, nesse sentido, o papel do professor como mediador. As investigações mostraram que quando o docente se posiciona

como leitor e assume a literatura como prática de diálogo entre texto, mundo e experiência, abre-se espaço para leituras plurais, sensíveis e críticas. Por outro lado, a ausência de investimento na formação docente tende a reproduzir concepções reducionistas, que afastam a literatura de sua vocação emancipatória.

Assim, reiteramos a defesa da literatura como direito e como prática social transformadora, retomando a perspectiva de democratização cultural. Para que isso se efetive, é imprescindível articular políticas públicas consistentes de incentivo à leitura, formação de professores-leitores e valorização de práticas pedagógicas inovadoras que resistam ao enquadramento utilitarista da obra literária.

Concluímos, portanto, que a literatura precisa ser pensada na escola como experiência estética, política e emancipatória, capaz de ampliar horizontes e fortalecer a formação crítica. Ao mesmo tempo em que apontamos os desafios, ressaltamos a urgência de consolidar a literatura como dimensão fundamental da educação, reafirmando seu caráter formativo e humanizador.

Por fim, compreendemos que este estudo não se encerra em si mesmo, mas abre possibilidades para novas investigações. É preciso voltar o olhar para práticas emergentes em diferentes contextos escolares, para as estratégias criadas pelos professores diante

das limitações e, sobretudo, para a voz das crianças e jovens que, em suas leituras e ressignificações, constroem sentidos singulares para a literatura. Esse caminho poderá enriquecer ainda mais a reflexão sobre o lugar da literatura na escola e contribuir para a construção de uma educação literária comprometida com a democracia, a diversidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 07 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** *Ciência e Cultura*, n. 9, v. 24. São Paulo, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Ouro sobre azul, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: Elzira Yoko Uyeno; Mirian Buab Puzzo; Vera L.B. da S. Renda. (org.). **Linguística Aplicada,Linguística e Literatura: intersecções profícuas.** Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 152-172.

DALVI, Maria Amélia.. **Literatura na escola:** propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia, JOVER-FALEIROS, Rita, REZENDE, Neide Luzia de. Leitura Literária na Escola. São Paulo: Parábola, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2005.

LEAHY-DIOS Cyana. **Educação literária como metáfora social.** Desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

VIEIRA. Lorena Bezerra. **Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental**: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/38a44ecb-6f0d-4aba-a2f9-4e3189e45322/content. Acesso em: 25 ago. 2025.

RETORNE AO SUMÁRIO

PAPEL DA LITERATURA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: seleção de repertórios

Ravena Brazil Vinter

Introdução

> Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! (...) O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (Rosa, 2019, p. 440, 448).

Compreender que estamos em constante transformação e que somos moldados tanto por nossos acertos quanto por nossos erros é essencial para a convivência com o outro. Ninguém está completo ou terminado; pelo contrário, a sensação é de que nos tornamos novos a cada dia — por vezes em harmonia, outras vezes em

descompasso. Lembro-me da crônica "Bonecas Russas", de Rachel de Queiróz (Strauz [org.], 2016) em que a autora menciona que somos como as bonecas russas, de modo que abrindo a boneca maior sempre há uma menor dentro, as nossas versões passadas são superpostas, porém, nenhuma delas está extinta. Parafraseando a autora, basta procurar bem na mulher de 42 anos, mãe, esposa, professora de Língua Portuguesa que teve a honra de realizar sua formação de mestrado e de doutorado na UFES sob orientação primorosa da exímia professora Maria Amélia Dalvi, que encontraremos a menina de 18 anos que não sabia o que queria ao certo fazer na vida, a jovem que trabalhou no comércio, que perdeu o pai ainda cedo e que, aos 29 anos, ao chegar à primeira vez para dar aula em uma escola pública do Espírito Santo foi confundida com uma estudante. Jovem essa que sempre amou a literatura e que se apaixonou por lecionar e pela possibilidade de transformação na vida de uma pessoa a partir da educação. A professora que hoje, retomando o texto de Rosa, reconhece o caminho resvaloso já trilhado e ainda a ser descoberto e a necessidade de que se tenha o principal para seguir adiante: "coragem".

A partir dessa trajetória pessoal, e pensando na educação e no ensino da Literatura enquanto bem incompressível – que não pode ser negado a ninguém (Candido, 2011, p. 175), comecei a indagar-

me sobre minha experiência em sala de aula. Eu mesma fui incentivada à leitura desde cedo, de modo que os livros sempre fizeram parte de minha vida; o que parecia não acontecer com meus alunos. Dessa forma, surgiu a pesquisa de mestrato "(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir da versão integral e adaptações de O cortiço, de Aluisio Azevedo" que investigou em uma escola de ensino médio de Guarapari as relações entre livro, leitor e leitura por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural. A pesquisa de mestrado foi desenvolvida a partir de três versões da obra O cortiço, de Aluísio Azevedo: adaptação por Fabio Pinto da coleção "É só o começo" (2009); adaptação com roteiro de Ivan Jaf e arte de Rodrigo Rosa em história em quadrinhos (2010) distribuída pelo PNBE; e versão integral (2014 [1890]). A investigação tornou possível traçar um perfil de leitor de leitura literária da escola campo e chegou à conclusão de que algumas adaptações podem ser instrumentos de mediação de leitura em sala de aula.

Após a pesquisa de mestrado, pude aprimorar meu trabalho em sala de aula, todavia ainda necessitava de respostas sobre os repertórios de leitura dos estudantes. Compreendendo que nenhuma pesquisa vai salvar a educação nem a Literatura, mas que poderá fazer a diferença em minha prática docente e em tantas

outras práticas, ainda que simbolizando uma gota em meio ao oceano, ingressei no doutorado e o resultado foi a pesquisa "Literatura no Ensino Médio com vistas à formação Omnilateral: princípios para a seleção de repertórios de leitura" sobre a qual trataremos a partir de agora.

Pensando na leitura como uma ação política que precisa ser sistematizada e ensinada, conforme afirma Dalvi (2012, p. 22): "(...) não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se "esconde atrás dos livros": ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política".

Pensando no fato de que os estudos literários – sobretudo no Ensino Médio – são realizados a partir de um viés histórico positivista (uma história sequencial e linear); da carência de leitura de textos integrais em sala de aula; partindo do pressuposto de uma possível má formação ao longo da vida acadêmica que leva – muitas vezes – os alunos à incapacidade de perceber elementos básicos da leitura (Dalvi, 2013, p. 74, 75) e torna, portanto, os textos clássicos mais complexos e desinteressantes para esse público.

Pensando, ainda, na importância da transmissão do saber elaborado (Saviani, 2013), principalmente para os filhos da classe trabalhadora, cuja escola pode ser único meio de contato com os con-

teúdos clássicos; ancorando-nos também na relevância da educação escolar e – consequentemente – da educação literária para o possível desenvolvimento omnilateral do estudante; foi desenvolvida a pesquisa de doutorado tendo como objetivo geral elaborar, com base nos estudos da pedagogia histórico-crítica (sobre a função social da escola, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o papel do conhecimento objetivo e dos conteúdos clássicos na produção de currículo escolar e sobre a atividade-guia ou dominante na adolescência), princípios gerais para a seleção de leituras literárias a serem realizadas pelos estudantes de nível médio, a partir das aulas da disciplina escolar de Língua Portuguesa, visando a seu máximo desenvolvimento no contexto contemporâneo.

A tese desenvolvida se insere nas discussões do grupo de pesquisa "Literatura e Educação", coordenado pela professora Dr.ª Maria Amélia Dalvi, e fundamentou-se na teoria pedagógica histórico-crítica que, por sua vez, se lastreia no materialismo histórico e dialético (Duarte, 2000; Martins, 2020). Buscou responder às seguintes perguntas: a) Quais os objetivos da educação escolar para a classe que vive do trabalho?; b) Por que a teoria pedagógica histórico-crítica defende o clássico como fundamento para a seleção de conteúdos na educação escolar?; c) Quais critérios tornam uma obra clássica e o que diferencia o clássico do antigo, do canônico,

do conservador?; d) Como selecionar um repertório de leituras literárias que favoreçam o desenvolvimento omnilateral dos alunos?; e) Como deve ocorrer o trabalho pedagógico com a Literatura no contexto escolar de Ensino Médio para a realização dessas leituras integrais?

Buscamos pensar o que deve ser ensinado no currículo de Literatura e como esse conhecimento deve ser mediado pelo professor2, uma vez que – com base na pedagogia histórico-crítica – consideramos a importância do docente no processo:

A pedagogia histórico-crítica considera como um elemento primordial na educação escolar o papel desempenhado pelo professor na sua função de transmitir, a cada aluno, as produções culturais que, tendo sido desenvolvidas pelo gênero humano no decorrer da história social, possam se constituir em elementos formadores da humanidade nos indivíduos. O processo de reconhecimento da cultura como produção

Em nossa tese, defendemos o papel do professor como sendo de suma importância, a partir do pensamento da pedagogia histórico-crítica, visto que o docente deve possibilitar ao aluno a passagem do conhecimento empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, dando instrumentos ao sujeito para que ele possa passar do pensamento sincrético ao sintético. De modo que, de acordo

com Saviani (2015, p. 28), “o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. (...) A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte- se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”; parte-se, assim, do princípio de que o docente – para ensinar – já tenha ultrapassado o conhecimento empírico e chegado ao concreto.

A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa baseia-se na epistemologia materialista histórica e dialética, que busca superar a análise superficial dos fenômenos, visando alcançar sua essência. Isso implica a transição do empírico ao concreto por meio da mediação do abstrato. Assim, optamos por um estudo de natureza teórica e bibliográfica.

Reiteramos que o principal objetivo deste trabalho foi construir, a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica — especialmente no que diz respeito à função social da escola, à organização do trabalho pedagógico, ao papel do conhecimento objetivo e dos conteúdos clássicos na elaboração do currículo escolar, bem como à atividade-guia na adolescência —, princípios gerais para a seleção de leituras literárias voltadas aos estudantes do ensino médio, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, com vistas ao seu pleno desenvolvimento no contexto contemporâneo.

Buscamos ainda compreender o lugar da literatura clássica dentro

da teoria pedagógica histórico-crítica, considerando-a um elemento central na definição curricular. Nesse sentido, procuramos sistematizar critérios que definem uma obra como clássica, distinguindo-a de concepções meramente canônicas, tradicionais ou conservadoras. Também objetivamos orientar a escolha de leituras literárias que contribuam para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes, além de destacar a relevância de um trabalho pedagógico intencional e bem estruturado para que a leitura literária, no contexto da educação escolar, de fato contribua para a formação humana dos alunos.

É evidente que a definição de critérios para a escolha de obras literárias a serem lidas nas aulas de Literatura, por si só, não garante que essas obras se tornem efetivamente disponíveis, acessíveis ou apropriadas por professores e estudantes. A simples presença dos livros nas escolas não assegura sua incorporação significativa ao processo de ensino-aprendizagem. Isso se deve, em grande parte, às profundas desigualdades sociais e à limitação da chamada protodemocracia burguesa, que não consegue assegurar condições dignas de trabalho e estudo para todos.

Desse modo, reconhecemos que tanto a elaboração de critérios quanto a aquisição e distribuição dos livros são medidas impor-

tantes, mas insuficientes. Ainda assim, dentro dos limites e contradições que marcam nossa realidade, compreendemos que é fundamental, enquanto profissionais da educação, termos clareza sobre os critérios que orientam a escolha das obras literárias com as quais iremos trabalhar.

Afinal, mesmo que de forma restrita, ainda dispomos de certo grau de autonomia e poder de decisão no cotidiano escolar. E é justamente nesse espaço que podemos agir com responsabilidade e intenção pedagógica, contribuindo, ainda que gradualmente, para uma formação mais crítica e comprometida com a transformação social.

Educação, Conteúdos Clássicos e Desenvolvimento do Psiquismo

Primeiramente, faz-se necessário saber o que defendemos como clássico: segundo a pedagogia histórico-crítica, clássico é "aquilo que se tornou fundamental ou essencial" (Saviani, 2013, p. 14), em outras palavras, definimos como clássicos da Literatura obras que se destacaram e que continuam se destacando como fundamentais à compreensão de sua própria época de produção e recepção, ou seja, que conseguem captar a totalidade de dada realidade social complexa e multifacetada.

Defendemos em nossa tese que os conteúdos que devem estar presentes na educação escolar são os clássicos tanto no campo das artes – inclui-se aqui a Literatura – quanto da ciência e da filosofia. Saviani – juntamente com Duarte – afirma que clássico não coincide com o tradicional, mas também não se opõe ao moderno, mas destaca que é o que resistiu ao tempo, extrapolando o momento para o qual/no qual foi elaborado:

> [...] Tradicional é o que se refere ao passado sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina modus hodiernus, isto é, "ao modo de hoje". Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani; Duarte, 2010, p. 430, 431, grifo nosso).

Ao conceber o clássico como uma obra que resiste à ação do tempo e cuja validade extrapola o momento histórico de sua formulação, impõe-se a necessidade de refletir sobre as noções de permanência e de referência mobilizadas pelo autor. Compreendido como

um texto capaz de apreender questões centrais de sua época, o clássico configura-se como uma fonte privilegiada para a compreensão do sujeito humano e da historicidade de sua existência.

Contudo, a permanência temporal, por si só, não é critério suficiente para a consagração de uma obra como clássica. Para tal reconhecimento, é necessário que o texto se constitua como referência para as gerações subsequentes, mantendo-se produtivo na elucidação da experiência humana em sua complexidade e pluralidade. Nesse sentido, obras cuja significação é excessivamente limitada, unívoca ou fechada tendem a não alcançar o estatuto de clássico.

O texto clássico não se cristaliza no tempo em que foi produzido; ao contrário, é constantemente historicizado pelos leitores – tanto os especialistas quanto o público em geral –, sendo reinterpretado e ressignificado a partir de novos contextos históricos e sociais. É precisamente essa capacidade de renovação interpretativa que assegura ao clássico sua vigência e relevância ao longo do tempo.

Em sua defesa de uma escola democrática, Saviani (2013) afirma que a escola não deve se limitar a reiterar a cultura popular, uma vez que ao fazer isso ela se tornaria desnecessária – haja vista que há espaços de convivência popular mais apropriados a tal socialização. A cultura popular é desenvolvida no seio da sociedade por meio de lutas, relações sociais e práticas. “O povo precisa da escola

para ter acesso ao saber erudito (...) e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem a seus interesses" (Saviani, 2013, p. 69, 70). Defendemos, assim, na vertente da Pedagogia Histórico Crítica, o ensino dos conteúdos clássicos na escola, a fim de que os seres humanos tenham acesso ao que de mais elaborado a própria humanidade produziu ao longo dos tempos. Duarte (2016, p. 109, 110) afirma que:

A definição do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar e das formas pelas quais eles serão trabalhados, se não tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, acaba por se enredar na antinomia entre relativismo e dogmatismo. No caso do relativismo, os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados como significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular

que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico.

Dessa forma, para além do relativismo que nega os clássicos, acusando-os de serem etnocêntricos, excludentes, etc; e para além do dogmatismo que define os clássicos por hierarquia de valor independentemente das circunstâncias históricas; defendemos que tais concepções devem ser superadas, uma vez que, com base no materialismo histórico e dialético, o homem se constitui como transformador da natureza e produtor de sua própria humanidade e de sua história, criando necessidades por meio de sua atividade vital que é o trabalho. Dessa forma, não negamos o processo histórico, muito menos negamos os conteúdos clássicos, fruto do trabalho do próprio homem que se especializou – e especializa – em produzir avanços seja no campo das artes, seja na ciência ou na filosofia. Lutamos para que em uma sociedade de contrários, o ser humano se aproprie das produções mais elaboradas que fazem parte de sua própria história (desidentificando-as como se fossem propriedade privada da burguesia), a fim de ter condições de transformar essa mesma sociedade. Não se trata de um processo linear, progressivo e retilíneo, mas sem ele, tampouco, os dominados dominarão o que hoje apenas os dominantes dominam.

Duarte (2013, p. 70) destaca que o conhecimento é condição fundamental para que o ser humano compreenda tanto o mundo quanto a si próprio, superando, assim, os limites do senso comum e das percepções imediatas da realidade. Nesse sentido, e considerando o contexto de profundas desigualdades sociais apontado por D'Incao, Assumpção e Saccomani (2015), entende-se que à escola não cabe o papel de simplesmente reproduzir a lógica vigente do sistema capitalista. Ao contrário, sua função social deve se orientar pelo compromisso com a classe trabalhadora, promovendo a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Com base nessa perspectiva, a escola não deve restringir-se a atender as demandas imediatas dos estudantes, muitas vezes moldadas pelas limitações impostas pela realidade concreta em que vivem. É necessário ir além, buscando não apenas responder às necessidades já postas, mas contribuir para sua superação e para a produção de novas necessidades — processo que envolve, necessariamente, a transformação da subjetividade dos sujeitos escolares (D'incao; Assumpção; Saccomani, 2015, p. 184).

Nesse debate, Saviani (2013, p. 70-71) oferece uma contribuição relevante ao distinguir entre conteúdos empíricos — aqueles que

emergem da experiência imediata — e conteúdos concretos, compreendidos em sua totalidade e em suas múltiplas determinações. Segundo o autor, o acesso ao concreto só se dá por meio da superação do empírico pela mediação do abstrato. Assim, no contexto da sala de aula, o professor não se depara com um aluno empírico, facilmente captável por meio de observações superficiais, mas com um sujeito concreto, resultante da síntese de complexas relações sociais. O aluno empírico é apenas um recorte; o aluno concreto é um ser humano pleno, em constante processo de formação. Por isso, esse aluno concreto não tem plena consciência de suas necessidades formativas, cabendo à escola, enquanto instituição formadora, o papel de promovê-las e mediá-las criticamente.

Se a escola serve apenas para reproduzir o que o aluno vive em sociedade, não há necessidade de escola, nas palavras de Saviani (2013, p. 69), "se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola". Logo, o papel da escola, segundo o autor, deve ser o de identificar as formas mais desenvolvidas de saber objetivo, reconhecendo as condições de produção; converter esse saber em saber escolar, assimilável ao aluno; e prover os meios para que os alunos assimilem tal saber e mais apreendam o processo de produção do mesmo.

Para a Psicologia Histórico Cultural, por meio da relação ativa entre sujeito e objeto, se produz o conhecimento objetivo da realidade, ela se torna "inteligível"; entretanto, embora o conhecimento seja produzido a partir da atividade, ela em si não dá conta de produzir o conhecimento. Para isso, faz-se necessário o ensino. Segundo Martins (2014, p. 53), "a atividade cognoscitiva edifica-se em condições histórico-sociais de transmissão, isto é, de ensino". A produção do conhecimento, por sua vez, requer o desenvolvimento do "pensamento por conceitos"; a partir dessa mediação, a realidade pode ser captada como "síntese de múltiplas determinações" (Martins, 2014, p. 53).

Para a formação do pensamento por conceitos, como temos afirmado nesta tese, o pensamento teórico, ou seja, a apreensão dos conteúdos da ciência, das artes e da filosofia produzidos ao longo da história é fundamental, sendo "(...) pré-requisito para a transformação crítica da realidade. Visa o futuro a partir das possibilidades concretas do presente". Tal pensamento é visto como uma conquista do desenvolvimento humano, por se distanciar da visão da realidade fragmentada a partir das aparências, por superar por meio da incorporação, o pensamento empírico (Martins, 2014, p. 54). A autora enfatiza que, todavia,

> [...] essa superação não ocorre espontânea e naturalmente. Ela precisa ser provocada e, portanto, coloca-

> se na dependência de condições planejadas e organizadas em face desse objetivo. Logo, a efetivação da possibilidade de superação do pensamento empírico em direção ao teórico não se constitui à margem das condições culturais e materiais de desenvolvimento das funções psicológicas e, da mesma forma, das condições educacionais disponibilizadas – dado que reitera a importância ímpar do ensino escolar sobre as dimensões qualitativas dessa formação (Martins, 2014, p. 54).

Dessa forma, a autora considera que o processo de superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico é uma construção social que depende do processo educativo. Eis a importância da defesa da pedagogia histórico-crítica na transmissão do saber elaborado, ou seja, dos conhecimentos que representam ao máximo as conquistas dos seres humanos na ciência, na arte e na filosofia ao longo da história, que permitem, por meio da prática pedagógica, tornar a realidade compreensível ao ser humano, promovendo sua humanização. Além disso, com base no pensamento de Vigotski, Martins (2014, p. 56) afirma que "funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e possibilitem, e essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos".

Consideramos direito inalienável de todos os indivíduos o seu máximo desenvolvimento, cabendo à educação escolar trabalhar a serviço deste, promovendo a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos,

enfim, de tudo que garanta, a cada indivíduo, a qualidade de ser humano. Porém, para a efetivação dessa conquista não podemos partir do princípio ingênuo de que quaisquer aprendizagens corroboram para sua realização e, nessa direção, urge superar os ideários que naturalizam a formação humana e preterem a inteligibilidade do real como necessidade e direito de todos (Martins, 2014, p. 56).

Pensamos, assim, que a educação escolar tem como tarefa imprescindível garantir aos homens o que não seria garantido naturalmente no seio social, o acesso e as condições de apreensão dos saberes ricamente construídos pelo conjunto de seres humanos ao longo da história.

Arte na Escola e a Seleção de Repertórios

Defendemos que todos os educandos devem ter acesso a um ensino de qualidade, a um ensino de Literatura cuidadosamente planejado a partir de textos clássicos que tiveram importância não somente em seu tempo, mas que ainda permitem o desvelamento de aspectos ocultos da vida humana em sociedade, uma vez que a grande Literatura traz em si uma historicidade que acompanha o desenvolvimento humano. Defendemos que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos clássicos – da Literatura enquanto objeto de nosso estudo – pode nos levar ao questionamento, a uma maior

aproximação com uma realidade até então fragmentada, a uma visão da totalidade negada pelo pós-modernismo; defendemos, ainda, que uma educação de qualidade com vistas ao desenvolvimento da subjetividade objetiva também o desenvolvimento omnilateral do indivíduo.

> Se pudesse mudar-se, gritaria bem alto que o roubavam. Aparentemente resignado, sentia um ódio imenso a qualquer coisa que era ao mesmo tempo a capina seca, o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Tudo na verdade era contra ele. Estava acostumado, tinha a casca muito grossa, mas às vezes se arreliava. Não havia paciência que suportasse tanta coisa.
>
> - Um dia um homem faz besteira e se desgraça.
>
> Pois não estavam vendo que ele era de carne e osso? Tinha obrigação de trabalhar para os outros, naturalmente, conhecia o seu lugar. Bem. Nascera com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. Que fazer? Podia mudar a sorte? Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. E para trás não existia família. Cortar mandacaru, ensebar látegos — aquilo estava no sangue. Conformava-se, não pretendia mais nada. Se lhe dessem o que era dele, estava certo. Não davam. Era um desgraçado, era como um cachorro, só recebia ossos. Por que seria que os homens ricos ainda lhe tomavam uma parte dos ossos? Fazia até nojo pessoas importantes se ocuparem com semelhantes porcarias (Ramos, 1997, p. 95, 96).

Publicado originalmente em 1938, o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, retrata com contundência a miséria e a luta pela sobrevivência de uma família de retirantes nordestinos, que se vê forçada a migrar constantemente em razão da seca que devasta a região e impõe privações extremas, como a fome e a desumanização. No trecho analisado, o protagonista Fabiano expressa uma rara e intensa revolta contra seu patrão, que mais uma vez o explora de maneira desonesta — prática recorrente na relação entre o vaqueiro e o fazendeiro.

Embora habituado às adversidades da vida no sertão — marcadas não apenas pela seca, mas também pelas injustiças sociais —, Fabiano, em geral, se mostra resignado diante da exploração que sofre. No entanto, a indignação diante da última injustiça cometida rompe momentaneamente com essa postura de conformismo. A figura de Fabiano encarna o arquétipo do vaqueiro nordestino: um homem marcado pela resistência, coragem e dignidade frente às violências históricas e estruturais que o cercam.

Vidas Secas configura-se como uma das mais significativas obras do modernismo brasileiro, ao dar visibilidade literária às mazelas da região nordestina, evidenciando a aridez do clima, a escassez de recursos e a precariedade das condições de vida. A narrativa

provoca no leitor um sentimento de constante indignação diante do sofrimento da família protagonista, funcionando como denúncia social e espelho da realidade de tantos brasileiros historicamente marginalizados. Fabiano e sua família tornam-se, assim, representações simbólicas de um povo cuja existência tem sido marcada pela exclusão e pela resistência cotidiana.

Sendo "mediadora entre o indivíduo e a vida" (Duarte, 2009, p. 467), Vidas Secas ainda hoje representa a visão da totalidade não somente do povo nordestino, mas do povo brasileiro que – em menor ou maior grau – é marcado pela injustiça, pela desigualdade social, pelas condições de exploração do capital. Por isso, podemos dizer que a obra reflete dilemas de seu tempo, mas também se atualiza, não sob uma perspectiva atemporal, mas trazendo uma historicidade que se repete, porque reflete a vida, e esta continua sendo construída em meio a contradições. Fabiano se conforma com a realidade da vida, mas se resigna frente à desonestidade do patrão para nos mostrar que não podemos nos conformar com uma realidade que nos negue o desenvolvimento próprio do ser humano.

Em função de sua construção cuidadosa, do delineamento de personagens que – embora pobres e simples – têm fisionomia intelec-

tual complexa, do reflexo da realidade, da visão de totalidade possível a partir da leitura de Vidas Secas, tal obra pode permitir ao sujeito uma breve elevação para o desenvolvimento de sua subjetividade. Assumpção e Duarte (2017, p. 178) acrescentam que:

> [...] o critério necessário para se definir uma obra de arte genuína é o quanto a dinâmica entre essência e aparência e a contradição posta entre o conteúdo e a forma artística provocam no sujeito um aguçamento de emoções em um movimento que tende a romper, momentaneamente, com a alienação do cotidiano favorecendo uma compreensão mais digna da realidade em que se vive (Assumpção; Duarte, 2017, p. 178).

Não somente Vidas Secas, mas inúmeros romances, contos, crônicas, poemas que fazem parte da Literatura nacional e internacional desvelam a realidade em que vivemos, construindo diante de nós tal dinâmica entre essência e aparência, revelando a contradição entre conteúdo e forma que – em consequência – conforme afirmam Assumpção e Duarte (2017) – evidenciam para nós – leitores – uma compreensão mais evidente, digna, honesta da realidade em que vivemos.

> O preço do feijão
> não cabe no poema. O preço do arroz
> não cabe no poema.
> Não cabem no poema o gás a luz o telefone

a sonegação do leite
da carne do açúcar do pão
O funcionário público não cabe no poema
com seu salário de fome sua vida fechada
em arquivos.
Como não cabe no poema o operário
que esmerila seu dia de aço e carvão
nas oficinas escuras
- porque o poema, senhores, está fechado:
"não há vagas"
Só cabe no poema
o homem sem estômago a mulher de nuvens
a fruta sem preço
O poema, senhores, não fede
nem cheira (GULLAR, 2004)

O poema "Não há vagas", de Ferreira Gullar (2004) tece críticas aos textos literários que figuram apenas a beleza das coisas: a mulher perfeita que não tem fome; a fruta lindamente colhida de uma horta sem problemas, sem pragas; poemas que não denunciam as atrocidades sociais, não falam de fome, miséria, pobreza, trabalho duro, como se falar da realidade fosse uma agressão à dita "Alta Literatura". Compreendemos, todavia, que Gullar (2004) apresenta para nós – leitores – uma realidade que se ergue a partir de seu trabalho com as palavras em forma de denúncia, reflexão,

como forma de resistência contra as forças alienantes da vida cotidiana regida pelo capital que negam à maioria da população condições mínimas de existência. Além disso, os versos de "Não há vagas" criticam um elemento caro à nossa discussão: as condições alienantes de produção da própria Literatura após a consolidação da sociedade burguesa.

Uma sociedade em que o homem é explorado pelo homem, sendo – por isso – impedido de se desenvolver omnilateralmente. Uma sociedade de muitos "Joões da Silva" que moram em variadas casas, ou até mesmo na rua, que não têm passado nem presente importante, que vivem à margem da sociedade, tal como expõe Rubem Braga em "Luto da família Silva":

> Nós somos os Joões da Silva. Nós somos os populares Joões da Silva. Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nosso nome de família. Usamos o sobrenome "de Tal". A família Silva e a família "de Tal" são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não

> pode ser considerada boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva (Braga, 1984).

Diversos exemplos poderiam ser mobilizados para evidenciar que a Literatura deve cumprir uma função social, atuando como reflexo da realidade objetiva. Conforme já afirmado com base em Costa (2014), cabe à Literatura impulsionar o leitor a compreender-se enquanto sujeito inserido na totalidade do mundo, conduzindo-o a uma nova apreensão dessa realidade que o cerca. Essa experiência estética e cognitiva, por sua vez, contribui para o fortalecimento da consciência crítica e da responsabilidade individual diante das contradições e problemas sociais.

Ainda segundo Costa (2014), a Literatura deve revelar um mundo e um sujeito desprovidos de idealizações, situados em um contexto histórico concreto, cujas determinações não são fragmentadas, mas apreendidas em sua essência. Nessa perspectiva, os exemplos apresentados visam demonstrar que a Literatura, quando articulada a um planejamento pedagógico intencional, sistemático e mediado de forma crítica, pode favorecer a apropriação da realidade pelo sujeito, não como fuga para um "mundo de faz de conta", mas como meio de promover uma reflexão profunda sobre si mesmo, sobre a coletividade e sobre os processos históricos que constituem a vida humana.

É nesse sentido que se insere a defesa de uma Literatura de cunho realista, conforme proposta por Lukács (2010), que reconhece a potencialidade da obra literária em captar a realidade em suas múltiplas determinações, representando os contrastes, as lutas e os conflitos sociais manifestos na existência concreta dos indivíduos. Segundo o autor: "Na medida em que for verdadeiramente profunda e realista, ela [a Literatura realista] pode fornecer, mesmo ao mais profundo conhecedor das relações sociais, experiências vividas e noções inteiramente novas, inesperadas e importantíssimas" (Lukács, 2010, p. 80).

Além disso, com base na pedagogia histórico-crítica, destacamos que a questão central da educação não reside prioritariamente na relação entre professor e aluno, mas nas relações que ambos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade (Duarte, 2009, p. 467). Assim, compreendemos que a escola deve ser espaço privilegiado para o estabelecimento dessas relações mediadas, tornando-se ambiente fértil para a apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos.

Nesse contexto, defendemos que o critério fundamental para a seleção de repertórios de leitura no ensino de Literatura deve ser a capacidade da obra de refletir artisticamente a realidade objetiva,

com profundidade e riqueza de determinações. Tais características são próprias dos textos que aqui denominamos "clássicos".

Por fim, cumpre ressaltar que nosso trabalho não se restringe à elaboração de listas de leitura, mas busca, a partir de pesquisa teórica, bibliográfica e documental, evidenciar a importância de uma análise crítica da escola enquanto instituição fundada sob os marcos do capital. Nosso objetivo é contribuir para a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, por meio da socialização dos saberes historicamente produzidos pela coletividade humana, conforme preconiza a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Considerações finais

A pesquisa de doutorado fundamentou-se na defesa da pedagogia histórico-crítica, segundo a qual cabe à escola a tarefa de socializar o saber sistematizado, promovendo, com base na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento integral do indivíduo e a formação do pensamento conceitual.

Com o objetivo de elaborar princípios gerais para a seleção de leituras literárias destinadas aos estudantes do ensino médio, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, tomamos como ponto de

partida a compreensão de que a leitura constitui uma prática política que demanda sistematização e ensino. Nesse sentido, como afirma Dalvi (2012, p. 22), "não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se 'esconde atrás dos livros': ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política". Essa perspectiva nos orientou a refletir sobre a necessidade de uma mediação pedagógica intencional que aproxime os estudantes das obras literárias de maneira crítica e emancipadora.

Consideramos, ainda, conforme Candido (2011, p. 175), que a Literatura e a fruição estética dela decorrente não podem ser negadas a nenhum indivíduo, uma vez que constituem um bem incompressível. Ao reconhecer a Literatura como necessidade universal, compreendemos que essa necessidade se refere não apenas às carências materiais, mas também àquelas relacionadas à constituição humana em sua dimensão plena, ainda que muitas vezes o sujeito não tenha consciência de tais demandas. Além disso, como salienta o autor (Candido, 2011, p. 188), a Literatura pode atuar como instrumento de desvelamento da realidade, na medida em que expõe situações de restrição ou negação dos direitos humanos, contribuindo, assim, para a formação de uma consciência crítica.

A partir da pedagogia histórico-crítica e em diálogo com Saviani

(2012), defendemos que o papel fundamental da escola é o de socializar os saberes elaborados historicamente, dentre os quais se insere a Literatura. Nessa direção, argumentamos que o ensino literário deve ocorrer por meio do contato com textos clássicos, cujas condições de assimilação devem ser asseguradas a partir de um planejamento didático intencional. Tal planejamento exige a identificação, organização, sequenciação e dosagem adequada dos conteúdos e das formas de transmissão, de modo a viabilizar uma aprendizagem efetiva.

Nesse processo, é fundamental considerar, como apontam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 85), que o ensino deve articular, de forma indissociável, o conteúdo, as formas de sua abordagem e o perfil dos sujeitos que o recebem. Tais elementos, por serem interdependentes, não podem ser tratados de maneira isolada dentro da prática pedagógica.

Ademais, reconhecemos que, para que o ensino de Literatura cumpra sua função formadora, é necessário que o professor atue como o par mais desenvolvido, conforme a concepção vygotskiana, sendo responsável por apresentar ao aluno as objetivações artísticas e promover as mediações necessárias à sua compreensão. Nesse sentido, Saccomani (2016, p. 141) enfatiza que o simples

contato com a obra de arte não é suficiente: é função da escola ensinar os estudantes a se relacionarem esteticamente com as obras clássicas, desenvolvendo sua sensibilidade e sua capacidade de apreensão crítica da realidade por meio da experiência literária.

Defendemos veementemente que os textos adotados para o ensino de Literatura sejam os clássicos, também porque, com vistas ao desenvolvimento humano, entendemos que não é qualquer aprendizagem que promoverá desenvolvimento, conforme temos discutido, segundo Sacomanni (2016, p. 142) "[a] pobreza ou a riqueza da atividade determina a condição do desenvolvimento psíquico". Entendemos ainda com a autora que a percepção de um aluno acerca de uma obra de arte dependerá da riqueza de experiências anteriores disponibilizadas a ele e mais, que o gosto pelos conteúdos estéticos é também ensinado com vistas à produção da catarse como reflexo da elevação do desenvolvimento singular.

Reiteramos o fato de que o docente terá condições de selecionar textos bem elaborados para suas aulas de Literatura apenas caso tenha domínio dos mesmos, uma vez que o trabalho em sala de aula não pode ser reduzido a resumos e discussões de questões superficiais, é necessário conhecer o texto, compreender os elementos da poética conforme afirma Lukács (1968, p. 171) para que o texto cumpra sua função de ser reflexo artístico da realidade

objetiva, a saber: o enredo como síntese de ações e relações sociais complexas; o conflito como forma dessas ações e reações contraditórias; o paralelismo e o consequente contraste segundo os quais operam as paixões humanas; "todos os princípios básicos da composição poética não fazem mais do que refletir, concentrando-as no filtro da síntese literária, as formas mais universais e necessárias da própria vida humana".

Embora estejamos cientes das inúmeras dificuldades que permeiam a prática docente — as quais não serão plenamente superadas na atual conformação societária —, compreendemos que nossa atuação em sala de aula não pode se pautar pela conformidade diante do esvaziamento curricular ou pela aceitação passiva da crescente alienação dos estudantes em relação à realidade que os constitui.

Nosso compromisso pedagógico se alinha à luta por uma sociedade mais justa, humana e equitativa, na qual os filhos da classe trabalhadora tenham pleno acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade — sejam eles de natureza artística, filosófica ou científica. Reafirmamos, assim, a centralidade da escola como espaço de mediação desses saberes, assegurando o direito à formação integral e crítica dos sujeitos historicamente situados.

Referências

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. **Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica.** Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 55, n. 44, p. 169–190, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12210. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12210. Acesso em: 30 out. 2022.

BRAGA, Rubem. **Luto da família Silva**. Para gostar de ler, v. 4, p. 44-45, 1984.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171-193.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de Literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115777. Acesso em 04 mai. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura**: intersecções profícuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da Arte e da Educação

Escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 178–188, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.9683. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9683. Acesso em: 13 ago. 2022.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/24467. Acesso em 1 abr. 2021.

DUARTE, Newton. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. Perspectiva, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 461–479, 2009. DOI: 10.5007/2175-795X.2009v27n2p461. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461Acesso em: 31 out. 2022.

DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9699. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699. Acesso em: 11 ago. 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GULLAR, Ferreira. Não há vagas. In: BOSI, Alfredo (org.). **Ferreira Gular**. São Paulo: Global, 2004. p. 71.

LUKÁCS, György. Marxismo e teoria da literatura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. Marxismo e teoria da Literatura. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Editora Record, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 559 p.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2016.

STRAUSZ, Rosa Amanda (org.). **Elas por elas**: histórias de mulheres contadas por grandes escritoras brasileiras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras

aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debat**e, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500. Acesso em: 07 mai. 2021.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

VINTER, Ravena Brazil. **(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar**: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O cortiço, de Aluísio Azevedo. 271 f. Dissertação (Mestrado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://repositorio.Ufes.br/handle/10/9205 . Acesso em: 04 jul. 2025.

Referência do texto integral da tese da autora:

VINTER, Ravena Brazil. **Literatura no ensino médio com vistas à formação omnilateral**: Princípios para a seleção de repertórios de leituras. 228 f. Tese (Doutorado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.Ufes.br/tese_drupal//tese_16910_Tese%20fechada%20Ravena%20Brazil%20Vinter%20-%20corre%E7%F5es%20finais%20-%20liberada%20por%20Maria%20Am%E9lia%20Dalvi.pdf . Acesso em 28 set. 2025.

DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA À DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: as muitas maneiras de ler a literatura no livro didático

Daiane Francis F. Ferreira

Aqui, propõe-se apresentar, de forma introdutória e sintética, os principais aspectos da pesquisa intitulada "Literatura infantil e pensamento crítico: um estudo sobre contos maravilhosos em livros didáticos da década de 1950 à contemporaneidade", desenvolvida sob a orientação da professora Maria Amélia Dalvi e submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, no ano de 2018. Antes, contudo, de evidenciar os aspectos centrais da dissertação, torna-se imprescindível rememorar o percurso acadêmico-científico que a antecedeu e

que foi determinante para sua concepção, elaboração e finalização: a iniciação científica.

Entre os semestres compreendidos no período de 2012 a 2014, ao longo de aproximadamente três anos, foram desenvolvidos, também sob a supervisão da professora Maria Amélia Dalvi, três projetos de iniciação científica nas áreas de ensino, leitura, literatura e livro didático. O último deles (2014-2015) contou com a generosa parceria da colega Josineia Souza da Silva, cuja colaboração foi decisiva para a continuidade da pesquisa. A participação nesse programa constituiu-se em experiência fundante para a construção de uma postura investigativa sistemática, indispensável ao delineamento de hipóteses e à organização de dados que mais tarde estruturariam a dissertação de mestrado aqui apresentada.

O primeiro projeto de iniciação científica (2012-2013), intitulado *A literatura estrangeira em livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio*, investigou a presença de obras literárias estrangeiras em livros didáticos destinados à Educação Básica. A pesquisa possibilitou a compreensão do complexo circuito institucional que envolve a produção, publicação, aquisição e circulação de manuais escolares no Brasil — desde os extensos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até os protocolos locais de seleção. Tal investigação representou um marco inicial no

meu percurso, introduzindo-me a dimensões até então desconhecidas do campo educacional, sempre sob a orientação cuidadosa e atenta da professora Maria Amélia.

O segundo projeto de iniciação científica (2013-2014), intitulado *O ensino de literatura estrangeira e leitura literária na Universidade Federal do Espírito Santo (1985-2010)*, analisou a presença de disciplinas obrigatórias ou optativas voltadas à formação docente para o ensino, apropriação e reflexão crítica sobre a literatura presente em manuais escolares. A investigação trouxe à tona a relevância da formação inicial de professores como eixo estruturante na transmissão e problematização do conhecimento escolar, configurando-se como elemento fundamental no compromisso emancipatório que deve orientar a educação. A leitura de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e a análise de ementas curriculares consolidaram em mim o entendimento da docência como prática crítica e engajada.

O terceiro projeto de iniciação científica (2014-2015), intitulado *A influência cultural da literatura produzida em língua estrangeira/língua adicional na formação do leitor juvenil*, retomou a problemática do primeiro estudo, desta vez a partir da perspectiva da recepção dos estudantes. Foram analisados mais de cin-

quenta formulários aplicados a alunos do Ensino Médio, que manifestaram percepções diversas acerca da presença de literatura estrangeira em seus livros didáticos. A pesquisa, conduzida até o final de 2014, quando concluí a graduação, teve continuidade sob a responsabilidade da colega Josineia de Souza da Silva, a quem registro aqui, com muito carinho, meu reconhecimento e gratidão. Os resultados, acompanhados de perto pela professora Maria Amélia Dalvi, culminaram na publicação em tripla autoria do artigo *A literatura produzida em língua estrangeira no livro didático e o leitor juvenil*, na revista Nuances, em 2015.

A junção dessas experiências prévias forneceu-me as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para retomar o olhar crítico sobre os livros didáticos em nível de pós-graduação, voltando-me, à época, à análise da presença e transformação dos contos maravilhosos nesses manuais ao longo de um arco temporal que se estendeu da década de 1950 até a contemporaneidade.

A dissertação buscou aprofundar a compreensão sobre a presença, o uso e os sentidos atribuídos aos contos maravilhosos em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao quarto ano do Ensino Fundamental, ao longo de um recorte temporal que abrangeu a década de 1950, a década de 1980 e os anos 2010. Assumimos, desde o início da investigação, que o livro didático constitui

um objeto cultural e político, atravessado por interesses institucionais, econômicos e ideológicos, e, por isso, convinha tratá-lo não apenas como um suporte de conteúdos, mas como um espaço de produção e circulação de sentidos sobre infância, educação e literatura. Nossa opção metodológica por um delineamento qualitativo, exploratório e comparativo decorreu do compromisso em apreender, com densidade interpretativa, as modalidades de tratamento do gênero dos contos de fadas nesses manuais e suas possíveis contribuições — ou limitações — para a constituição de leitores críticos, criativos e emancipados.

Partimos da hipótese de que, apesar das mudanças gráficas, materiais e retóricas observáveis nos manuais escolares ao longo das seis décadas analisadas, persistiam práticas pedagógicas e orientações de leitura que limitavam o potencial crítico e imaginativo dos contos maravilhosos, mantendo-os em grande medida como instrumentos de normatização moral e de reprodução de comportamentos socialmente desejados.

Para verificar essa hipótese, construímos um percurso analítico que articulou: (i) um panorama histórico sobre a formação e circulação do livro didático no Brasil, com atenção às políticas públicas (em especial ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e às transformações na indústria editorial; (ii) a seleção e análise

documental de três manuais representativos de cada recorte temporal; e (iii) a interpretação crítica dos dados à luz de aportes teóricos provenientes da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e dos estudos sobre literatura infantil.

As três obras selecionadas como objeto de investigação foram: primeiro, *Meu Grande Amigo*, de Diva Vilaça Carretero e Maria Helena A. Pereira, publicado pela Companhia Editora Nacional em 1953, momento em que se começa uma razoável reflexão sobre os livros escolares devido ao forte controle ético e moral que eles sofriam na época, apesar de neste período eles ainda não serem objeto privilegiado de investigação.



Imagem 01 – Capa do LD da década de 1950 (1)
Fonte: A autora (2018)



Imagem 02 – Contracapa do LD da década de 1950 (1)

Segundo, *Aprender é viver - comunicação e expressão*, de Amara Fiore, publicado pela Editora do Brasil S/A e co-editado pela Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME, do Ministério da Edu-

cação e Cultura para o Programa do livro didático, em 1982, momento em que os livros didáticos se aproximaram da metade da soma total de livros que eram produzidos no Brasil, recebendo recursos que possibilitaram o aumento posterior dessa quantia e o interesse de pesquisadores de diferentes áreas acadêmicas.



Imagem 03 – Capa do LD da década de 1980 (1)
Fonte: A autora (2018)



Imagem 04 – Contracapa do LD da década de 1980 (1)

Terceiro, *Projeto Buriti-Língua Portuguesa*, concebido, desenvolvido e produzido pela Editora Moderna como obra coletiva em 2014, e que, no início de 2016, teve 333.497 mil exemplares enviados às escolas públicas brasileiras, ocupando atualmente o posto de segunda obra didática mais distribuída pelo PNLD no país5; nesse momento, o livro didático já é um objeto intensamente estudado no Brasil e o governo investe anualmente milhões de reais em sua produção e distribuição.

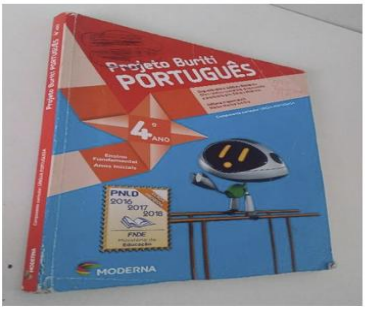


Imagem 05 – Capa do LD dos anos 2010 (1)
Fonte: A autora (2018)

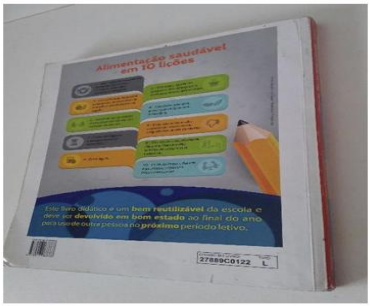


Imagem 06 – Contracapa do LD dos anos 2010 (1)

Do ponto de vista teórico, fundamentamos a análise numa articulação entre a compreensão da literatura infantil como prática cultural (Rouxel, 2013a, 2013b; Zilberman, 2005, 2006; Dalvi, 2010) e a perspectiva histórico-crítica sobre a função da escola e do material didático na reprodução e contestação das relações sociais (Saviani). Complementarmente, recuperamos reflexões sobre o papel dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação e da dimensão simbólica da infância (Bettelheim, 1980) e sobre a importância da mediação didática que favoreça a fruição estética e o exercício interpretativo coletivo. A articulação entre esses campos permitiu que olhássemos simultaneamente para o valor estético dos contos, sua função identitária e seu uso instrumental na sala de aula, bem como para as formas de formação das funções psíquicas superiores que a experiência literária pode estimular.

A etapa empírica da pesquisa contou com procedimentos documentais e de análise de conteúdo qualitativa. Inicialmente, realizamos um levantamento histórico que contextualizou os manuais no cenário das décadas escolhidas: percebemos como os dispositivos de controle e as políticas de homogeneização do ensino marcaram os anos 1950; como, nas décadas posteriores, emergiram diferentes demandas por flexibilização curricular e diversificação textual; e como, no contexto dos anos 2010, a industrialização gráfica e a ampliação do PNLD trouxeram mudanças materiais sem, todavia, alterar substancialmente as finalidades didáticas atribuídas à literatura infantil.

Em seguida, procedemos à leitura atenta dos três manuais, realizando o mapeamento dos contos maravilhosos presentes e das propostas de trabalho que os acompanham. Cada texto foi classificado quanto às suas temáticas, ao teor fantástico ou realista, às orientações de estudo sugeridas (questões de compreensão, exercícios de moralização, atividades de vocabulário, propostas de reescrita), e à presença de elementos que pudessem fomentar a imaginação, o debate crítico ou a autoria coletiva dos estudantes.

Os resultados revelaram tensões e continuidades que corroboraram, em grande medida, a hipótese inicial.

No manual da década de 1950 (Meu Grande Amigo), constatamos

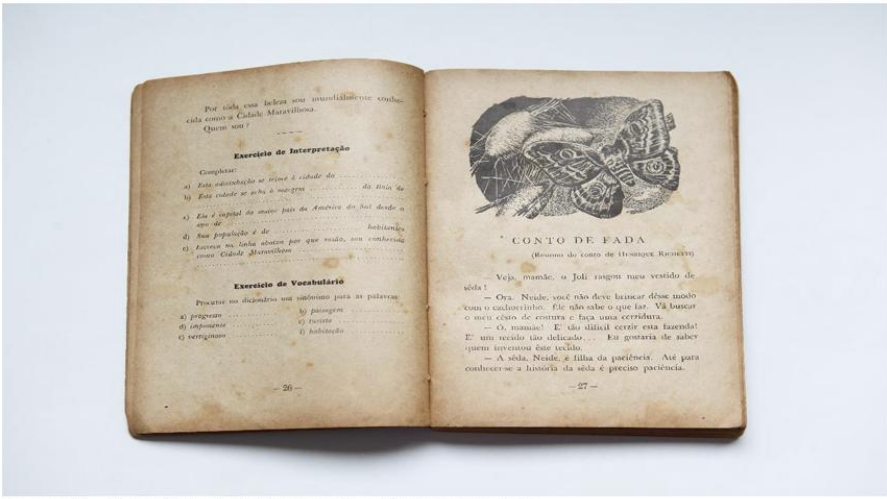
uma predominância de textos que se situam no horizonte do cotidiano e do moralismo, mesmo quando recorrem a fórmulas de abertura típicas dos contos (“Era uma vez”). Tais narrativas, quando apresentam traços fabulosos, raramente exploram a dimensão estranha do maravilhoso; ao contrário, são frequentemente instrumentalizadas para ensinar comportamentos tais como obediência, respeito à autoridade familiar e conformismo social. As propostas de trabalho associadas a esses textos privilegiavam exercícios de memorização, identificação de fatos e lições morais, em detrimento de atividades que estimulassem a interpretação plural, a comparação de versões ou a criação narrativa dos alunos. Essa orientação pedagógica deve ser lida à luz de um projeto escolar que, naquela conjuntura histórica, buscava homogeneizar saberes e comportamentos, associando o livro didático à construção de um cidadão padronizado.

No manual de 1980 (Aprender é Viver), observamos um cenário parcialmente distinto: houve uma maior diversidade textual, e algumas unidades sinalizavam preocupações com aspectos comunicativos e com a formação de habilidades linguísticas. Entretanto, a literatura ainda aparece submetida a finalidades pragmáticas de ensino da língua, com atividades centradas em questões formais, exercícios de compreensão literal e sequências de atividades que

visavam consolidar normas e estruturas linguísticas. A fruição estética e a abertura interpretativa permaneciam circunscritas a espaços limitados. Em diversas passagens, a presença dos manuscritos de apoio (imagens, questões) sugeria um uso instrumental dos contos, voltado para a adequação da leitura ao exercício de competências escolares padronizadas, mais do que à promoção de reflexão crítica sobre os conteúdos ou à valorização da imaginação infantil.

No manual contemporâneo (Projeto Buriti, 2010), percebemos avanços significativos no plano material e na diversidade dos gêneros textuais; a qualidade gráfica, a variedade de ilustrações e a multiplicidade de recursos editoriais ampliavam as possibilidades de acesso e fruição. Ao mesmo tempo, entretanto, persiste uma tendência à utilização da literatura como suporte para o ensino de conteúdos linguísticos ou de orientação comportamental, o que restringe, em muitos casos, a capacidade dos contos de configurar experiências estéticas autônomas. Em alguns trechos do manual de 2010, todavia, foram identificadas propostas que estimulam a comparação de versões, a problematização temática e a expressão criativa dos estudantes — indícios, ainda que tímidos, de que o material didático pode vir a oferecer margens para práticas pedagógicas mais abertas à imaginação e à crítica.

A análise comparativa nos permitiu identificar padrões recorrentes: a instrumentalização moralizante, a ênfase em exercícios de verificação de compreensão e a relativa ausência de atividades que valorizassem o debate interpretativo coletivo e a autoria infantil. Como é possui constatar nos exemplos a seguir:



Por cada uma belezas sou imediatamente conhecida como a Cidade Maravilhosa.
Quem sou?

Exercício de Interpretação

Completar:

a) Esta descoberta se refere à cidade do ..... da Ilha de .....
b) Esta cidade se acha à margem .....
c) Ela é capital do maior país da América do Sul desde o ano de .....
d) Sua população é de ..... habitantes.
e) Escreva as belas coisas por que sendo, sou conhecida como Cidade Maravilhosa.

Exercício de Vocabulário

Procure no dicionário um sinônimo para as palavras:

a) progresso .....
b) paisagem .....
d) imponente .....
e) turista .....
c) vertiginoso .....
f) habitação .....

— 26 —

CONTO DE FADA

(Resumo do conto de Henrique Richette)

— Veja, mamãe, o Joli ralgou meu vestido de sêda!

— Ora, Neide, você não deve lutucar desse modo com o cachorrinho. Ele não sabe o que faz. Vá buscar o meu cêsto de costura e faça uma cerzidura.

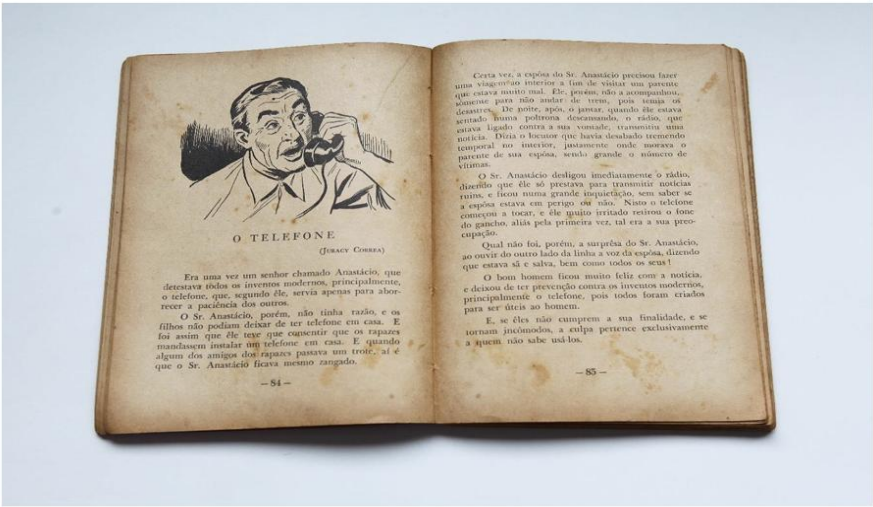
— O, mamãe! É tão difícil cerzir esta fazenda! É um tecido tão delicado... Eu gostaria de sabcr quem inventou êste tecido.

— A sêda, Neide, é filha da paciência. Até para conhecer-se a história da sêda é preciso paciência.

— 27 —

Imagem 10 – Texto "Conto de fada", Manual 1, p. 27. Década de 1950
Fonte: A autora (2018)

o texto intitulado "Conto de fada", referenciado como um resumo do conto de Henrique Richette, carece da magia característica dos próprios contos de fadas, tratando-se, em suma, de um diálogo entre mãe e filha sobre o descobrimento da seda na China. Exemplo similar podemos encontrar no texto "O telefone", de Juracy Correa:



O TELEFONE

(Juracy Corrêa)

Era uma vez um senhor chamado Anastácio, que detestava todos os inventos modernos, principalmente, o telefone, que, segundo êle, servia apenas para aborrecer a paciência dos outros.

O Sr. Anastácio, porém, não tinha razão, e os filhos não podiam deixar de ter telefone em casa. E foi assim que êle teve que concentir que os rapazes mandassem instalar um telefone em casa. E quando algum dos amigos dos rapazes passava um trote, aí é que o Sr. Anastácio ficava mesmo zangado.

— 84 —

Certa vez, a espôsa do Sr. Anastácio precisou fazer uma viagem ao interior a fim de visitar um parente que estava muito mal. Êle, porém, não a acompanhou, sòmente para não andar de trem, pois tenha os desastres. De noite, após o jantar, quando êle estava sentado numa poltrona descansando, o rádio, que estava ligado contra a sua vontade, transmitia uma notícia. Dizia o locutor que havia desabado tremendo temporal no interior, justamente onde morava o parente de sua espôsa, sendo grande o número de vítimas.

O Sr. Anastácio desligou imediatamente o rádio, dizendo que êle só prestava para transmitir notícias ruins, e ficou numa grande inquietação, sem saber se a espôsa estava em perigo ou não. Nisto o telefone começou a tocar, e êle muito irritado resirou o fone do gancho, aliás pela primeira vez, tal era a sua preocupação.

Qual não foi, porém, a surprêsa do Sr. Anastácio, ao ouvir do outro lado da linha a voz da espôsa, dizendo que estava sã e salva, bem como todos os seus!

O bom homem ficou muito feliz com a notícia, e deixou de ter prevenção contra os inventos modernos, principalmente o telefone, pois todos foram criados para ser úteis ao homem.

E, se êles não cumprem a sua finalidade, e se tornam incômodos, a culpa pertence exclusivamente a quem não sabe usá-los.

— 85 —

Imagem 12 – Texto "O telefone", Manual 1, p. 84-85, década de 1950
Fonte: A autora (2018)

O texto inicia se com a típica expressão "Era uma vez", considerada uma senha de entrada para o mundo da fantasia, mas não possui em sua narrativa nenhum teor de magia, de extraordinário ou de surpreendente. O texto trata da chegada do telefone e outros avanços como o rádio e o trem ferroviário, e problematiza a resistência dos mais velhos na utilização destes itens demonstrando como eles poderiam ser importantes.

Se de um lado, observamos a completa ausência de elementos ficcionais e fantasiosos, de outro, identificamos a presença da fantasia e a testemunhamos ser completamente ignorada, que é o caso do exemplo do texto "A estrela nos olhos dos meninos":

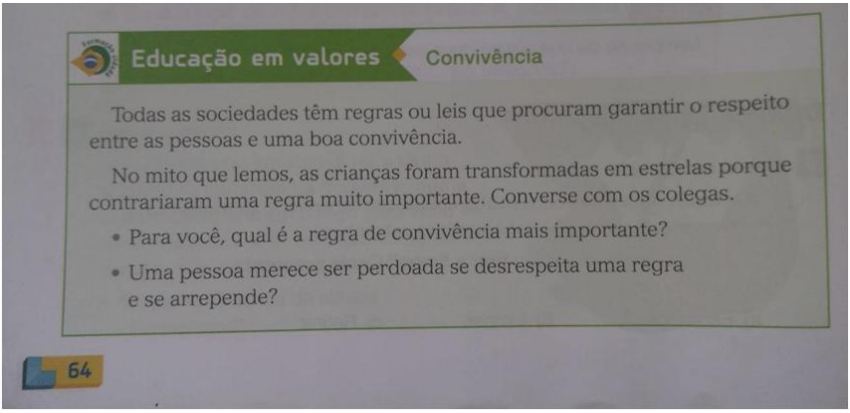


Imagem 38 – Texto "As estrelas nos olhos dos meninos", Manual 3, p. 60-61, década de 2010
Fonte: A autora (2018)

O elemento mágico da história está presente nos poderes atribuídos ao beija-flor da floresta que realiza o pedido das crianças de subir ao céu por meio de um grande cipó, fato que, mais uma vez, nos impulsiona a chamar atenção para a seleção de um texto cuja a temática é o céu, as estrelas e uma possível ida ao espaço, assunto que, conforme mencionamos anteriormente, desperta o interesse da criança e, consequentemente, sua concentração. Percebe-se, contudo, que tal concentração não é oportunizada para se possibilitar aos alunos uma experiência com o lúdico e ficcional, pois a fantasia é secundarizada pelo livro no momento em que ele opta por priorizar a atitude das personagens de roubar ovos para

comerem sozinhos sem partilhar com os demais, aparentando evitar a exploração dos elementos fantásticos presentes na história, dentre eles a transformação das mulheres em animais da floresta em substituição à morte, a existência de seres mágicos e à possibilidade de se comunicar eles.

A desobediência e a punição são enfatizadas juntamente com o não querer dividir, nos impulsionando para uma possível leitura de que a temática da origem das estrelas foi disposta apenas como uma maneira de camuflar a real intenção moral do que se queria transmitir com o texto: as consequências advindas da violação de uma regra. Tal leitura é reforçada com o box de informação proposto para o texto:


Educação em valores Convivência

Todas as sociedades têm regras ou leis que procuram garantir o respeito entre as pessoas e uma boa convivência.

No mito que lemos, as crianças foram transformadas em estrelas porque contrariaram uma regra muito importante. Converse com os colegas.

- Para você, qual é a regra de convivência mais importante?
- Uma pessoa merece ser perdoada se desrespeita uma regra e se arrepende?

64

Imagem 39 – Box de informação: Educação em valores, Manual 3, p. 64, década de 2010
Fonte: A autora (2018)

Ao mesmo tempo, ficou claro que mudanças formais e aumentos

de recursos gráficos não implicaram, por si, transformações profundas nas orientações pedagógicas. Em outras palavras, a modernização estética dos manuais não garantiu a reorientação do seu estatuto didático enquanto mediador de práticas literárias emancipadoras.

Ao longo do desenvolvimento da dissertação, nos interrogamos, a partir desse conjunto de evidências, sobre a tensão entre o papel do livro didático como instrumento de padronização e seu potencial como espaço de formação estética e crítica. Nesta direção, articulamos nossa leitura com contribuições que enfatizam a importância da mediação docente e do trabalho coletivo em sala de aula para que a literatura cumpra sua função formadora. Argumento que a simples presença de contos maravilhosos no manual escolar não é suficiente para produzir efeitos críticos ou imaginativos; é necessária uma intencionalidade didática que priorize a interpretação plural, a problematização dos sentidos e a promoção de atividades criadoras que coloquem a criança em posição de agente autoral.

A reflexão final que sustentamos aponta para implicações práticas e políticas. No plano editorial e das políticas públicas, defendemos que programas como o PNLD considerem, além da diversidade e da qualidade gráfica, a dimensão das propostas de trabalho que

acompanham os textos, priorizando materiais que incentivem a fruição literária, a comparação de versões e a criação coletiva. Para o trabalho pedagógico desempenhado pelo docente, recomendamos a retomada de práticas de leitura compartilhada, do recontar criativo, da dramatização e da produção de versões alternativas como estratégias que articulam oralidade, imaginação e escrita, favorecendo a constituição de leitores críticos. Ainda nesta direção, sugerimos ao longo do trabalho que a formação inicial e continuada de professores inclua módulos específicos sobre mediação literária e didática crítica da literatura infantil, de modo a formar docentes capazes de utilizar o manual escolar como ponto de partida e não como limite para a experiência literária.

Reconhecemos as limitações do nosso estudo: a seleção de apenas três manuais não permite generalizações estatísticas amplas sobre todos os livros didáticos nacionais, e a análise documental, por sua própria natureza, necessita do complemento por estudos de recepção em sala de aula para verificar como as propostas dos manuais são efetivamente implementadas. A leitura depreendida das nossas análises exerce papel convidativo para que pesquisas futuras integrem observações de campo, entrevistas com professores e crianças e estudos longitudinais que acompanhem práticas de mediação em diferentes contextos. Nossa investigação contribuiu no processo sintético de oferecer um panorama histórico-crítico

sobre a presença dos contos maravilhosos em materiais escolares e por evidenciar a necessidade de repensar o estatuto da literatura infantil no livro didático.

Em suma, finalizamos a pesquisa reafirmando que os contos de fadas, quando tratados apenas como instrumentos de moralização ou de ensino mecânico da língua, têm seu potencial formador esvaziado. Nossa pesquisa convoca editores, formuladores de políticas e professores a repensarem os modos de inserir a literatura infantil nos manuais escolares, de modo que estes possam, de fato, favorecer experiências estéticas, processos de imaginação e a formação de um pensamento crítico reflexivo.

Ao encerrar este resumo, mantemos a expectativa de que a investigação aqui apresentada possa alimentar debates e práticas que valorizem a literatura como espaço de invenção e de trabalho coletivo em prol de uma educação que seja verdadeiramente crítica, reflexiva e fonte de emancipação social. Investigações que sejam acompanhadas sob a mesma orientação dedicada e humana que essa pesquisa pôde experimentar.

RETORNE AO SUMÁRIO

Referências

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

DALVI, M. A.. **Drummond, a Crítica e a Escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. 2010. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo,Vitória,2010.Disponívelem:http://portais4.ufes.br/pos-grad/teses/tese_4536_Maria _Am[illegible]ia_Dalvi.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2013a. p. 17-34.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11 ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: ALB – Associação de leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

FERREIRA, Daiane Francis Fernandes. **Literatura infantil e pensamento crítico**: um estudo sobre contos maravilhosos em livros didáticos da década de 1950 à contemporaneidade. 2018. 198 F. Dissertação (Mestrado em Educação).

RETORNE AO SUMÁRIO

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_12275_DISSERTA%C7%C3O%20DAIANE%20FRANCIS%20F.%20FERREIRA%20%282%29.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

A MULHER E O FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO: uma nova temporalidade

Eudma Poliana Medeiros Elisbon

A possibilidade de revisitar uma pesquisa iniciada há mais de uma década traz consigo tanto o estranhamento decorrente de contextos históricos e paradigmas distintos quanto a oportunidade de participar de uma nova temporalidade.

Quando a pesquisa foi gestada, o objetivo era investigar e propor uma reflexão crítica sobre as formas de representações da mulher e do feminino em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio e seus modos de apropriação por alunos dessa modalidade de ensino, por se reconhecer a atuação desse

objeto cultural enquanto instrumento de mediação entre os alunos e a literatura, bem como seu papel elementar na formação leitora e na perpetuação de representações sociais.

A metodologia adotada articulou a análise de conteúdo literário das obras didáticas, observação de aulas de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio com os pressupostos teóricos da Nova História Cultural, especialmente a partir dos conceitos de *representação*, *prática* e *apropriação* elaborados por Roger Chartier.

Dessa forma, partiu-se da premissa de que o livro didático é um produto cultural carregado de intencionalidades, fruto de escolhas ideológicas que contribuem para a construção de visões de mundo. Nesse sentido, a análise das representações de gênero presentes em textos literários, imagens e autoria nas coleções didáticas permitiu compreender como se perpetuam ou se subvertem estereótipos vinculados ao feminino.

Inicialmente, apoiou-se no entendimento de que o livro didático, parte central do estudo, apresentava-se "para as camadas da população em processo de escolarização, como uma via de acesso de leitores em formação ao texto literário, a um corpus de textos clássicos" (ELISBON, 2018, p. 20). Todavia, nas considerações finais, a pesquisa revela um cenário de reconfiguração da forma como pro-

fessores e alunos passam a interagir com o livro didático em decorrência, sobretudo, da escalada dos recursos tecnológicos.

Ainda assim, não era possível prever que dois anos depois, em virtude de uma pandemia, as práticas pedagógicas, incluindo-se o uso das coleções didáticas, fossem completamente remodeladas para atenderem ao ensino remoto.

Partindo-se desse panorama, o presente texto visa retomar as bases teóricas, as fundamentações e conclusões apresentadas pela tese naquele contexto inicial, considerando entretanto, mesmo de forma preliminar, possíveis reestruturações impostas pelo cenário contemporâneo da educação básica brasileira. Afinal, um trabalho tributário das formulações de Roger Chartier não pode desconsiderar a maneira como os sentidos são historicamente produzidos:

> [...] o distanciamento histórico, muitas vezes, encobre formas, gestos, espaços, relações, hábitos, rituais, é fundamental recuperá-los a fim de que possamos, pela exemplificação, compreender e encarar as mudanças que ora se impõem e as que estão por vir. Principalmente, no que se refere à leitura, dada a sua susceptibilidade às condições históricas, sociais e materiais (Elisbon, 2018, p. 40-41).

Na verdade, a tese foi erigida sobre uma perspectiva que pressupõe a transitoriedade e a fluidez tanto das representações e apropriações de gênero e da mulher contemporânea quanto do próprio

papel desempenhado pelo livro didático no ensino de literatura. Isso se dá, sobretudo, pela concepção teórica epistemológica eleita: as noções de *prática*, *apropriação* e *representação* elaboradas por Roger Chartier,

> [...] sem descartar, entretanto, a possibilidade de contrassenso, de representações em disputa, de negação, de rebeldia a uma determinada forma de representação de práticas sociais, que, por sua vez, encarnadas por gestos, palavras, hábitos e ritos, estão sujeitas a incalculáveis variantes que influenciam nas formas particulares de apropriação. Em suma, são noções conceituais que se retroalimentam e tornam as relações sociais sempre instáveis, móveis e em constante processo de (re)elaboração. (Elisbon, 2018, p.25)

Para atender aos objetivos propostos, o estudo amparou-se em três etapas metodológicas complementares. A investigação detalhada de duas coleções didáticas - *Português: linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva e *Português: linguagens em conexão*, das autoras Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, da editora Leya; observação participante de aulas de literatura em duas escolas públicas de Ensino Médio e, por fim, a constituição de grupos focais compostos por alunos das turmas previamente observadas.

Por conseguinte, os dados produzidos a partir dessas metodolo-

gias investigativas foram sistematizados em seis capítulos: “Reflexões téorico-metodológicas: sobre o pensamento de Roger Chartier” - onde são apresentadas as noções estruturantes do pensamento do historiador; Em “Revisão de literatura: um objeto, múltiplos olhares”, é feito um mapeamento da produção acadêmica sobre a interface entre gênero e livro didático; “Sobre o feminino: gênero, identidade e representação” recupera a trajetória do movimento feminista; o quarto capítulo, intitulado “As representações do feminino nos livros didáticos”, traz para o centro da discussão o funcionamento do mercado editorial e da composição autoral no livro didático, a relação entre feminino e livro didático e, finalmente, as maneiras como a literatura produzida por mulheres e as representações femininas se manifestam nos textos literários, nas atividades e nas imagens; “Entre práticas e apropriações” estabelece um diálogo com as representações do feminino evidenciadas no capítulo anterior à medida em que são confrontadas às apropriações de professores e alunos; e as “Considerações Finais” sintetizam os resultados a partir dos dados produzidos na análise tanto das representações identificadas nos livros didáticos quanto as implicações dessas representações para a prática docente e para a formação de leitores críticos e sensíveis a esses modelos e construções ideológicas.

Os pressupostos teóricos de Roger Chartier permeiam, portanto,

todo o processo investigativo de modo que as representações femininas, os modos de produção e circulação do livro didático, as práticas e apropriações dos sujeitos envolvidos na pesquisa revelam como esse objeto cultural não apenas reflete visões de mundo, mas também contribui para ressignificá-las.

Não se trata, todavia, nem de reivindicar ao livro didático um *status* incompatível com as limitações e restrições aos quais ele está submetido, tampouco ignorar seu papel intermediário entre os alunos e o texto literário, visto que os usos e as apropriações que o leitor faz de cada obra, escapam a classificações muito rígidas:

> [...] o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz. Nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático – e, especialmente, no nosso caso, o de língua portuguesa e literatura para o ensino médio – pode ser apropriado ativamente, pode fomentar a errância, legitimando a autoria e estimulando a autonomia do leitor (Dalvi, 2010, p. 37).

A rasura é, portanto, pressuposto basilar na análise dos dados produzidos durante toda a tese, pois revelam tanto os limites impostos pelas estruturas sociais quanto as liberdades criativas dos sujeitos, pois, de acordo com Chartier (2002) "entre demonstração e imaginação, entre representação proposta e o sentido construído, discordâncias são possíveis" (p. 178).

É nesse sentido que os conceitos indissociáveis de *representação*, *prática* e *apropriação*, de Roger Chartier, balizam a análise das coleções didáticas, à medida que as *representações* nelas contidas podem orientar os usos concretos - *práticas* - que os alunos fazem do feminino, entretanto as normas, convenções e disputas sociais não restringem as múltiplas formas de *apropriação* desses sujeitos, em contextos escolares diversos, que tanto podem confirmar quanto subverter os sentidos dominantes. Nas palavras de Chartier (2011):

> [...] o conceito de *representação* possibilita articular, de acordo com a sociologia de Durkheim e Mauss, as representações coletivas e as formas de exibição da identidade social ou os signos de poder [...]; em seguida, a categoria de *prática*, que designa a irredutibilidade das maneiras de fazer aos discursos que as prescrevem ou as proscrevem, as descrevem ou as organizam; enfim, o conceito de *apropriação*, entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de possessão exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns (p. 26).

Além disso, é preciso considerar a materialidade do texto que também concorre para as incontáveis possibilidades interpretativas, visto que os leitores não têm acesso a textos abstratos. O contato ocorre sempre por meio de uma materialidade igualmente relevante para a constituição das diferentes formas de ler.

Em suma, trata-se de formulações indispensáveis para a percep-

ção das "condições sociais, históricas e materiais da negociação estabelecida, diariamente, entre o livro didático e os seus usuários – professores e alunos de escolas públicas brasileiras" (Elisbon, 2018, p. 59).

Os paradigmas iniciais para a tese são construídos a partir da revisão de literatura que aponta para uma pluralidade de abordagens nos estudos propostos sobre o livro didático. Contudo, essa multiplicidade evidencia por um lado um objeto cultural marcado como espaço de disputas - hoje mais do nunca - atravessado por relações de poder e embates ideológicos. E por outro, permite delimitar o espaço da nossa própria pesquisa num campo plural e dissonante que tende a tratar o livro didático como formador exclusivo dos conceitos de gênero sociais. Desconsiderando, dessa forma, as possibilidades de múltiplas apropriações e subversões. Em certa medida, a tese soma-se a outras pesquisas que também apontam a sub-representatividade das mulheres como personagens ou como autoras literárias e de livro didático. Em um terreno em que é preciso estar atento não apenas ao que é dito, mas também ao que é omitido ou silenciado, mas, principalmente, a quem é dado direito de falar.

Nessa perspectiva, as representações do feminino não são inven-

tadas pelo livro didático, ele é, na realidade, atravessado por discursos e práticas culturais gestados num tecido social que o antecede e o alimenta, como demonstrado no capítulo sobre gênero, identidade e representação que contrapõe as condições sociais concretas vivenciadas por mulheres cotidianamente às representações construídas historicamente sobre o feminino.

A pesquisa apresenta números, muitas vezes desconhecidos, inexplorados ou diluídos diante de tantas formas de coerção, mas que sinalizam para o cenário de violência contra a mulher onde estão inseridos alunos e alunas das escolas pesquisadas e ratificam a imprescindibilidade de estudos que tratem do tema. Outra questão importante abordada na pesquisa - mais especificamente no capítulo que recupera os debates teóricos acerca da história do feminismo enquanto percurso de (des)encontros, avanços, conquistas e contradições internas, além das noções do gênero enquanto categoria relacional e histórica, essencial para problematizar relações de poder e construções simbólicas que tendem a naturalizar desigualdades - é a urgência de se superar modelos binários e essencialistas, adotando perspectivas que reconheçam a fluidez e a multiplicidade das identidades reforçando, portanto, a função dos livros didáticos na reprodução ou na desconstrução de estereótipos.

Esse arcabouço teórico-metodológico pavimentou o caminho para que se pudesse analisar as duas coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2015 para o Ensino Médio e que constituíram o *corpus* da pesquisa: "Português: linguagens" - (PL) - de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva e "Português: linguagens em conexão" - (LC) - de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, da editora Leya - ambas selecionadas por serem utilizadas nas escolas públicas investigadas.

No capítulo intitulado "As representações do feminino nos livros didáticos", é analisado como o feminino e as mulheres são representados nesse material levando-se em conta a autoria, a autoria no livro didático, a autoria feminina e, por fim, a (in)existência da autoria feminina nas coleções didáticas.

Nesse movimento entre uma perspectiva geral de autoria para o particular, percebe-se que o autor do livro didático enfrenta condicionantes, desconhecidos do escritor literário, por exemplo, que balizam a seleção de textos, a forma e as ideias legitimadas. É fato que "sua natureza, seu formato, seus leitores, seus objetivos, sua circulação, sua materialidade, as coerções às quais está submetido e os interesses do mercado bilionário no qual está inserido" (Eslibon, 2018, p. 127) atuam nos modos de apropriação e fazem do

livro didático um objeto cultural peculiar, dado o seu processo de composição intrincado.

Nesse processo de legitimação, um autor de livro didático precisa, inclusive, adaptar-se a um trabalho coletivo como explica (Bittencourt, 2004):

> Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto (p. 477).

As coleções didáticas que compõem o *corpus* da tese também não fogem a essas particularidades em que a presença ou ausência de autoras não pressupõe, por exemplo, apenas parâmetros estéticos literários, mas questões econômicas - como o que ocorre com os direitos autorais -, editoriais e históricas que por muitas vezes invisibilizam a escrita feminina.

Na pesquisa, também é analisada a relação entre o feminino e o livro didático. Isso inclui discussões sobre a existência ou não de uma literatura escrita por mulheres, ou seja, se há uma escrita feminina própria; como a literatura produzida por mulheres aparece nas duas coleções, levando-se em conta um recorte étnico-racial; além das representações femininas dadas a ver nos textos

literários, nas imagens e nas atividades propostas.

De uma forma geral, os dados apontam que os livros didáticos analisados repetem as condições históricas de exclusão das mulheres do espaço literário. Em PL, apenas 7,1% dos textos literários são de autoria feminina e em LC, o número sobe para 11,8%, mas a desigualdade persiste.

Sobre esses resultados, é feita a ressalva de que a representatividade numérica não garante pluralidade discursiva, ruptura estética ou temática significativa, mas é um caminho "importante de acesso a representações mais igualitárias e fundamentais no processo de reconhecimento identitário proporcionado também pela literatura – um território historicamente resistente à presença das mulheres, mas, ao mesmo tempo, campo de contrapoder" (Elisbon, 2018, 151). Em suma, essa representatividade deve ser o primeiro passo em direção à garantia do direito das mulheres se verem representadas e falarem por si e de se democratizar os discursos não contemplados na literatura canônica.

Na contramão do que se anseia e não do que se esperava encontrar, as coleções reproduzem o cânone literário tradicional, majoritariamente masculino, branco e ocidental. A literatura feita por mulheres, em especial por mulheres negras, é sub-representada ou mesmo ignorada, de modo a reforçar a exclusão de autoras da

historiografia oficial.

Quando a pesquisa faz emergir os estereótipos e representações de gênero com o objetivo de identificar o perfil de mulher que habita o imaginário de autores e autoras literários presentes nas coleções didáticos, o que se percebe são duas perspectivas distintas. Pela ótica masculina, o que se encontra são padrões patriarcais socialmente consagrados e já gastos - o da musa, mãe, esposa ou objeto de desejo. Raramente, as mulheres são retratadas como sujeitos de sua própria história. Já pela ótica feminina, ainda que minoritária, o que se percebe são tentativas de tematizar questões sensíveis às mulheres e, sobretudo, de subverter, desconstruir representações femininas hegemônicas. Mas é preciso lembrar que:

> [...] se o livro didático oscila entre refutar e chancelar estereótipos social e historicamente atribuídos a homens e mulheres, é porque, enquanto objeto (re)produtor da cultura, ele evidencia a fluidez e a multiplicidade dessas representações marcadas por avanços e retrocessos, (re)apropriações, desvios, resistência e consentimento. Em outras palavras, é difícil, ainda que necessário, exigir coerência de um objeto cultural atravessado por representações e apropriações sociais sem que incorramos no risco da generalização e do apagamento de tantas variedades (Elisbon, 2018, p. 248).

É justamente buscando perceber essas possibilidades de rasura, que se insere o capítulo “Entre práticas e apropriações”, cujo objetivo foi compreender como as representações do feminino são

apropriadas, mediadas e (re)interpretadas por professores e alunos de duas escolas públicas de Ensino Médio, do município de São Mateus. A indissociabilidade dos conceitos de Chartier são, portanto, colocados à prova por meio da observação das aulas e pela constituição de grupos focais.

A seção que trata da observação participante realizada nas escolas - EEEM Ceciliano Abel de Almeida e no Instituto Federal do Espírito *campus* São Mateus - revelou que, embora os professores reconhecessem a relevância de abordarem temas ligados ao feminino, as discussões permaneciam na superfície. As representações de gênero contidas nos livros didáticos são tratadas, em alguns momentos, de maneira descritiva e sem articulações críticas e, em outros, corroboram visões tradicionais dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

Os próprios professores reconhecem que a sobrecarga de trabalho e a pressão por cumprir um currículo extenso os impedem de aprofundar essas questões. Além disso, a tese também aponta as lacunas na formação inicial e continuada dos professores que não são preparados ou mesmo provocados a lidar com temas como gênero, identidade étnica ou classe social em contextos de sala de aula.

Em contrapartida, os dois grupos focais constituídos a partir da

observação das aulas nas duas turmas de terceira série do Ensino Médio revelaram que, quando provocados, os alunos são capazes não apenas de identificar como reagir às desigualdades representacionais. Também porque as vozes dos adolescentes revelam influência de outras instituições sociais como a religião, a família ou as próprias redes sociais que atuam na formação das opiniões e em suas visões de mundo.

Tudo concorre para que os alunos questionem estereótipos nas construções sociais do feminino presentes nos textos literários, mas expressam claramente que as discussões em sala de aula permitiram-lhes uma tomada de consciência acerca das desigualdades de gênero. O que sugere o potencial do livro didático quando mediado criticamente.

Ao que se conclui que a presença de textos literários com maior diversidade de autorias e personagens não é suficiente por si só para promover uma mudança de paradigma. As possibilidades de apropriação são múltiplas e heterogêneas. É, por conseguinte, indispensável uma mediação pedagógica intencional, que incentive o pensamento crítico e a desconstrução de estereótipos. O livro didático pode ser, nesse sentido, uma porta de entrada para reflexões emancipatórias, mas, sem uma abordagem crítica, corre-se o

risco de reforçar as mesmas estruturas que se pretende questionar.

Contudo, a oportunidade de revisitar esse texto traz consigo a responsabilidade de confrontá-lo a um contexto bastante distinto ao qual pertencia. E essa comparação inevitável surge a partir da fala, ou quase um presságio, de um dos sujeitos da pesquisa, a professora Jackeline, que já se mostrava apreensiva em relação ao futuro:

> **PROFESSORA JACKELINE:** Não sou mais professora de Língua Portuguesa. Sou professora de Paebes. Estou me sentindo um "peão", pois nossa tarefa é simplesmente reproduzir o que é designado de cima para baixo. Foi retirado do professor o direito de planejar, refletir, avaliar e redirecionar seu próprio trabalho. **Tudo vem pronto**! (Elisbon, 2018, p. 273, grifo nosso)

Naquele momento, a professora já demonstrava sua preocupação em relação ao futuro a partir do que ela chama de "interferências externas no planejamento das aulas" (ELISBON, 2018, p. 271). Ela está se referindo, na ocasião, às imposições relacionadas ao Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, constituído de avaliações diagnósticas aplicadas quatro vezes, durante o ano letivo, pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu).

Essas avaliações, assim como o próprio Exame Nacional do Ensino

Médio (Enem), são elaboradas a partir das *Matrizes de Referência* - "aportadas na pedagogia das habilidades e competências, numa concepção utilitarista da educação, privilegiam o pragmatismo das questões cotidianas em detrimento da função humanizadora e ignoram as potencialidades da literatura" (Elisbon; Valtão, 2015, p. 60).

O que a Secretaria de Educação do Espírito Santo fazia era garantir que os professores construíssem seu plano de ensino a partir dos 21 descritores utilizados nos diferentes níveis da educação básica que, especificamente em Língua Portuguesa, privilegiam habilidades leitoras que prescindem de qualquer aproximação com o texto literário.

Tempos depois e assessorados por institutos criados pela iniciativa privada, o Estado entendeu que não bastava monitorar os descritores por meio de avaliações externas, ele precisava controlar o processo como um todo. São instituídos vários mecanismos de controle desses descritores: alunos líderes de sala recebem planilhas onde devem informar diariamente se as aulas dos professores contemplam os descritores definidos para cada semana; os professores também são monitorados por observação de suas aulas por pedagogos e professores coordenadores de área; além dos próprios professores serem obrigados a registrar o conteúdo de

suas aulas no sistema eletrônico - Seges - num campo denominado "currículo estruturado", onde só são disponibilizadas ao professor as habilidades e descritores correspondentes ao que está previsto na rotina pedagógica (RPE) daquela quinzena.

Mesmo tantos mecanismos de controle não se mostraram suficientes para que o Estado alcançasse os resultados esperados nas avaliações externas de âmbito nacional e figurasse nas melhores colocações nos *rankings* dos índices educacionais. É nesse sentido que surgem as *Rotinas Pedagógicas* (RPE).

Em 2024, a Sedu passa a produzir e a distribuir às escolas o seu próprio material didático. Trata-se de uma série de arquivos em PDFs com conteúdos e questões amparados nos descritores que os professores precisam aplicar em suas aulas semanalmente.

Na época, a insatisfação dos professores em relação a mais essa interferência em sua liberdade pedagógica é denunciada em uma matéria intitulada *Currículo padronizado para Português e Matemática revolta professores*, de Elaine Dal Gobbo (2024):

> Os trabalhadores destacam que professor é alguém que "domina uma área de conhecimento". "Se uma escola tem quatro professores de Matemática e Português, cada um faz um plano de ensino. Agora, todos irão seguir o mesmo plano padronizado. Em vez de educar, despertar senso crítico, querem que a

> gente faça dos alunos cobaias de avaliações externas", denunciam os professores, já que Matemática e Português, justamente as disciplinas alvo da mudança, são as exigidas em avaliação como a do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A mesma matéria revela um contexto de insegurança, à medida que os professores optam por não se identificarem quando expressam sua opinião sobre as consequências dessa política de padronização do ensino:

> A Rotina Pedagógica Escolar, acreditam os professores, poderá, inclusive, fazer com que os alunos percam o interesse no conteúdo. "Quando damos aula de literatura nas escolas de periferia, por exemplo, muitas vezes utilizamos letras do Racionais MC, Slam, que têm uma linguagem que atrai os estudantes, não ficamos focando somente em textos com uma linguagem do século XVI", apontam (Dal Gobbo, 2024).

Importante explicar que mesmo com todas as restrições e limitações do livro didático, como demonstrado em toda a pesquisa, sua adoção pelos professores implica num projeto anterior de elaboração editorial, na seleção pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na ampla divulgação das coleções, na análise dos próprios professores. E ainda assim, sua simples presença nas salas de aula não se converte em obrigatoriedade de uso pelos professores. Na verdade, é exatamente a liberdade dos múltiplos usos que cada professor faz do livro didático que transforma as suas fragilidades em potência.

A qualidade das Rotinas Pedagógicas poderia também ser questionada, considerando-se que não passam pelos incontáveis crivos aos quais o livro didático é submetido, incluindo-se o principal, o crivo do professor. Mas essa é uma tarefa para um projeto futuro.

Todavia, a resistência ao material, como evidenciado nas declarações dos professores na matéria jornalística, reside em tantos outros motivos: no engessamento de um cronograma de aplicação semanal, na falta de adequação aos diferentes níveis e especificidades dos alunos, na falta de diálogo e democratização que o processo de escolha do livro didático, por exemplo, possibilita aos professores, na falta de autonomia, na imposição de índices e metas, mas sobretudo, ao próprio objetivo das rotinas que é treinar os alunos para realizarem provas externas.

Nesse contexto utilitarista, fica de fora a multiplicidade dos discursos, das escolhas, das disputas e das negociações de sentido. Não há margem para o dissenso, o contraditório.

As habilidades leitoras medidas por essas avaliações externas, ainda que estejam relacionadas ao contexto social e aos usos cotidianos dos alunos, não podem se constituir em finalidade última do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ou mesmo do material didático adotado.

Esta oportunidade de participar de uma nova temporalidade, como anunciado no primeiro parágrafo, em tempos de *rotinas pedagógicas*, apenas sedimenta as conclusões às quais a tese já havia chegado: de que o livro didático, enquanto artefato cultural, não é apenas um repositório de conteúdos. Em vez disso, é um mediador simbólico que materializa representações, discursos e ideologias e que contribui na constituição do repertório cultural e das representações sociais de estudantes.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes**. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910**). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf Acesso em: 13 set. 2016.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: A história entre certezas e inquietude. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger.**Uma trajetória intelectual**: livros, leituras, literaturas. Tradução de Pedro Armando de Almeida Magalhães. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Roger Chartier - A força das representações*: história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011, 21-53.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. Tese de Doutorado. Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

DAL GOBBO, Elaine. **Currículo padronizado para português e matemática revolta professores**. Século Diário, 2024. Disponível em: https://www.seculodiario.com.br/edu

cacao/curriculo-padronizado-para-portugues-e-matematica-revolta-professores/ Acesso em: 12 de set. 2025.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros. **A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio.** Tese de Doutorado. Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros; VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Entre a educação literária e a valorização da leitura no Ensino Médio**: os desencontros dos documentos oficiais. 331 Entreletras, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, jan./jun 2015, p. 45-63. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1491/8653>. Acesso em: 13 set. 2017.

Referência do texto integral da tese da autora:

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros. **A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio**. 2018. 399 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/6bc5b580-8738-46cb-a33c-f093b7e22129 . Acesso em: 25 ago. 2025.

RETORNE AO SUMÁRIO

ENTRE O JABUTI E A FNLIJ: diálogos de adolescentes com a literatura juvenil premiada

Danilo Fernandes Sampaio de Souza

Considerações iniciais

A literatura juvenil brasileira, embora de grande relevância estética e cultural, ainda enfrenta dificuldades para conquistar espaço efetivo no cotidiano dos adolescentes e da escola. Se, por um lado, prêmios literários como o Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o "Orígenes Lessa – O Melhor para o Jovem", da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) contribuem para a canonização de obras e autores, por outro lado, ainda se percebe um distanciamento entre esse reconhecimento institucional e os diálogos reais estabelecidos pelos estudantes da educação básica

com tais obras. Esse paradoxo motivou a realização da pesquisa aqui apresentada, que, a partir de uma abordagem qualitativa, buscou compreender quais diálogos adolescentes do 9º ano do ensino fundamental estabelecem com obras juvenis premiadas, investigando ao mesmo tempo a opinião da crítica especializada e o papel da escola como instância mediadora.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, inserido na linha de pesquisa "Educação e Linguagens" e vinculado ao grupo de pesquisa Literatura e Educação. Este capítulo corresponde a uma síntese da dissertação de mestrado intitulada *Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores*, defendida em 2019, sob orientação da professora Maria Amélia Dalvi. Partindo do reconhecimento de que a literatura juvenil constitui um subsistema relativamente autônomo no interior do campo literário — com linguagem, temáticas e projeto gráfico-editorial específicos —, a pesquisa concentrou-se nos livros laureados entre 2013 e 2017 pela CBL e pela FNLIJ, investigando se tais obras, legitimadas pela crítica, efetivamente circulam entre os jovens e, em caso negativo, quais barreiras dificultam a construção de diálogos.

A fundamentação teórica amparou-se em três eixos principais. O

primeiro diz respeito à consolidação da literatura juvenil como campo de estudo, tal como discutido por Ceccantini (2000; 2004; 2015), Martha (2011 e 2012) e Aguiar (2012; 2013; 2015). O segundo eixo refere-se à análise do papel das premiações, entendidas tanto como mecanismos de legitimação estética quanto como estratégias de mercado. O terceiro eixo apoia-se nas concepções de leitura e literatura de Bakhtin (1981; 1993; 2006; 2011), que compreende o ato de leitura como um processo dialógico e polifônico, e de Dalvi (2012; 2013; 2014), que enfatiza a leitura como experiência estética, sendo uma atividade crítica e dialógica. Também se destaca a contribuição de Zilberman e Silva (2008), que defendem a centralidade da escola na formação de leitores literários, ainda que frequentemente essa tarefa seja negligenciada.

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola pública estadual da Grande Vitória, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, adolescentes na faixa etária entre 13 e 15 anos. No primeiro momento, realizamos uma pesquisa com os estudantes das três turmas de 9º ano da escola (cerca de 86 alunos), por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas. O objetivo era conhecer o perfil dos sujeitos, identificar os livros ficcionais lidos, as temáticas preferidas e o grau de familiaridade com obras juvenis premiadas. Os resultados obtidos nos questionários revelam um

cenário preocupante no que se refere à formação leitora dos jovens. A maioria dos participantes declarou ler mais conteúdos digitais, como mensagens em redes sociais, do que livros literários. Quando indagados sobre obras marcantes em suas vidas, os títulos mais mencionados foram os grandes best-sellers internacionais, como *Harry Potter*, *Percy Jackson* ou obras de John Green, indicando a força do mercado editorial global e da cultura de massa na formação de repertórios. Apenas uma minoria havia lido livros de autores brasileiros contemporâneos.

No que se refere ao *corpus* principal da pesquisa, os livros juvenis premiados, foram listadas dez obras, acompanhadas do nome de seus autores, e solicitado aos estudantes que indicassem se tinham algum conhecimento sobre elas. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 1 – Conhecimento de obras premiadas pela CBL e FNLIJ

Respostas	Número absoluto	Porcentagem (%)
Não	64	76,2
Um lugar chamado aqui Felipe Machado	7	8,3
A linha negra Mario Teixeira	6	7,1
Desequilibristas Manu Maltez	3	3,6
Aos 7 e aos 40 Jkoão Anzanello Carrascoza	2	2,4

Respostas	Número absoluto	Porcentagem (%)
Dentro de mim ninguém entra José Castello	1	1,2
Namíbia, não! Aldri Anunciação	1	1,2
O Labatruz e outras desventuras Judith Nogueira	-	-
Fragosas brenhas do mataréu Ricardo Azevedo	-	-
Iluminuras Rosana Rios	-	-
Aquela água toda João Anzanello Carrascoza	-	-

Fonte: elaborado pelo autor

É interessante observar que somente seis dos dez livros apresentados foram alvos de conhecimento dos alunos e destes, *Um lugar chamado aqui*, de Felipe Machado e *A linha Negra*, de Mário Teixeira, obtiveram maior número de citações, sendo sete e seis, respectivamente. Do total de 84 alunos, 64 nunca ouviram falar das dez obras elencadas, o que equivale a 76,2% dos adolescentes. Quando perguntamos se já haviam lido tais obras, o número de alunos que responderam negativamente foi ainda maior: 94% declararam não terem lido nenhum dos títulos apresentados.

Essa condição nos faz refletir que, apesar do prestígio que as premiações concedem às obras, do relativo espaço que se abre na imprensa por meio de catálogos, eventos literários (feiras, bienais, congressos etc.) e das publicações especializadas realizadas pela

crítica, voltadas a professores e mediadores de leitura, ainda faltam mecanismos para que elas cheguem de fato a quem mais interessa: os leitores. À luz desses dados, interessou-nos saber quais diálogos os adolescentes, estudantes de escola pública, estabelecem com os livros juvenis premiados. Há uma identificação com tais títulos? A história chama a atenção do adolescente? Encontram barreiras à leitura?

Diante disso, no segundo momento da pesquisa, constituímos um grupo focal com nove estudantes voluntários, com o intuito de analisar a relação desses jovens com obras juvenis premiadas pela CBL e pela FNLIJ. Na tentativa de se desvencilhar essa experiência de tarefa escolar obrigatória, as entrevistas foram realizadas em uma biblioteca municipal, localizada ao lado da escola a qual os estudantes frequentavam, em turno oposto aos horários de aula e nas férias escolares. Nessa etapa, organizamos uma espécie de "clube da leitura", com reuniões quinzenais destinadas à discussão das obras.

No primeiro encontro foram apresentados dez títulos laureados entre 2013 e 2017, sendo escolhidos, por consenso dos participantes, quatro para leitura: *Fragosas brenhas do mataréu e A Linha Negra* (Prêmio Jabuti, 2014 e 2015), além de *Aos 7 e aos 40* e *Um lugar chamado aqui* (FNLIJ, 2014 e 2017). O pesquisador forneceu

os exemplares, estabelecendo-se conjuntamente um cronograma de leitura e a periodicidade dos encontros. As entrevistas realizadas nesse processo constituíram as principais fontes de análise, e, nas transcrições apresentadas adiante, os nomes dos estudantes são fictícios, em conformidade com os procedimentos éticos de pesquisa. Os resultados obtidos estão descritos nas próximas seções.

Fragosas Brenhas do Mataréu, de Ricardo Azevedo (Prêmio Jabuti 2014)

Autor de mais de cem livros para crianças e jovens, Ricardo Azevedo construiu uma carreira consolidada, marcada por diversos prêmios, entre eles três Jabutis na categoria juvenil: *Maria Gomes* (1991), *A Outra Enciclopédia Canina* (1999) e *Fragosas brenhas do mataréu* (2014), além de distinções concedidas pela FNLIJ e pela APCA. Sua obra de 2014 destaca-se pela elaboração estética da linguagem e pelo diálogo com o romance de formação (*Bildungsroman*), subgênero que, como aponta Ceccantini (2000), estrutura grande parte da literatura juvenil contemporânea ao articular temas como identidade, amadurecimento e experiências de transição.

No enredo, ambientado no século XVI, o protagonista, um adolescente português de cerca de 15 anos, fica órfão ainda muito jovem

ao ter sua mãe presa e torturada pelo Tribunal do Santo Ofício, sob a acusação de prática de bruxarias e heresias contra a Igreja Católica. Sozinho, o jovem é obrigado a trabalhar na frota ultramarina e, posteriormente, é mandado às novas terras descobertas, conhecendo um Brasil de que pouco se tinha informações. Entre naufrágios, embates com a natureza, convívio com indígenas e a descoberta do amor, o protagonista amadurece em meio às contradições do Brasil Colônia.

A crítica especializada reconheceu em *Fragosas brenhas do mataréu* uma obra "vibrante" e "elaborada" (Ceccantini, 2015b), valorizando a recriação da linguagem quinhentista e a densidade temática. Em artigos acadêmicos, a estilização da prosa no livro juvenil chegou a ser comparada ao trabalho de Umberto Eco (Lima, 2015). Entretanto, o próprio autor explica que não buscou uma reprodução fiel da língua de época, mas uma reinvenção estilística a partir de intensa pesquisa histórica e linguística (Azevedo, 2013).

Apesar do primoroso trabalho literário reconhecido pela crítica, os critérios valorativos dos adolescentes e a apropriação de sentidos na obra literária podem ser diferentes dos valorizados pela crítica especializada. Chartier (1994) demarca as diferenças de sentidos entre os leitores ao pontuar que: "Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande

diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis". (Chartier, 1994, p.13). À vista disso, entendemos, é claro, que os diálogos estabelecidos com a obra literária serão diferentes, pois, conforme aponta Bakhtin (1990), os sujeitos são singulares e contraditórios.

Ao perguntarmos aos estudantes sobre a linguagem do livro, evidenciou-se que justamente a linguagem constituiu a principal diversidade contraditória entre a opinião do júri especializado e a dos adolescentes.

> Pietra: A história se passa em Portugal e eu já morei, tipo, já passei um aninho lá. Só que a linguagem tá sendo muito complexa.
>
> Marilyn: O livro, eu gostei muito, porque ele fala de coisas diferentes, e eu achei que o vocabulário dele era bem difícil. Só que não é complicado, e se você olhar pelo contexto dá pra entender as palavras que tão ali.
>
> Valentina: Porque tem muita palavra que a gente não reconhece, que não sabe o significado. Então, é meio difícil da gente entender.
>
> Alissa: Complicada, mas não impossível de se entender.
>
> Marilyn: Eu também não achei impossível de se entender e combinou bastante com a época. Se você olhasse pelo contexto seria bem mais fácil de você entender.

Embora não seja atribuída por todas as entrevistadas impossibilidade de leitura da obra, a linguagem do livro é apontada como muito complexa. Contudo, Alissa e Marilyn percebem que esse aspecto está ligado ao projeto estético do autor. Alissa aponta, ainda, alguns pontos positivos na linguagem:

> Alissa: Eu gostei bastante do livro. Achei um livro muito interessante. Assim, eu gostei do fato do vocabulário dele não ser tão fácil de se compreender, porque eu mesma aprendi várias coisas novas. Tipo... eu aprendi outras palavras e tudo mais.

Nesse ponto, observa-se um descompasso entre os critérios da crítica especializada — que privilegiam originalidade, rigor estético e ambientação histórica — e a opinião dos jovens leitores, que evidenciam a necessidade de mediações para superar a dificuldade da linguagem.

Perguntados sobre o que mais chamou atenção na história narrada, os estudantes entrevistados apontaram justamente o amadurecimento e as experiências vivenciadas pelo protagonista como pontos positivos no livro e, por último, indicaram a obra a jovens que tivessem conhecimento da História do Brasil.

Posto isso, a narrativa de Ricardo Azevedo, em linhas gerais, foi mote de aspectos positivos por parte da crítica e do leitor. Contudo, ao escutarmos os adolescentes que, muitas vezes, ficam à

margem do processo de escolha das obras que são consideradas as melhores para eles, encontramos fatos que merecem atenção e indicam caminhos para a formação de leitores jovens.

A Linha Negra, de Mario Teixeira (Prêmio Jabuti 2015)

Mario Teixeira é conhecido do grande público pelos trabalhos que realizou como roteirista de dramaturgia, a exemplo de *O Cravo e a Rosa*, *Ciranda de Pedra* e *O Tempo Não Para*, todos da TV Globo. No universo infantojuvenil, assinou o programa *Castelo Rá-Tim-Bum*, além da adaptação do *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Na literatura dedicada aos jovens, teve sua estreia em 2007 com a publicação de *Salvando a pele*, na Série Vaga-Lume, da Editora Ática. Publicou, ainda, *O golem do Bom Retiro* (2008), *Alma de fogo – um episódio imaginado na vida de Álvares de Azevedo* (2009) e em 2014, *A linha negra*, vencedor do 57º Prêmio Jabuti na categoria Juvenil, realizado em 2015. No mesmo ano, ganha o Prêmio Glória Pondé, de melhor livro juvenil, da Fundação Biblioteca Nacional. Segundo a crítica especializada, "[...] Imaginação, domínio narrativo, humor e cuidado meticuloso com o texto são marcas da literatura de Mario Teixeira" (Aguiar, 2015, p. 130).

A linha negra narra a trajetória de Casimiro, adolescente enviado à Guerra do Paraguai (1864-1870) pelo pai, sem compreender os

motivos de sua escolha. A obra combina acontecimentos históricos com elementos ficcionais, seguindo a tradição da linha histórica da narrativa juvenil brasileira (Aguiar, 2015). Mario Teixeira justifica sua escolha do conflito afirmando que a Guerra do Paraguai foi um episódio pouco explorado na literatura, com grande impacto histórico e humano, e que a ficção permite "abolir as fronteiras do tempo" para abordar tal evento (Teixeira, 2014, p. 7).

A história de *A linha negra* estrutura-se em duas partes. Na primeira parte, formada por quinze capítulos, o adolescente Casimiro tem suas primeiras experiências no acampamento junto aos soldados, bem como o contato com os horrores da guerra. No acampamento, ele conhece Obá, negro baiano, filho de africanos forros e príncipe na África, de quem se torna amigo. Em meio à batalha, Casimiro se apaixona por Francisca, a escolhida do ditador paraguaio e mantém com ela um romance secreto. No entanto, é separado de sua amada e mandado à Linha Negra, uma perigosa trincheira temida por todos. É assim que se inicia a segunda parte, estruturada em nove capítulos. Sua jornada fica ainda mais perigosa, conduzindo a situações que o levam ao limite e ao amadurecimento. O livro possui características do romance de formação, também conhecido como o *Bildungsroman* e, nesse sentido, assemelha-se ao ganhador do Jabuti do ano anterior: *Fragosas brenhas do mataréu*, de Ricardo Azevedo.

Segundo Ceccantini (2017, p.109-110), a obra cumpre, ao menos, duas funções: por um lado a de agradar ao leitor adolescente, pela composição do enredo "vibrante, cheio de cortes" e pela identificação com o protagonista jovem, provavelmente da mesma faixa etária que os leitores em potencial. Por outro, o pesquisador ressalta o aspecto formativo do texto em análise, que não se abstém de trazer à tona, "discussões humanistas, histórias e éticas".

Ao perguntarmos aos estudantes as impressões que tiveram da narrativa lida, não obtivemos consenso na resposta de todos os adolescentes. Alguns ressaltaram o caráter vibrante da narrativa, composta por ingredientes típicos da literatura de massa – ação, suspense, emoção (Borelli, 1996). Outros, por sua vez, pontuaram sobre aspectos contrários a esses, elegendo a narrativa como *chata* e *tediosa*. Por meio das vozes de Alissa e Marilyn encontramos essas facetas:

> Alissa: Assim, no começo, eu achei que ele ia ser bem entediante. Duas pessoas já tinham lido o livro e tinham achado ele muito... chato, tedioso. E, no começo, ele realmente é muito tedioso, muito chato. Tem que pular lá pro final do livro pra saber o que que é tal coisa. Isso, ó, sinceramente, me enfureceu. Só, que, depois que ele sofre a primeira transformação, que ele vira lobisomem pela primeira vez, aí eu já comecei a gostar.

Em contrapartida, Marilyn expressou frustração com a lentidão do início, indicando que sua paciência para a leitura se esgotava quando a narrativa não avançava rapidamente:

> Marilyn: Eu achei que demorou bastante. E, aí, eu não fiquei com muita paciência pra continuar lendo. Eu achei que demorava muito pra acontecer aquelas coisas tipo, surpreendente mesmo, sabe? Porque eu costumo ler livro mais que... cada coisa acontece, cada momento acontece uma coisa diferente. Só que cada partezinha tem uma emoção. Eu achei esse livro chato.

Nas falas das leitoras, vemos aspectos híbridos quanto ao posicionamento discursivo sobre a narrativa premiada. Embora Alissa afirme ter ficado presa ao enredo e Marilyn ter achado a narrativa pouco ágil no início, ambas possuem a mesma dificuldade quanto ao vocabulário. Em outro momento da entrevista, perguntamos quais as maiores dificuldades que os adolescentes tiveram ao ler a obra e o que acharam da linguagem do texto. Todos se referiram à linguagem como o principal afastamento:

> Diana: Eu acho que foi o vocabulário. Era um pouco mais antigo. Eu acho... a gente não tá acostumado. Acho que foi mais isso.
>
> Tíffany: Eu não gostei muito, porque eu não entendi muito, sabe? Não tô tendo a maturidade suficiente ainda.
>
> Marilyn: Eu achei o vocabulário, porque, de vez em quando, eu pesquisava pra saber o significado de certas palavras.
>
> Alissa: Eu também.

Apesar das dificuldades, principalmente relacionadas à linguagem

da obra, os estudantes demonstraram engajamento com os aspectos éticos e históricos da narrativa. Alissa destacou a amizade entre os personagens Casimiro e Obá, percebendo nas relações da guerra elementos de igualdade social e reflexão sobre preconceito racial. Por sua vez, os estudantes mostraram indignação com a passagem em que o soldado Chico Diabo compra a filha caçula de uma família paraguaia, uma menina de menos de 12 anos, para tentar vendê-la aos outros soldados: "Eu achei horrível, porque como é que uma pessoa em sã consciência pega uma criança que ainda tinha menos de treze anos e coloca pra vender pros soldados, sabe?" (Alissa).

Essas respostas demonstram que a obra permite ao jovem leitor experienciar e refletir sobre injustiças históricas, relações de classe e preconceito racial, dialogando com a sociedade contemporânea de forma crítica.

Aos 7 e aos 40, de João Anzanello Carrascoza (Prêmio FNLIJ 2015)

Premiado três vezes na categoria O Melhor para o Jovem da FNLIJ, João Anzanello Carrascoza consolidou-se como um dos principais nomes da ficção juvenil contemporânea. Sua obra *Aos 7 e aos 40*

(2013), laureada em 2014, apresenta uma narrativa construída em dois tempos — infância e vida adulta — que expõe a subjetividade do protagonista em diálogo com experiências formativas. Alternando capítulos narrados em primeira pessoa (infância) e em terceira pessoa (maturidade), o romance articula elementos memorialísticos e psicológicos, aspecto apontado pela crítica especializada como expressão da maturidade estética do autor.

A avaliação dos jurados da FNLIJ destacou a originalidade estrutural da obra, marcada pelo antagonismo simbólico nos títulos dos capítulos — *Depressa/Devagar*, *Leitura/Escritura*, *Fim/Recomeço* — e pelo projeto gráfico-editorial que reforça a dualidade da narrativa: tonalidades distintas de verde para cada fase, alternância na posição do texto na página e ausência de ilustrações. Segundo um dos pareceres, "a narrativa alterna capítulos de um e de outro momento, entrelaçados e especularmente nomeados [...], representados materialmente pela cor das páginas" (FNLIJ, 2014, p. 10).

Em nossa pesquisa, as falas dos estudantes revelaram que os adolescentes perceberam, ainda que de forma intuitiva, elementos também valorizados pelo júri. Marilyn, por exemplo, destacou a mudança no tom emocional do protagonista:

Quando ele era criança, ele queria crescer, né, ele era doido pra crescer, ser como adulto, olhar o mundo. E aí, depois, quando ele

cresce, quando ele vira um adulto, eu achei que ele se tornou uma pessoa mais triste, ele não era tão alegre quando ele era criança... ele tinha, vamos dizer, mágoas, sabe, de algumas coisas.

Na mesma direção, Alissa associou a alternância dos narradores a um sentimento de frustração com a vida adulta:

> No próprio livro, ele fala que se sente refém do próprio corpo. Eu acredito que seja por isso que quando ele narra sua fase de criança, ele fala na primeira pessoa e, quando adulto, já não fala, sabe? Eu acho que por ele não gostar do que ele se tornou ou ter ficado mais triste, acabou mudando tudo. [...] Sempre que ele é criança, no capítulo seguinte que ele já é adulto, ele faz alguma referência ao anterior. Ele lembra de alguma coisa, e isso é tipo... deixa ele triste.

As estudantes também ressaltaram o caráter reflexivo da obra. Marilyn observou:

> No final, é como se ele percebesse que não aproveitou bastante, como se fosse insuficiente aquilo que ele já tinha feito antes e deveria ter aproveitado mais, porque ele sempre queria crescer, né? Aí, quando ele cresceu, ele sentiu falta, como se não aproveitasse o agora como antes.

Esses comentários mostram como o público juvenil se identifica com os dilemas existenciais do protagonista, interpretando-os como advertências para a própria vida. Tiffany, por exemplo, valorizou o movimento de retorno às memórias de infância como oportunidade de transformação:

> Eu gostei da parte quando ele tá com os quarenta e ele, igual ela falou, ele voltou, lembrou lá dos sete anos de idade. Teve uma parte que ele quis fazer diferente, mudar a vida dele. Eu gostei bastante dessa parte também.

Embora *Aos 7 e aos 40* "não tenha seu endereçamento explicitamente sugerido para a categoria a que concorre no âmbito do Prêmio da FNLIJ" (FNLIJ, 2014, p. 10), a última questão que fizemos aos adolescentes pedia para que eles dissessem se indicaria a obra lida para alguém e, se sim, para quem. Os comentários abaixo evidenciam a identificação do público jovem com a obra lida, sendo indicada por três das quatro leitoras para outros adolescentes da mesma faixa etária que elas:

> Tíffany: Eu indicaria assim pra pessoas da nossa idade, porque ele fala que **ele queria ser adulto e quando ele ficou adulto ele não gostou, criou uma expectativa. Aí tem muita gente que agora se acha adulto e**...

> Diana: Eu também indicaria pra uma pessoa da nossa idade. Jovens de até pelo menos dezoito anos ou dezessete **pra não criar uma expectativa tão grande e pra, no futuro, meio que "quebrar a cara" como ele [o protagonista] quebrou também.** Pra ter uma coisa fixa.

> Alissa: Eu acho que eu indicaria pra uma pessoa que vive no mundo da lua, sabe? Que gosta de sonhar alto igual ele. Aqui ele sonhava alto pelo que eu li. Então, pra ela... **eu indicaria esse livro pra ela acabar sendo mais realista em relação à vida dela e aos sonhos dela**. Não que eu tô falando "ah, para de acreditar que você não vai conseguir realizar!", não.

> É tipo só pra ela ver que tem dois caminhos diferentes.
>
> Marilyn: Pra ela ser mais pé no chão. E tipo assim, é **acho que deveria servir como exemplo mesmo que alguma coisa der errado**, você tem que continuar com ânimo pra tentar, porque uma hora vai dar certo. Se você tentar, vai dar certo. Então, **acho que serve de exemplo, o exemplo dele, por exemplo que ele cresceu e foi pra... no final ele foi pra cidade dele viu que as coisas mudaram**. (grifos nossos).

Um último ponto que não podemos deixar de analisar nos comentários é o eco da voz da escola presente nas falas das leitoras. Essa voz se deixa perceber nos textos orais produzidos pelas estudantes, o que nos faz acionar o conceito de polifonia de que tanto falou Bakhtin. Há, nas falas das estudantes, uma necessidade de encontrar uma lição de moral na obra lida, um exemplo para ser ou não seguido, um aprendizado. As formulações em negrito revelam uma introjeção de certa escolarização da leitura literária, baseada em métodos tradicionais de abordagem da literatura. Bakhtin lembra que em todo signo ideológico, confrontam-se índices de valores contraditórios (Bakhtin, 2006, p. 47). Tais comentários, ao lado de outros menos pré-fabricados mostram a origem dialética do discurso e o embate de várias vozes sociais introjetadas no inconsciente dos sujeitos.

Um lugar chamado Aqui, de Felipe Machado e Daniel Kondo (Prêmio FNLIJ 2017)

Escrito pelo jornalista, músico e escritor Felipe Machado e ilustrado por Daniel Kondo, *Um lugar chamado aqui* apresenta peculiaridade em relação às demais obras analisadas: as ilustrações dialogam em pé de igualdade com o texto verbal. Tal característica reforça a afirmação de Oliveira (2008, p.50) de que a ilustração não deve ser mera tradução do texto, mas um complemento interpretativo, situado "no espaço entre as palavras". Na mesma direção, Hunt (2010. p. 23) recorda que "toda ilustração é uma interpretação", o que se confirma na obra em questão. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), ao justificar a premiação, destacou justamente essa sintonia entre palavra e imagem: [...] Texto e ilustração em perfeita sintonia para nos levar a percorrer intrincados mapas de diversas épocas. A linguagem, longe de ser um texto descritivo e didático, é atemporal e clássica, como uma fábula (FNLIJ, 2017, p. 10).

Embora a obra, desde palavra à imagem, esteja permeada de características que lhe conferem qualidade estética, é possível que, à primeira vista, cause um estranhamento ao leitor jovem, uma vez que as ilustrações, formato e tamanho do livro levam os adolescentes a confundirem com um livro de literatura infantil. Em

nossas entrevistas, esse estranhamento se verbalizou nas falas dos adolescentes que chamaram a atenção como um aspecto negativo da obra, principalmente, no que se refere à pequena quantidade de páginas:

> Aurora [...] E esse livro, um ponto negativo dele: ele podia ser maior, contar mais a história dos dois, do lugar, o que aconteceu no final, assim... E sempre que você lê ele dá o gostinho de quero mais, tipo quando acaba, cadê? Não tem!
>
> Alissa: Meu nome é Alissa e eu achei o livro bastante interessante. Porém, eu achei ele muito pequeno...
>
> Sans: Meu nome é Sans. Eu gostei do livro, apesar dele ser um pouco curto.
>
> Diana: Bem, meu nome é Diana e eu, particularmente, gosto muito de ler livro de romance só que eu prefiro pegar livros com mais... conteúdo, mais é... como posso falar, com mais páginas.
>
> Aurora: E eu achei ele bem curto. Foi uma novidade, porque eu não estou acostumada a ler esse tipo de livro é... curtinho, é com poucas descrições, com pouco conteúdo.

O dado é significativo porque mostra que parte dos estudantes associa livros com poucas páginas a textos menos elaborados, ainda que a obra, nesse caso, demande um exercício interpretativo sofisticado. Quanto à temática trabalhada em *Um lugar chamado aqui,* os leitores votantes exprimem, por meio das justificativas selecionadas pela FNLIJ, o aspecto plurissignificativo que o "Aqui"

tem no texto.

> Era uma vez um lugar chamado Aqui. Aqui não era uma cidade, uma aldeia, um país. Era simplesmente um lugar. Assim começa esse precioso livro que nos leva a pensar o que vem a ser um lugar e a relação dos lugares com os sentimentos. Distâncias, fronteiras e nacionalidades, físicas e virtuais [...].
>
> Aqui e lá são as referências de uma história de procura, de encontros e entendimentos, idas e vinda; pouco se diz, pouco se conta, apenas se aponta que ele e ela desejavam encontrar um ao outro e que, ao fim, se encontram em uma geografia amorosa [...] (FNLIJ, 2017, p. 10).

A FNLIJ, ao premiar essa obra, espera que os leitores adolescentes ultrapassem a fronteira do significado literal das palavras e busquem sentidos vários para a narrativa. Nesta pesquisa, os leitores adolescentes, em muitos momentos, ultrapassaram as barreiras de uma leitura semântica que poderia ser feita da obra e mostram-se leitores estéticos, sendo capazes de perceber a polissemia presente no texto literário:

Marilyn: [...] eu li mais o livro pela linguagem tipo, que esse aqui, esse lugar, não é bem o lugar no mapa, coisa assim. É tipo um sentimento. Sabe quando você fala: eu tô aqui pra tudo? Não, você não vai tá lá no mesmo lugar que a pessoa. Você vai tá lá, tipo pra ajudar ela com sentimentos, sabe? É tipo o coração sem colo se fosse dizer.

> Aurora: [...] digamos que o *aqui* pode ser ali na esquina, em Vitória, Vila Velha, Guarapari. Então, assim, não é toda vez que todo mundo pode se encontrar, não é uma coisa que.... É uma coisa muito real que acontece com muitas pessoas [...]
>
> Alissa: [...] O que eu achei mais interessante no livro é o fato de que... *aqui* era um lugar, como ela disse, onde dois corações se encontravam. O coração da menina e dele e eles só podiam ir para aquele lugar. E, lá, naquele lugar, é as horas iam se passando, eles faziam de tudo para ficar perto um do outro. E quando estavam longe, a saudade como no próprio livro diz, a saudade era do tamanho da distância. Então, eu gosto bastante da conexão que ambos os personagens têm um com o outro. Isso é muito interessante [...]
>
> Sans: [...] ele é um livro um tanto interpretativo. Ele te dá uma margem que é pra você criar os personagens do negócio[...]. Cê pode identificar essa mesma... esse mesmo sentimento que o livro passa em vários casos e histórias.

É possível perceber, na voz dos leitores reais, as múltiplas interpretações que *Um lugar chamado aqui* aciona na leitura. A estudante Marilyn entendeu que o *Aqui* não seria um lugar específico, mas um sentimento. Esse sentimento pode estar relacionado ao amor, amizade ou mensagens de incentivo. A Aurora percebeu a verossimilhança que a situação ficcional tem com a realidade, a Alissa se mostrou menos interpretativa, ressaltando apenas aspectos ligados à superfície textual. Já o Sans observou que a obra apresenta uma temática mais densa, embrulhada a um livro apa-

rentemente destinado a crianças. Nessa mesma abordagem, a leitora Marilyn salientou ser a obra "um livro infantil para adultos*"*:

Marilyn: É bem difícil de entender ele (o livro). E como eu tinha falado, é tipo um livro infantil pra adulto, porque ele tem características de um livro infantil, porque ele é pequenininho, as palavras facinhas, só que é pra adulto [...] eu acho que é pra adulto, porque tem que interpretar mais, saber o que é esse tal *aqui*.

Esse conjunto de percepções evidencia como a leitura de *Um lugar chamado aqui* mobiliza repertórios diversos entre adolescentes, permitindo múltiplas interpretações e diferentes graus de envolvimento estético. Os depoimentos mostram que a obra não se encaixa nos estereótipos tradicionais de "literatura juvenil", já que tanto pode ser vista como uma leitura de iniciação quanto como uma experiência de aprofundamento interpretativo. Nesse sentido, confirma-se a relevância da premiação pela FNLIJ: ao reconhecer um livro breve, fortemente ilustrado e de caráter metafórico como "O Melhor para o Jovem", a instituição amplia os horizontes do que pode ser considerado literatura para adolescentes, legitimando obras que desafiam classificações rígidas e abrindo espaço para narrativas que se constroem na fronteira entre o infantil, o juvenil e o adulto.

Considerações finais

Apostar na literatura juvenil brasileira como mediadora na formação escolar do leitor literário, em um país de escassa tradição letrada e intenso consumo dos meios de comunicação de massa, se torna, por vezes, uma tarefa complexa e trabalhosa. A ausência de recursos básicos, o pouco interesse do jovem, o papel ainda frágil da escola e a forte concorrência das mídias e do mercado dificultam sobremaneira esse processo. Logo, a tão falada crise da leitura é, também, a crise da própria escola (Sarlo 2005).

Apesar do descompasso entre jovens, escola e leitura, defendemos que a literatura juvenil brasileira de qualidade pode ser uma via para a compreensão do mundo, da linguagem, da subjetividade e da construção crítica da identidade do jovem leitor. Ao elegermos como *corpus* obras premiadas pela CBL e FNLIJ, dialogamos com as instâncias que legitimam essa produção, com os estudos recentes sobre o tema, com a escola – responsável pela formação leitora – e, sobretudo, com o leitor adolescente.

Nosso estudo, ao investigar as relações entre jovens do 9º ano de uma escola pública e livros premiados por essas instituições, evidenciou que as obras mais lidas e preferidas pelos estudantes são oriundas da indústria cultural. As obras do *corpus* – ainda que de qualidade reconhecida – permanecem à margem do repertório

dos adolescentes. Tal apagamento reforça a importância da mediação docente e do acesso efetivo às obras, pois, como afirma Turchi (2006, p. 32), “a qualidade dos livros de nada adianta sem leitores”.

Identificamos, ainda, que obras com linguagem mais acessível e menor extensão, como as premiadas pela FNLIJ, geraram maior envolvimento e múltiplas interpretações, destacando o caráter polissêmico do texto literário. Já os títulos laureados pelo Jabuti, embora esteticamente sofisticados, exigem do leitor uma bagagem maior e enfrentaram resistência em função da linguagem. Esse descompasso entre as instâncias premiadoras e os adolescentes evidencia a necessidade de alinhamento entre os critérios de premiação e o leitor real.

Por fim, a escuta dos estudantes revelou vozes subjacentes – como o discurso escolar normativo – reforçando a importância da noção de polifonia bakhtiniana em nossa análise. A organização dialógica dos dados, sustentada no pensamento de Bakhtin, permitiu evidenciar as distintas posições enunciativas em relação à leitura e à literatura juvenil.

Portanto, reafirmamos que a literatura juvenil brasileira, mediada por professores e bibliotecários experientes, pode contribuir sig-

nificativamente na formação de leitores mais críticos e conscientes. No entanto, é preciso reconhecer que a mediação, por si só, não basta: a superação das barreiras estruturais da escola pública é tarefa coletiva e inadiável. Nem o livro nem o professor isoladamente conseguirão formar leitores conscientes e críticos.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. O leitor juvenil entre a realidade e a ficção. *In*: CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. (Orgs) **Literatura juvenil & mediações de leitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2015.

AZEVEDO, Ricardo. **Fragosas brenhas do mataréu**. São Paulo: Ática, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinóv). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed.Trad. Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**, Rio de Janeiro: ed.Forcnse Universitària, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo, UNESP/HUCITEC, 1993.

BORRELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, Suspense, Emoção:** Literatura e Cultura de Massa No Brasil. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade/ EDUC/ FAPESP, 1996. 243p.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aos 7 e aos 40**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CECCANTINI, João Luís. Tápias. **Uma estética da formação**: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997). Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2000.

CECCANTINI, João Luís, Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: CECCANTINI, João Luís (org.) **Leitura e literatura infanto-juvenil.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2004.

CECCANTINI, João Luís Tapias; VALENTE, Thiago Alves. Atestado de maioridade: Prêmios para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira. *In*: ROIG RECHOU, Blanca-Ana; LÓPEZ, Isabel Soto; RODRÍGUEZ, Marta Neira. **Premios literários e de ilustración na LIX**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. 2013, p. 259-276.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. A hora e a vez da literatura e juvenil. *In*: **Anuário Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil**. Madrid:Edições SM, 2015a.

CECCANTINI, João Luís. Houve um verão...*In*: CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. (Orgs**) Literatura juvenil & mediações de leitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2015b.

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. (Orgs) **Literatura juvenil & mediações de leitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2015c

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. Contra o vento e a maré: a literatura infantil e juvenil no biênio 2015-2016. *In:* **Anuário Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil**. Madrid: Edições SM, 2017.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora

Universidade de Brasília, 1994. 111p. Tradução de Mary del Priore.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. *In:* UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura**: intersecções profícuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

DALVI, Maria Amélia. Literatura juvenil: uma leitura de Iara e a arca da filosofia, de Maurício Abdalla. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs). **Literatura infantil e juvenil**: Leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER –FALEIROS, Rita (orgs**). Leitura de literatura na escola** . São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Notas para uma história da Revista Contexto (1992-2011): contribuições à formação em estudos literários no Espírito Santo. (parte 1). **Contexto** (UFES), v 23, p. 276-317, 2013b.

FNLIJ, **Prêmio FNLIJ 2014 – Produção 2013:** Justificativas dos leitores-votantes. Disponível em: www.fnlij.org.br. Acesso em 19 jun. 2019.

FNLIJ, **Prêmio FNLIJ 2017 – Produção 2016:** Justificativas dos leitores-votantes. Disponível em: www.fnlij.org.br. Acesso em 19 jun. 2019.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Kiel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LIMA, Luis Fernando Martins de. Um romance de formação colonial: doloroso aprendizado no mataréu. *In:* CECCANTINI, João

Luís; VALENTE, Thiago Alves. (Orgs) **Literatura juvenil & mediações de leitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2015.

MACHADO, Felipe. **Um lugar chamado aqui**. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: SESI-SP Editora, 2016.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Diários de jovens: confissões e ficção. *In:* AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Narrativas juvenis:** geração 2000. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2012, p. 161-182.

MARTHA, Alice. Áurea. Penteado. Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea. **Anais do SILEL**. Vol 2. Nº 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins de Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2005.

TEIXEIRA, Mario. **A linha negra.** Ilustração Allan Alex. São Paulo: Scipione, 2014.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ZILBERMAN, Regina. & SILVA, EZEQUIEL Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2.ed. São Paulo/ Campinas: Global/ALB, 2008.

Referência do texto integral da dissertação do autor:

SOUZA, Danilo Fernades Sampaio de. **Literatura Juvenil Premiada**: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores. 2019. 212 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13670_DISSERTA%C7%C3O%20%20FINAL%2028%2008%202019%20certo%20ABNT%20%281%29.pdf . Acesso em: 25 ago. 2025.

A POESIA POSSÍVEL:
caminhos para uma prática poética na escola

Tomaz Musso de Almeida Pinto

Introdução

A dissertação a que esse texto se refere, nasceu de uma inquietação docente concreta: a constatação de que os estudantes do Ensino Médio não reconheciam a poesia como linguagem significativa em suas vidas cotidianas. Essa constatação despertou no autor a necessidade de investigar as razões pelas quais a poesia se encontra marginalizada na escola e, sobretudo, de apontar caminhos pedagógicos para inseri-la no processo educativo de forma crítica e emancipadora.

O problema de pesquisa foi formulado a partir da seguinte questão norteadora: No contexto sociocultural contemporâneo, há ainda na escola espaço para a literatura, em especial a poesia, enquanto

mediação para um projeto de educação crítica e libertadora? A hipótese defendida pelo autor é de que há sim espaço para tal ensino no âmbito escolar, contudo esse espaço não é dado espontaneamente, havendo necessidade de construí-lo.

Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica que se dedica a explorar a relação entre a formação humana e os processos poéticos (leitura, escuta, escrita e produção de sentidos) tendo como objetivo geral tematizar a importância da educação poética para a formação humana omnilateral.

A estrutura da dissertação organiza-se em quatro capítulos principais. O primeiro apresenta o percurso histórico-filosófico da relação entre estética, ética e formação humana, situando-os à luz da formação omnilateral. O segundo explora as teorias da poesia, examinando os elementos constitutivos do poema a partir de Ezra Pound e Antonio Candido. O terceiro realiza uma revisão de propostas pedagógicas para o ensino da poesia no Ensino Médio, dialogando com pesquisas recentes (2014 – 2020). O quarto capítulo articula a poesia à prática social, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, culminando em sugestões metodológicas aplicáveis ao contexto escolar. Por fim, as considerações finais reafirmam o caráter emancipador da poesia e a necessidade de seu reconhecimento como direito humano fundamental.

Capítulo 1 – Poesia, Educação e Formação Omnilateral: um percurso histórico

O primeiro capítulo é dedicado a um exame histórico-filosófico da estética, em sua relação com a ética e a poesia: seu começo, quando ainda não era denominada como tal; sua afirmação enquanto disciplina autônoma e paradigmática; e sua consequente crise, com vistas a fundamentar teoricamente a noção de formação omnilateral e sua relação com a estética. Para tanto, recorremos a uma ampla tradição do pensamento ocidental, revisitando autores clássicos e modernos e dialogando com reflexões contemporâneas, partindo principalmente de publicações de Nadja Hermann (2005) e Terry Eagleton (1993). O eixo articulador consiste na ideia de que a estética, enquanto experiência sensível e criadora, desempenha papel decisivo na formação humana, ainda que tenha sido frequentemente relegada à posição secundária diante da razão e da moral. Além disso, fizemos um retrospecto dos modelos de formação humana de importantes épocas da história do ocidente.

Platão, herdeiro do tradicional ideal grego de Kalokagathia, que segundo Sousa (2013, p. 232), "é uma palavra oriunda da junção dos termos kalós (belo) kai (e) e agathós (bom), qualidades de um

kalokagathos, homem bom e belo tanto física quanto moralmente", apropria-se da noção do Belo como sendo o justo, o bom e o virtuoso, introduzindo no horizonte da filosofia as artes e suas representações como objetos de análise teórica, visibilizando a relação entre ética, estética e arte.

Aristóteles também propõe uma educação estética, mas, diferentemente de Platão, busca restaurar à arte seu valor tradicional de sabedoria e verdade, marcando com esse embate, a transição de uma filosofia cosmológica para uma filosofia ontológica, o que inaugura toda uma tradição filosófica. Deste modo estava fundamentada a busca por um caminho de educação ética para o ser humano, onde as noções de belo, sensibilidade, arte, poética, justiça, virtude e até política se mostram inter-relacionadas.

O termo "Estética" surge apenas em meados do século XVIII, quando Alexander Baumgarten traça em seu livro "Aesthetica" as diretrizes deste campo que viria a ser considerado, desde então, como disciplina filosófica autônoma. Do início da filosofia clássica até os tempos atuais, foram muitas as tendências filosóficas que se desenvolveram no ocidente e que se ocuparam desse tema, e em todas as épocas, salvo em raros momentos de virada de jogo, houve uma proeminência da razão sobre a sensibilidade.

Na idade média, os pensadores incorporaram as questões da metafísica grega à matriz cristã, relegando a beleza à ordem divina. Na modernidade, autores do empirismo inglês, viram na estética uma ferramenta moralizante, relacionando um suposto gosto natural pela harmonia, ao cultivo da virtude. Kant valoriza a arte como objeto de conhecimento, mas o faz como ferramenta para alcançar a conduta racionalizada. Schiller, em diálogo com Kant, avança ao propor a ideia de "impulso lúdico", onde a arte reconciliaria sensibilidade e razão, promovendo uma liberdade responsável. Hegel integra a estética à sua fenomenologia do espírito, mas a coloca apenas como uma fase transitória fadada à superação.

Marx, por sua vez, não elaborou uma teoria estética sistematizada, mas suas reflexões sobre arte e trabalho influenciaram profundamente o pensamento ocidental. Nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, destaca a arte como expressão da essência humana e dimensão fundamental da práxis. Para autores como Vázquez (2007, 2010) e Della Fonte (2020), a estética em Marx se relaciona diretamente ao projeto de formação omnilateral, pois integra razão e sensibilidade no processo de emancipação humana. Essa perspectiva é fundamental neste trabalho, uma vez que o mesmo adotou o conceito de formação omnilateral como eixo teórico da dissertação.

Articulando essa pesquisa historiográfica sobre a estética ao tema da educação, analisamos os principais modelos históricos de formação humana como subsídio pra tematizar a formação omnilateral como tema central. São eles: a *Areté,* ligada aos *aristoi* na Grécia arcaica; a *Paideia* grega, mais afeita ao espírito democrático e coletivo; a *Bildung* alemã, como um tipo de formação "cultural e espiritual" do ser humano e a *Formação omnilateral,* surgida a partir do pensamento marxiano.

O capítulo inicial demonstra que a relação entre estética e ética é histórica e atravessada por disputas filosóficas e sociais. Do ideal grego de kalokagathia à estética da existência contemporânea, observa-se que a arte sempre esteve vinculada à formação humana, ora vista com desconfiança, ora com profunda consideração. O que se buscou mostrar é que a poesia, enquanto um tipo de arte que elabora o mundo subjetivamente e objetivamente, é capaz de prover um tipo de formação humana que, para além de superar a racionalidade instrumental, pode promover a educação dos sentidos, a formação de uma subjetividade compreensiva, e uma práxis criativa e transformadora.

RETORNE AO SUMÁRIO

Capítulo 2: Teorias da poesia e os elementos constitutivos do poema

Neste segundo capítulo nos concentramos no estudo dos elementos constitutivos do poema e suas implicações para a formação humana. Esse mapeamento buscou responder a uma das perguntas centrais da pesquisa: de que modo a compreensão dos mecanismos formais e expressivos da poesia pode subsidiar práticas pedagógicas que incentivem a leitura, a interpretação e, sobretudo, a produção poética no contexto escolar?

Para essa tarefa, foram estudados dois referenciais teóricos distintos: Ezra Pound e Antonio Candido, buscando suas relações complementares. Enquanto Pound oferece uma perspectiva mais voltada à tradição literária ocidental e aos aspectos formais da poesia, Candido fornece um enquadramento crítico que enfatiza o caráter humanizador e social da literatura. O diálogo entre ambos possibilita articular técnica e sensibilidade, forma e função, análise estrutural e horizonte ético. O enfoque nas teorias a seguir é de cunho pedagógico e não estilístico ou historiográfico, interessando a prática que delas podem emergir.

Ezra Pound, em sua obra ABC da Literatura (1970), constitui um ponto de partida fundamental para a sistematização dos elemen-

tos da poesia. O autor apresenta a literatura como "linguagem carregada de significado até o máximo grau possível" e, nesse sentido, define a poesia como expressão verbal condensada, pautada pela intensidade imagética e sonora. Sua abordagem privilegia a dimensão técnica, estabelecendo parâmetros para o estudo do ritmo, da métrica, da imagem e da musicalidade.

Essa perspectiva se aproxima de uma visão pedagógica que valoriza a erudição e o domínio formal como etapas indispensáveis da criação poética. Para ele, "não se pode ser original sem conhecer a tradição".

Dentre os elementos constitutivos que devem ser investigados para um estudo satisfatório da poesia, Pound destaca: 1) a *comparação,* como maneira de aferição de um poema; 2) a *seleção,* que segundo o autor serve para que não se perca tempo com textos obsoletos; 3) a *sonoridade,* que dentre outras funções colabora para a apreensão da poesia; 4) a *clareza,* como maneira de evitar excessos ou rebuscamentos que obscurecem a imagem poética; 5) a *concisão*, que se resume em expressar o máximo possível com o mínimo de palavras, se aproximando do esquema ideogrâmico chinês que inspirou Pound. O enfoque dado pelo autor oferece ferramentas úteis para o ensino, sobretudo no que diz respeito à análise formal dos poemas e à valorização da leitura como prática de

rigor estético.

Fugindo tanto de uma linha positivista de análise do poema, quanto de uma linha estilística, Antônio Candido (2006) propõe justamente uma leitura contextual e não apenas formal do poema, unindo a tradução de sentido à tradução do conteúdo humano. Além disso, ressalta a eminência do conceito de poesia enquanto forma suprema de atividade criadora da palavra, devido a intuições profundas e possibilitando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva. Dentre os elementos constitutivos do poema e da análise poemática do estudo de Candido, podemos destacar: 1) *Sonoridade;* 2) *Rima;* 3) *Ritmo;* 4) *Metro;* 5) *Verso.* Candido faz um intercâmbio tão profundo desses elementos, que fica difícil resumi-los, restando-nos dizer que sua conjugação atua na criação da unidade sonora e formal do poema, enquanto contribui no enriquecimento de sua unidade conceitual.

Sobre as *unidades expressivas,* Cândido (2006) se atém mais ao campo semântico dos poemas, onde as imagens são chave essencial para sua compreensão. As *unidades expressivas* constituem a linguagem poética propriamente dita, que nas palavras do autor são "palavras e combinações de palavras dotadas de um significado próprio que o poeta lhes dá, e que se tornam condutoras do significado do poema" (CANDIDO, 2006, p. 69). Foram estudados

elementos como a *imagem,* a *figura,* a *metáfora,* a *alegoria,* o *símbolo,* dentre outros. Candido diz que estas *unidades expressivas*, somadas às unidades sonoras e rítmicas, formam o todo do poema, aquilo que constitui sua base conceitual e simbólica.

Neste capítulo pode-se ver que os dois autores estudados, Ezra Pound e Antonio Candido, ora se aproximam e ora se afastam em seus esforços de conceberem caminhos para a compreensão do poema, mas fica evidente que ambas as colaborações se somam no intuito de fornecerem ferramentas educativas para o estudo da poesia, suscitando importantes implicações pedagógicas.

Capítulo 3: Estudo de propostas pedagógicas para o ensino de poesia no Ensino Médio.

Neste capítulo, pretendeu-se apresentar e promover um diálogo entre as pesquisas que têm como tema principal, ou ao menos secundário, a prática da escrita de poesia no âmbito escolar, mais precisamente no ensino médio. A busca por esses trabalhos se deu a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Foram aplicados dois filtros, sendo o primeiro com as palavras-chaves “poesia” e “ensino médio” e o segundo com “poema” e “ensino médio”, ambas de maneira conjugada, em um recorte temporal que abrangeu os anos de 2014 a 2020, o que resultou em 26

dissertações e 06 teses para o primeiro filtro e 3 teses e 11 dissertações para o segundo filtro. Inicialmente foram analisados os resumos e posteriormente o corpo do texto, em busca de saber se cumpriam os requisitos da pesquisa. A maioria dos trabalhos encontrados trazia como tema a importância da presença da poesia na educação de jovens do ensino médio, ideia consonante com o presente trabalho, com a diferença de que a temática mais discutida nesses casos era a leitura, análise e interpretação de poemas.

Sobre a escrita de poesia, como tema central ou secundário, foram encontrados apenas 3 trabalhos, tratando-se todos de dissertações de mestrado. É sobre eles que iremos discorrer brevemente aqui.

- Dissertação de mestrado 1 – O jovem e a poesia no ambiente escolar: um encontro possível (2014). De Naira Giani Scheid.
- Dissertação de mestrado 2 – Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos do ensino médio noturno (2014). Giovane de Siqueira.
- Dissertação de mestrado 3 – Fanzine na aula de literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura e produção textual (2018). Daniela Reischak Pereira.

Na dissertação 1, Scheid (2014) traz como tema “a formação de leitores de poesia no ensino médio”, com a seguinte problemática:

em que medida o trabalho com textos poéticos, no decorrer do ano letivo, despertará nos jovens o gosto e o interesse pela poesia? O objetivo geral da autora consistiu em formar leitores de poesia nas turmas de primeiro ano do ensino médio. A autora caracteriza seu trabalho como uma pesquisa-ação.

Como percurso metodológico, a autora utilizou de dois formulários, oito práticas leitoras que envolveram leitura, oralidade, análise, interpretação e produção de poemas, além de quatro "vivências poéticas" que consistiam em atividades fora da escola. Segundo a autora, os resultados alcançados mostraram que é possível formar leitores de poesia no ensino médio desde que se faça uso de uma metodologia criativa, que sensibiliza e estimula os jovens para a leitura de textos poéticos.

Na dissertação 2, Siqueira (2014) traz como tema de pesquisa "o letramento literário e a poesia na escola". Trabalhou com alunos do 3º ano do ensino médio e seu objetivo geral foi "refletir sobre a poesia como uma prática efetiva de letramento literário na escola". A abordagem metodológica constituiu-se em revisão bibliográfica, pesquisa de campo através de oficinas literárias, análise dos dados e discussão dos resultados, conjugando, em suas palavras, teoria, prática e reflexão da prática.

Foram oito encontros que contaram com levantamento prévio do

conhecimento dos alunos, leitura silenciosa de poemas, leituras em voz alta e/ou dramatizadas, análise e interpretação dos poemas, interdisciplinaridade entre os diferentes suportes da poesia (neste caso, com vídeo, teatro, pintura e música), produção de poemas e sarau de poesia. A autora concluiu que é possível e necessário trabalhar a poesia na escola com alunos do ensino médio como uma prática de letramento literário.

Na dissertação 3, Pereira (2018) traz como tema "a elaboração, aplicação e discussão de um projeto de leitura e produção textual a partir da produção de fanzines". A autora teve como grupo de amostragem uma turma de 2º ano de ensino médio de uma escola estadual do RS. Seu objetivo geral foi "analisar as potencialidades da elaboração de fanzines como estratégia e processo para estimular a formação de leitores literários por meio da produção textual em sala de aula". Sua escolha metodológica foi a pesquisa-ação e como principais conclusões, a autora destaca que a intervenção pedagógica (com a produção de fanzines) permitiu identificar que, do processo de preparação dos alunos até a montagem da publicação, houve espaço e estímulo para o surgimento de textos autorais, com claros indícios de autonomia criativa, contribuindo para que os autores se sentissem sujeitos socialmente envolvidos em uma comunidade de leitores.

Para desenvolvimento de um diálogo entre as três dissertações estudadas, foram analisadas criticamente nos trabalhos as suas preocupações, objetivos, metodologias e resultados, bem como se refletiu sobre êxitos e dificuldades. Embora nenhum dos trabalhos analisados traga um estudo profundo sobre a escrita da poesia e concentrem sua atenção no letramento literário e na formação de leitores, pudemos extrair deles informações importantes que muito contribuíram com nossa pesquisa.

Capítulo 4 – poesia e prática social: alguns apontamentos

Dentro do escopo do marxismo, a prática social pode ser entendida como Práxis e se distingue da simples prática enquanto atividade utilitária. A práxis marxista é, em sua essência, transformadora em um sentido revolucionário, de superação das circunstâncias sociais existentes, e tão importante a ponto de ser considerada, segundo cita Prado e Lima (2016, p. 07), como a categoria central da teoria marxista da sociedade. Em sentido geral, a práxis é ação consciente sobre o mundo, que conjuga prática e teoria no processo de transformá-lo. Porém, nem toda atividade prática é práxis ou, como assevera Vazquez (1977, p. 185), "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". Atividade é um conceito genérico, sinônimo de ação sobre uma matéria, podendo ser

executada por qualquer ser vivo, enquanto práxis é atividade essencialmente humana, dialética, teleológica e munida da complexidade da consciência, e principalmente, elemento humanizador do próprio homem.

A partir de tal aspecto da práxis, é possível estabelecer uma relação com a formação humana em seu caráter educacional, vinculado às instituições sociais no que se refere a um projeto educativo sistematizado. Netto (2015b, p. 25), ao discorrer sobre uma possível vinculação da teoria social de Marx com uma teoria educacional, diz que mais que requisitar de sua teoria conteúdos específicos e particulares sobre a educação, o mais pertinente seria "indagar se, na teoria social de Marx, encontra-se a fundamentação necessária para articular, formular e desenvolver *teorias setoriais da educação",* no que o autor diz que a resposta a esta indagação é afirmativa.

Deste modo, pode-se apontar a Pedagogia histórico-crítica, elaborada por Dermeval Saviani na década de 1980 - e que segue em contínuo desenvolvimento - como o mais fecundo exemplo, no Brasil, deste vínculo. Neste sentido o trabalho aqui sintetizado, buscou aproximar o ensino de poesia aos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, entendendo que uma educação para a for-

mação humana omnilateral não pode prescindir de qualquer contribuição que caminhe nessa direção, seja ela de conteúdo (no caso, a poesia), seja ela de teoria pedagógica (no caso, a Pedagogia histórico-crítica).

Por ter uma filiação marxista, a referida teoria educacional tem na *Práxis* (e todo seu arcabouço categórico), entendida aqui como *Prática Social*, o seu cerne. Ou seja, a educação só se configura enquanto práxis (e esta, revolucionária) quando articula a prática e a teoria dentro de uma intencionalidade transformadora, que visa mais do que simplesmente pensar o mundo, mas a sua transformação. A pedagogia histórico-crítica, portanto, age no sentido de promover as condições para que o homem possa se desenvolver em sua omnilateralidade, a partir do terreno que lhe é específico, o da formação humana.

Com o subsídio teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-crítica, buscou-se nesta dissertação, elaborar uma metodologia para o ensino da poesia no ensino médio, a título de exemplo, que guie a ação pedagógica baseada na noção de práxis, ou prática social. A base do método da pedagogia histórico-crítica, em primeira instância, pode ser notada quando Saviani (1996, p. 04) diz que “a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma:

parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega- se ao concreto, sendo o abstrato o elemento mediador", o que corresponde à passagem do senso comum à consciência filosófica. Sob tais aspectos é que Saviani (2008) elabora seu método pedagógico, que tem como categorias principais a totalidade, o movimento e a contradição, que são categorias basilares ao método materialista histórico-dialético (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Daí os 5 "momentos" que guiam seu método pedagógico, como nos elucida Saviani (2005, p. 26): a *prática social* inicial, onde professor e aluno identificam as questões a serem tratadas; a *problematização* destas questões; a *instrumentação,* que é dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução; a *catarse,* que é a incorporação/assimilação/elaboração interna porém ativa dos elementos da instrumentação e por fim a *prática social* culminante, que é quando o conhecimento se transforma em *Práxis.*

O autor evidencia que o método didático não deve ser separado, compartimentado em passos estanques e fragmentários, pois o método se configura como um processo de mediação inserido como um todo na prática social. Segundo o autor,

Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de

chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de *Problematização*, *instrumentação* e *catarse* (Saviani, 2011, p. 121).

Inspirado no exposto até aqui e no intuito de relacionar a poesia à formação omnilateral é que daremos um exemplo, ainda que de modo genérico e resumidíssimo, da aplicação de tal método.

1º momento - Prática social inicial: o primeiro momento se dá a partir da prática inicial dos agentes envolvidos no processo, que são professor e alunos. O professor pode apresentar alguns temas, buscando criar uma imagem, mesmo que caótica, acerca do tema principal, que no caso é a poesia.

2º momento - Problematização: nesta fase pode-se continuar na delimitação da imagem difusa e sincrética que se construiu no momento inicial, mas propondo um agravamento das contradições existentes no contexto. É um bom momento de polemizar o objeto, conjugando a maneira como cada envolvido no processo o vê.

3º momento - Instrumentalização: aqui podemos começar com conteúdos que abordem a relação da poesia com a história e a filosofia, buscando extrair do tema o que nele existe de fascinante. Leitura de poemas, análises, introdução de conceitos como formas

fixas, verso livre, poesia e poema, etc. Aqui devem ser introduzidos os elementos básicos que constituem o poema, como ritmo, sonoridade, rima, metro, verso, etc e também as unidades expressivas, como imagem, alegoria, símbolo, dentre outros, com vistas a paramentar a interpretação e a escrita do próximo momento.

4º momento - Catarse: esse é o momento da precipitação da abstração teórica que começa a ser incorporada como conhecimento concreto acerca do objeto de estudo, superando a visão sincrética do senso comum. Para tal concretização é importante que o aluno possa contar com a possibilidade de elaborar seu pensamento, de dar corpo a ele. Aqui o professor pode trabalhar a prática do que foi extraído na instrumentalização: sonoridade, ritmo, rimas, métrica, figuras de linguagem, metáforas, imagens, etc. É um momento de experimentação que parte do espontâneo rumo ao consciente.

5º momento - Prática social final: aqui, os alunos sentem que sua prática social mudou e que tiveram um salto qualitativo. É importante que se dê visibilidade às suas expressões, para que sintam o alcance social de suas ações e a responsividade perante elas, bem como a autonomia conquistada e o prazer expressivo da arte. Exposições de fanzines, livretos, saraus, mostras de vídeo-poe-

mas, dentre outras atividades, fazem circular a produção dos alunos fazendo-os refletirem sobre elas. Isso pode ser transformador para o jovem.

Depois de realizado tal circuito de partida da síncrese (empírico) até a síntese (concreto) pela mediação da análise (abstrato), pode-se dizer que o aluno chega a um novo nível de prática social, inspirada, coletiva, consciente, responsável e atuante, ou seja, mais apto a se desenvolver plenamente e de maneira omnilateral.

Considerações finais

A partir desse estudo foi possível concluir que a poesia, é, de fato, possível e necessária na escola. Possível porque existem caminhos metodológicos para sua inserção. Necessária porque sem a poesia – sem a experiência estética da linguagem – todo e qualquer projeto de formação humana permaneceria incompleto.

Referências

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5ª ed. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética.** Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética:** A relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didáticahistórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, 19, e019003, 2019.

NETTO, José Paulo. **Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37ª, 2015, Florianópolis. Palestra proferida. Florianópolis: UFSC, 2015b. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-encomendado-de-jose-paulo- netto-para-o-gt09.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

PEREIRA, Daniela Reischak. **Fanzine na aula de literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura e produção textual.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Linguas) – Universidade do Pampa – Unipampa. Rio Grande do Sul, p. 182. 2018.

PRADO, Jeovandir Campos do; LIMA, Antonio Bosco de. **Pedagogia Histórico- crítica**: uma discussão sobre a prática social docente no marxismo. *In:* X Seminário Nacional do HistedBR – HistedBR, 2016, Campinas, SP. Anais (online) Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/911-2709-1-pb.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico- crítica**: primeiras aproximações. Coleção educação contemporânea. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEID, Naira Giani. **O jovem e a poesia no ambiente escolar: um encontro possível**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, p. 182. 2014.

SIQUEIRA, Giovane de. **Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos no ensino médio noturno.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Rio Grande do Sul, p. 118. 2014.

SOUSA, Luana Neres. O ideal de kalokagathia em Xenofonte: uma análise dos excessos. **Romanitas**, Vitória, n. 2, p. 231-245, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Referência do texto integral da dissertação do autor:

PINTO, Tomaz Musso de Almeida Pinto. **A Poesia Possível**: caminhos para uma prática poética na escola. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2020. Disponível em:

https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14980_Tomaz%20Musso%20-%20Disserta%E7%E3o%20vers%E3o%20final%20para%20publica%E7%E3o.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

ENTRE O DITO E O INTERDITO:
a literatura infantil nas redes sociais

Fabiana Cesar Monnerat

O presente artigo foi desenvolvido a partir da minha dissertação de mestrado, em um contexto marcado por turbulências políticas e sociais no Brasil. Desenvolver o trabalho nesse contexto (2018-2020) significou não apenas investigar o objeto de estudo em si, mas também enfrentar as ressonâncias que a realidade impunha ao processo de pesquisa. Assim, mais do que registrar dados e análises, essa escrita busca também refletir sobre como a instabilidade do período atravessou minhas escolhas metodológicas e teóricas, revelando a pesquisa como um exercício vivo de diálogo entre sujeito, desejo, sociedade e conhecimento. Esse cenário vinha se intensificando especialmente após o impeachment de 2016, amplamente caracterizado por diversos autores como um Golpe

Jurídico-Parlamentar-Midiático. A ascensão de forças conservadoras e autoritárias no país resultou não apenas em mudanças institucionais, mas também em transformações culturais significativas, que se refletiram diretamente na recepção e circulação da literatura infantil. Nesse contexto, obras destinadas ao público infantil passaram a ser alvo de ataques e polêmicas, em grande medida amplificadas pelas redes sociais digitais, transformando-se em arenas de disputa ideológica, moral e política.

A literatura infantil ocupa, historicamente, um lugar estratégico na formação cultural das sociedades, não apenas pelo seu caráter estético, mas também por sua função pedagógica e simbólica. No Brasil, sua trajetória está profundamente entrelaçada aos movimentos políticos, sociais e ideológicos que marcaram a história do país. Desde o final do século XIX, quando começaram a circular as primeiras produções voltadas especificamente para crianças, essa literatura nunca foi neutra: ora serviu como instrumento de difusão de valores conservadores e nacionalistas, ora como espaço de crítica, reflexão e resistência. Por essa razão, compreendê-la exige sempre situar suas manifestações nos contextos históricos em que foram produzidas, analisando como se constrói sua relação com a infância e com os adultos que a escrevem, leem e mediam.

O processo de consolidação da literatura infantil no Brasil acompanhou transformações estruturais como a transição do Império para a República e a modernização social vinculada à economia do café. Na virada do século XIX para o XX, o fortalecimento da escola e as campanhas de alfabetização ampliaram a necessidade de livros destinados às crianças, criando um público leitor em potencial. Contudo, essa literatura nascente estava impregnada por um viés conservador, inspirado em modelos europeus e no ideal cívico-pedagógico. As primeiras narrativas buscavam transmitir valores de civismo e progresso, mas revelavam as contradições de uma sociedade que se modernizava superficialmente, mantendo estruturas arcaicas de poder e exclusão.

Nas primeiras décadas do século XX, o gênero foi fortemente marcado pelo entusiasmo patriótico. As mudanças políticas, como a proclamação da República e, mais tarde, a Revolução de 1930, geraram novas expectativas, mas também frustraram parte delas. O Estado passou a controlar a produção e a circulação dos livros infantis por meio da escola, reforçando seu caráter normativo. O nacionalismo, a exaltação da pátria e a glorificação de heróis históricos tornaram-se temas recorrentes. As editoras nacionais se fortaleceram, os livros passaram a atingir um público mais amplo, mas a recepção ainda era restrita às elites urbanas e alfabetizadas.

Foi a partir da obra de Monteiro Lobato que se verificou uma inflexão significativa. Com um estilo inovador, crítico e provocador, Lobato rompeu com o modelo cívico-pedagógico vigente, introduzindo humor, imaginação e um olhar questionador. Ele inaugurou uma literatura infantil que deixava de ser mero instrumento de dominação para se tornar espaço de diálogo e reflexão. Entretanto, após sua contribuição, durante várias décadas, a produção literária infantil permaneceu presa a tentativas de imitação, sem grande avanço estético ou temático. Apenas a partir das décadas de 1960 e 1970, em meio ao regime militar e ao processo de modernização capitalista, surgiram obras que retomaram a dimensão crítica e emancipatória do gênero.

Nesse contexto paradoxal, a literatura esteve submetida à censura política e ideológica, mas também se tornou um território de resistência. Escritores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga conseguiram, por meio da ficção destinada às crianças, inserir críticas veladas ao autoritarismo e aos valores conservadores. Muitas dessas obras exploraram alegorias e símbolos capazes de contornar a vigilância estatal, estimulando nas crianças a autonomia crítica e a reflexão sobre liberdade, injustiça e poder. A literatura infantil, nesse período, revelou-se um terreno fértil para a semeadura de ideias emancipadoras, mesmo sob repressão.

Com a redemocratização dos anos 1980 e a ampliação das políticas públicas voltadas para o livro e a leitura, a literatura infantil consolidou-se como parte integrante do sistema cultural brasileiro. O Estado passou a adquirir e distribuir livros em larga escala para escolas e bibliotecas, fortalecendo o setor editorial e garantindo visibilidade a autores e obras. Esse processo trouxe ganhos inegáveis, mas também riscos, como a padronização dos acervos e a redução da diversidade. Apesar disso, a literatura infantil desse período consolidou nomes que passaram a dialogar com questões sociais e existenciais com maior profundidade, concebendo a criança como sujeito ativo na leitura e não mero receptor passivo de valores.

A partir dos anos 2000, com a expansão da cultura digital, novas dinâmicas se impuseram. A circulação de livros passou a coexistir com a lógica veloz das redes sociais, que transformou os modos de recepção, debate e julgamento das obras. A literatura infantil, assim como outros campos da produção cultural, foi impactada pela viralização de discursos e pela polarização política. Nesse ambiente, marcado pelo crescimento de pautas conservadoras, a literatura destinada às crianças voltou a ser alvo de tentativas de controle e censura, em especial nas plataformas digitais, onde a desinformação circula com rapidez e intensidade.

Dois episódios, recentes à época da pesquisa, ilustram de forma contundente como a literatura infantil continua sendo um espaço de disputa ideológica e alvo privilegiado de censura: o caso de *O menino que espiava pra dentro (1983)*, de Ana Maria Machado, e de *A triste história de Eredegalda*, reconto de José Mauro Brant publicado em Enquanto o sono não vem (2003). Ambos os livros foram acusados, sobretudo nas redes sociais, de conterem conteúdos impróprios para crianças e acabaram alvo de campanhas de desinformação e boicote que extrapolaram o campo literário, alcançando a esfera política e midiática. Esses acontecimentos revelam que, longe de ser um resquício do passado autoritário, a censura se reinventa e assume novas formas na contemporaneidade. O estudo volta-se para as duas obras específicas que foram alvos de controvérsia e embora ambas já estivessem disponíveis há anos, em 2017 e 2018 passaram a sofrer intensos questionamentos e acusações, mobilizando discursos moralistas e religiosos que culminaram em pedidos de censura. O caso de Ana Maria Machado ganhou repercussão quando postagens no Facebook acusaram o livro de estimular o suicídio infantil, desencadeando uma onda de ataques violentos e difamatórios. Já a obra de José Mauro Brant foi alvo de denúncias em uma escola pública, sob a alegação de que a narrativa continha conteúdos sexuais inadequados.

Esses episódios não podem ser compreendidos como fatos isolados, mas como parte de um processo mais amplo de tensionamento em torno da literatura e da cultura, que inclui outras tentativas de censura, como a polêmica envolvendo *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, acusada de representar "lixo ideológico", a tentativa de recolhimento da HQ *Vingadores: A cruzada das crianças*, e o episódio político-midiático do chamado "kit gay". Todos esses casos apontam para a mesma lógica: o uso da censura como mecanismo de silenciamento e controle, em nome de uma suposta proteção à infância e à moralidade.

O caso de Ana Maria Machado, uma das maiores escritoras da literatura infantil brasileira, demonstra como até mesmo obras consagradas podem ser alvo de ataques violentos em contextos de conservadorismo e radicalização. Publicado em 1983, *O menino que espiava pra dentro* recebeu prêmios de prestígio e circulou durante décadas sem sofrer questionamentos. Entretanto, em 2018, postagens no Facebook acusaram a obra de induzir crianças ao suicídio, retirando trechos de seu contexto original e mobilizando discursos alarmistas. A polêmica rapidamente ganhou proporções, com ataques à autora, ameaças e pedidos de censura. A narrativa acompanha um menino introspectivo, sensível e imaginativo que, em vez de se prender apenas ao mundo exterior, encon-

tra dentro de si mesmo um universo vasto de sentimentos, pensamentos e sonhos. Ao tratar da interioridade, do autoconhecimento e da legitimidade de diferentes modos de ser criança, Ana Maria Machado propõe uma valorização da subjetividade infantil em contraposição a modelos rígidos de comportamento. Essa abordagem, porém, foi alvo de ataques décadas depois, em um contexto marcado pela polarização política e pela ascensão de discursos conservadores. Em campanhas de desinformação, o livro foi acusado de estimular comportamentos considerados desviantes e de risco, sobretudo por apresentar também uma criança que não se enquadra nos estereótipos de masculinidade tradicional. As críticas revelam mais sobre os medos e preconceitos dos adultos do que sobre qualquer risco à infância: ao tentar interditar a narrativa, demonstram resistência a aceitar a pluralidade de formas de viver a infância e a subjetividade.

O episódio evidencia a lógica de manipulação típica das redes sociais: fragmentos de textos foram destacados e interpretados de maneira reducionista, sem considerar a totalidade da obra nem sua função simbólica. Essa manipulação não apenas desconsidera a trajetória da autora, reconhecida internacionalmente, como também demonstra a fragilidade do debate público quando mediado por discursos de ódio e desinformação. A literatura, nesse caso, foi submetida a julgamentos imediatistas, baseados mais em

moralismo e preconceito do que em leitura crítica.

Algo semelhante ocorreu com a obra de José Mauro Brant. Em 2017, seu reconto "A triste história de Eredegalda", publicado no livro *Enquanto o sono não vem*. Em junho de 2017, 93 mil exemplares deste livro foram recolhidos de escolas públicas e bibliotecas do estado do Espírito Santo pelo fato de os ocupantes do Ministério da Educação (MEC) considerarem imoral e inadequada . Trata-se de um reconto de um conto tradicional europeu, inserido no projeto de resgate de narrativas da tradição oral e aborda temas como violência e relações familiares complexas. A história gira em torno de uma princesa cujo pai manifesta o desejo de casar-se com a própria filha, desencadeando uma série de acontecimentos que a levam a fugir e enfrentar provações até alcançar a libertação. Trata-se de um tema recorrente em narrativas folclóricas, como os contos dos Irmãos Grimm, que elaboram simbolicamente conflitos familiares e tabus sociais. No entanto, a obra foi acusada em campanhas digitais de "apologia ao incesto", sem levar em consideração a dimensão simbólica e histórica do conto. As reações descontextualizam a narrativa e ignoram que a literatura infantojuvenil, ao lidar com temas complexos por meio de metáforas, possibilita à criança a elaboração simbólica de medos e ansiedades, além de oferecer ao mediador condições de identificar situações de violência real e acionar medidas de proteção.

Nos dois casos, observa-se um padrão: a literatura infantil é reduzida a um instrumento pedagógico ou moral, desconsiderando sua dimensão estética, simbólica e crítica. Sob o argumento de "defender a infância", discursos de censura reforçam um movimento de silenciamento que, paradoxalmente, acaba por expor as próprias crianças a violências simbólicas, uma vez que lhes retira a possibilidade de nomear e elaborar temas difíceis por meio da ficção.

As redes sociais funcionam como catalisadoras dessas polêmicas. Plataformas como Facebook e YouTube não apenas amplificaram os discursos de censura, mas também os transformaram em arenas de disputa ideológica. Pais, professores, líderes religiosos e agentes políticos passaram a ocupar esses espaços, propagando acusações muitas vezes sem base textual ou científica. O ambiente digital, caracterizado pela velocidade e pela polarização, potencializou discursos de ódio e reforçou mecanismos de linchamento simbólico contra autores e obras. Ao mesmo tempo, a análise dessas polêmicas permite compreender que a censura contemporânea não se apresenta mais unicamente de forma institucionalizada, como ocorria em regimes autoritários, mas assume feições difusas e descentralizadas. Os ataques às obras de Machado e Brant exemplificam uma nova modalidade de censura, na qual grupos organizados e indivíduos mobilizam discursos moralistas nas redes, pressionando instituições e editoras a recuar. Trata-se

de um processo que combina conservadorismo, desinformação e a lógica viral das plataformas digitais, configurando um ambiente hostil para a circulação da literatura infantil.

Nesse sentido, os casos analisados revelam não apenas o poder de mobilização das redes sociais, mas também a fragilidade das instituições diante das pressões exercidas por grupos conservadores. A escola, que deveria ser espaço de mediação crítica e diálogo, muitas vezes se vê acuada, optando pelo recolhimento de livros em vez de promover debates. O mesmo ocorre com órgãos públicos e gestores, que preferem ceder ao clamor imediato das redes do que defender o papel formador da literatura.

As polêmicas em torno das obras de Ana Maria Machado e José Mauro Brant, portanto, extrapolam a dimensão literária. Elas se inserem em um cenário mais amplo de disputas ideológicas, em que a censura atua como ferramenta de controle cultural e político, buscando restringir o acesso das crianças a narrativas que poderiam ampliar sua visão de mundo. Ao mesmo tempo, evidenciam a urgência de discutir o papel dos adultos enquanto mediadores da leitura, já que muitas vezes são eles os agentes que projetam suas próprias angústias e preconceitos sobre os livros destinados à infância.

A análise das polêmicas envolvendo livros infantis revela um aspecto central: a censura, longe de ser um fenômeno restrito a regimes autoritários do passado, continua ativa e se atualiza em novas formas. Ela pode ocorrer como censura prévia, quando obras sequer chegam a ser publicadas; como censura pós-publicação, quando livros são recolhidos ou proibidos; e também como autocensura, quando escritores e editores evitam abordar certos temas para escapar de críticas e ataques. No contexto contemporâneo, esse processo se intensifica com a amplificação das redes sociais, que transformam leituras individuais em movimentos coletivos de linchamento simbólico. A censura assume contornos mais difusos e, em certo sentido, mais perigosos. Não se trata apenas de uma imposição do Estado, mas de pressões sociais que emergem do espaço privado e são projetadas para o público por meio das redes. Pais, responsáveis e lideranças comunitárias assumem o papel de guardiões morais, muitas vezes em nome da "proteção da infância", mas na prática projetando sobre os livros suas próprias angústias e preconceitos. Ao mesmo tempo, figuras políticas se apropriam dessas demandas para legitimar projetos de controle ideológico, como no caso das propostas da "Escola sem Partido" ou da militarização das escolas públicas.

Essa dinâmica revela uma contradição: ao tentar proteger as cri-

anças, se impede que elas entrem em contato com narrativas capazes de nomear e simbolizar suas experiências. Obras literárias que tratam de temas delicados, como solidão, violência ou sexualidade, oferecem um espaço simbólico para que questões muitas vezes não identificadas ou silenciadas na vida cotidiana possam emergir. Como observa a psicanálise, o silêncio e o segredo podem ser formas de violência, pois negam à criança a possibilidade de falar sobre o que sente e vive. Ao censurar esses conteúdos, os adultos não apenas cerceiam a literatura, mas também contribuem para perpetuar o silenciamento das experiências infantis.

A escola, nesse contexto, aparece como um espaço tensionado. De um lado, ela tem o papel histórico de mediar leituras, de promover contato com saberes artísticos e científicos elaborados. De outro, sofre pressão para restringir esse papel, limitando-se a transmitir valores familiares ou religiosos. Esse movimento ameaça a função social da instituição escolar como espaço de pluralidade e crítica, substituindo-a por uma lógica de controle e homogeneização. A literatura infantil, nesse cenário, torna-se alvo privilegiado de disputas, justamente porque circula nesse território de formação e diálogo entre gerações.

A análise dos discursos censórios evidencia ainda a presença de uma moral conservadora que associa literatura infantil a risco e

ameaça, em vez de reconhecê-la como oportunidade de aprendizado, fruição, imaginação. Nesse sentido, a censura contemporânea se alinha a projetos políticos que buscam reforçar valores tradicionais e restringir direitos, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade e diversidade cultural. Assim, ataques a livros infantis não podem ser lidos como episódios isolados, mas como parte de uma engrenagem maior de controle social e cultural.

Em contraste, a resistência a esses processos também emerge, tanto na academia quanto entre mediadores de leitura e movimentos sociais. O próprio fato de as polêmicas se tornarem públicas, ao circular nas redes, permite que sejam visibilizadas e debatidas, revelando contradições sociais e trazendo à tona silêncios históricos. As redes, portanto, funcionam como espaço ambivalente: de um lado, catalisam discursos de ódio; de outro, possibilitam mobilizações em defesa da literatura e da liberdade de expressão.

Nesse sentido, cabe destacar que a literatura infantil não deve ser reduzida a instrumento pedagógico ou moralizador. Sua função estética, simbólica e formativa é irredutível, e a tentativa de controlá-la implica empobrecer a experiência leitora. Mais do que proteger a criança de conteúdos considerados inadequados, cabe

ao adulto assumir a responsabilidade de escutar e mediar as experiências que a literatura desencadeia. A questão que se coloca, portanto, não é se a criança pode ou não ter contato com determinadas narrativas, mas se o adulto está disposto a lidar com as interpelações que essas narrativas produzem.

Conclui-se que a análise das polêmicas envolvendo obras da literatura infantil no Brasil contemporâneo evidencia que a censura, embora ressignificada, permanece como prática recorrente e perigosa. Ao investigar os casos de *O menino que espiava pra dentro*, de Ana Maria Machado, e de *A triste história de Eredegalda*, de José Mauro Brant, foi possível constatar que os ataques às obras infantis não se explicam apenas por leituras individuais equivocadas, mas fazem parte de um contexto social, político e histórico mais amplo. Essas disputas revelam como a literatura infantil se tornou espaço privilegiado de batalhas ideológicas. Sob o pretexto de proteger a infância, adultos, instituições e lideranças políticas projetam sobre os livros seus próprios medos e valores, restringindo a circulação de narrativas que poderiam contribuir para a formação crítica e sensível das crianças. A censura, nesses casos, opera como mecanismo de silenciamento: impede também, que experiências difíceis, mas reais, possam ser simbolizadas e discutidas por meio da ficção.

O estudo também demonstra que a censura não é apenas institucionalizada, como nos tempos da ditadura, mas se difunde nas redes sociais e se intensifica pelo efeito viral. Plataformas digitais funcionam como arenas de julgamento público, onde discursos moralistas e desinformados encontram terreno fértil para se propagar. Essa nova configuração coloca em risco a liberdade criativa de escritores, a autonomia de educadores e, sobretudo, o direito das crianças de acessar uma literatura plural e crítica.

Ao mesmo tempo, as próprias redes que alimentam ataques podem servir como espaços de resistência. A visibilidade das polêmicas permite que elas sejam discutidas em diferentes esferas – acadêmica, escolar, midiática –, revelando tensões sociais e ampliando o debate sobre o papel da literatura. Nesse sentido, a pesquisa mostra que, mais do que apenas registrar episódios de censura, é fundamental analisá-los como sintomas de uma sociedade que convive com silêncios, violências e contradições profundas.

Outro ponto crucial é o papel dos mediadores adultos. Pais, professores e demais responsáveis não podem reduzir a leitura infantil a uma experiência de transmissão de valores prontos. O adulto é chamado a ocupar a posição de escuta, acolhendo o que emerge da leitura e mediando com responsabilidade os questionamentos das crianças. A tentativa de interditar livros revela, muitas vezes,

a dificuldade do adulto em lidar com seus próprios medos e inseguranças diante de temas como sexualidade, violência ou morte. Nesse sentido, a censura acaba protegendo menos a criança do que o próprio adulto.

A literatura infantil, longe de ser mero entretenimento, constitui-se como um espaço de elaboração simbólica, oferecendo às crianças recursos para lidar com sentimentos e situações complexas. Sua função estética e formadora é inseparável do direito à imaginação e à pluralidade. Ao cercear o acesso a esse patrimônio, a sociedade compromete não apenas a formação leitora das crianças, mas também sua capacidade de se constituírem como sujeitos críticos e criativos.

Dessa forma, a conclusão a que este estudo conduz é que a defesa da literatura infantil é, ao mesmo tempo, uma defesa da democracia, da liberdade de expressão e do direito das crianças. As redes sociais têm o potencial de desvelar fenômenos como os que aqui foram estudados; por este motivo, não devemos considerá-las no sentido estritamente negativo. Elas apresentam a rapidez que muitas vezes não aprofunda, mas também fazem aparecer acontecimentos que anteriormente permaneciam à sombra, sustentando uma falsa normalidade. O universo digital impõe desafios inéditos em termos de temporalidade e comunicação interpessoal. Resta-

nos, diante dele e de seu potencial, como apontam Castells e Cardoso (2005), a reflexão e a ação ética fundamentada. Fazer do material das redes novas tessituras, em que a palavra não se perca, mas se transforme.

Por fim, muitos dos responsáveis por crianças que embarcaram nas polêmicas alvo deste estudo, certamente diriam que o fizeram por amor. Mas o amor, na medida em que se constitui na alteridade e na esfera dos direitos, não se alinha ao lugar tirânico de uma segurança — pessoal ou nacional — que silencia as vozes, o desejo e a liberdade. A constituição do sujeito se tece de forma saudável na intertextualidade e na alteridade das relações interpessoais. É nesse ponto que se abre uma fresta: sair das redes-armadilhas para entrever outras possibilidades de redes-laços, capazes de sustentar a infância, o poético e as artes de forma geral. Pois, talvez, seja nesse entremeio — entre o ético e o estético, entre o individual e o coletivo — que ainda possamos apostar na literatura e na infância como territórios de resistência e de criação.

Referências

BRANT, José M. A triste história de Eredegalda. In: BRANT, José M. **Enquanto o sono não vem**. Ilustrações de Ana Maria Moura. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal**

8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Belém: Imprensa Nacional, 2005. p. 17-30.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa Algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011

MACHADO, Ana Maria. **O menino que espiava pra dentro**. Rio de Janeiro: Global, 2008.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

MONNERAT, Fabiana Cesar. **Entre palavras, laços e redes**: uma leitura de polêmicas e censuras à literatura infantil no Brasil contemporâneo. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: https://dspace5.ufes.br/items/de5b3105-2ce8-480e-a63d-049fce4910b9 . Acesso em: 25 ago. 2025.

APONTAMENTOS SOBRE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DA LITERATURA

Sâmella Priscila Ferreira Almeida

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma síntese dos principais pontos desenvolvidos em pesquisa de mestrado realizada durante os anos de 2019 e 2021 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Maria Amélia Dalvi, cujos resultados foram sistematizados na dissertação "Contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica para o Ensino de Literatura: Uma Leitura Comparativa de Pesquisas" (Almeida, 2021) e ampliados no artigo "Compatibilidades e incompatibilidades entre a noção de "Leitura Literária" e o ensino de literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica" (Almeida e Dalvi, 2024), com o objetivo de apresentar uma discussão

sobre o ensino da literatura com fundamentos pedagógicos histórico-críticos, explicitando as bases teóricas que sustentam tal prática educativa.

Considerando que a pedagogia histórico-crítica defende a universalização do acesso ao patrimônio cultural e intelectual da humanidade, visto como condição essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, investigamos a importância da literatura para a formação humana e a seleção dos conteúdos e métodos a serem utilizados nas aulas de literatura.

Para isso, realizamos uma revisão crítica de dissertações e teses que investigaram o "Ensino da Literatura" e/ou a "Leitura Literária" sob perspectiva pedagógica histórico-crítica (Ferreira, 2012; Costa, 2014; Fernandes, 2017; Fujita, 2017; Costa, 2018; Pinto, 2020; Figueiredo, 2020). Tomando como principal fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, reunimos em nosso corpus dissertações e teses defendidas entre 2012 e 2020. Apesar das limitações, a amostra permitiu traçar um panorama inicial, no qual analisamos como distintas apropriações desta teoria pedagógica resultaram em perspectivas convergentes ou divergentes para o ensino da literatura.

Ensino da literatura: formação humana, conteúdos e métodos

O ensino da literatura não se resume à leitura de textos literários, mas exige intencionalidade, sistematização e vínculo com os conhecimentos clássicos da área. Sua finalidade educativa relaciona-se diretamente ao potencial formativo da literatura, entendido como possibilidade de humanização, isto é, a formação de indivíduos capazes de apropriar-se da riqueza cultural historicamente produzida.

Quanto ao potencial formativo do ensino da literatura, as pesquisas analisadas destacaram a concepção da arte como necessidade ontológica do ser humano, profundamente articulada ao percurso histórico de autoformação da humanidade, facultando aos indivíduos a vivência fora da lógica alienada e alienante da produção capitalista e proporcionando-lhes a percepção de que existem outros modos de vida e de sociabilidade (Marx, 2020; Frederico, 2013; Della Fonte, 2020).

Ressaltou-se, também, a literatura como *objetivação genérica para si*, capaz de produzir um reflexo desfetichizador da realidade na consciência, pois possibilita aos seres humanos compreender o mundo como obra humana e não como resultado de forças inefáveis. Esse processo, denominado catarse estética, caracteriza-se por uma transformação qualitativa da consciência em direção a

uma relação objetiva com o gênero humano, realizando-se em pequenos saltos que vão alterando a forma como o sujeito se relaciona com as produções humanas. Essa consciência do gênero humano relaciona-se ao processo de homogeneização, do qual a catarse constitui um estágio fundamental, permitindo a superação da cotidianidade imediata em direção à relação consciente com o gênero humano (Lukács, 1966; Heller, 2014; Saviani, 2006; Duarte, 2013).

Quanto ao potencial formativo da literatura, evidenciou-se, ainda, que a apropriação-objetivação estética fomenta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o domínio da linguagem, do pensamento e da cultura; ao exigir concentração, inferências e abstrações, estimula a formação de conceitos e a transformação estrutural do psiquismo (Martins, 2015). O que reforça a tese de que a apropriação das formas mais avançadas do saber objetivo historicamente produzido possibilita ao indivíduo a humanização que lhe é genérica (Saviani, 2013).

Assim, pode-se sustentar que o ensino histórico-crítico da literatura converge com a defesa da formação omnilateral dos seres humanos, ou seja, um processo educativo que contempla suas múltiplas potencialidades intelectuais e sensíveis, assegurando-lhes instrumentos para intervir e transformar sua realidade (Della

Fonte, 2020; Dalvi, 2018).

A respeito dos conteúdos capazes de efetivar esse potencial formativo da literatura, os trabalhos destacaram a relevância do conhecimento sistematizado, articulado, metódico e coerente, enquanto mediador da apreensão da realidade (Marsiglia; Della Fonte, 2016). Os conhecimentos sistematizados indispensáveis ao ensino da literatura correspondem àqueles que, quando inter-relacionados, possibilitam a apreensão da obra literária em sua totalidade, abrangendo aspectos linguísticos, teórico-estéticos, históricos, filosóficos, sociais, entre outros.

Nesse sentido, a literatura clássica, entendida como aquela que, independentemente do estilo, origem, autoria, época de produção, soube captar as múltiplas contradições da existência humana, constituindo o ser humano como ser histórico, deve orientar a seleção dos conteúdos escolares (Marsiglia; Della Fonte, 2016; Martins, 2015). Desse modo, a prática pedagógica precisa eleger conteúdos que preservaram sua importância e sintetizam a experiência humana ao longo da história, constituindo-se como fundamentais para que os sujeitos atuais compreendam o mundo em que estão inseridos.

Além disso, foi recorrente nas pesquisas analisadas a aproximação

da noção de clássico escolar ao conceito de realismo literário, concebido na estética materialista como categoria que permite reconhecer obras que apresentam um reflexo estético que busca desvelar as contradições que produzem a realidade, respeitando as leis objetivas que regulam o conhecimento estético (Lukács, 1965; Lukács, 2015; Frederico, 2013), e diferenciando-se da noção de realismo como conceito da historiografia literária.

As obras realistas, sejam narrativas, poéticas ou dramáticas, são aquelas que não reduzem a realidade humana a um objeto fetichizado, nem explicam os fatos da realidade objetiva por meio de forças fatalistas, mas sim pela ação e pelos conflitos entre os homens, captando, na particularidade da criação literária, a singularidade dos indivíduos diante da universalidade das contradições e das múltiplas determinações da realidade.

Por último, as investigações indicaram que a simples socialização da obra literária no âmbito escolar, por meio de sequências didáticas procedimentais e aplicáveis a qualquer contexto, não configura a práxis pedagógica histórico-crítica. Esta deve orientar, dialeticamente, uma recepção estética condizente com a riqueza da obra literária e estabelecer um diálogo com ela (Duarte, et. al. 2012; Saviani, 2006; Martins, 2015; Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Assim, os momentos da prática social, da problematização, da instrumentalização e da catarse, conforme formulados por Saviani (2006), devem ser entendidos como fundamentos de ordem lógica – vinculados ao próprio materialismo histórico-dialético e não à didática em si – que orientam e sustentam as ações pedagógicas em toda a prática educativa. Nesse sentido, a catarse não pode ser reduzida a uma simples etapa avaliativa, mas deve ser concebida como uma finalidade das operações lógicas do ensino, tais como a problematização da prática educativa e a instrumentalização, apropriação e transmissão dos conteúdos, que, em conjunto, possibilitam a elevação gradual da consciência dos educandos.

O processo de transmissão e apropriação dos conteúdos escolares não corresponde a uma sequência de ações pedagógicas fixas, universais e replicáveis por qualquer professor. No caso específico da literatura, tampouco se limita à experiência imediata da "leitura literária" ou à construção de sentidos meramente individuais, mas implica um movimento que historiciza e transmite, de forma dialética, a realidade objetiva por meio dos conteúdos particulares de ensino, de modo a possibilitar aos sujeitos uma elevação de sua consciência que lhes faculte novas formas de agir e se posicionar diante da realidade.

Portanto, metodologicamente, o ensino histórico-crítico da literatura exige considerar, de um lado, a recepção estética — que abarca prazer e fruição — mas também a análise histórico-social, ideológica e linguística do texto literário, assim como a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas. De outro lado, implica atentar para as condições materiais de realização do processo educativo, a organização e sequencialização dos conteúdos de ensino, observando a tríade forma-conteúdo-destinatário (Martins, 2015).

A noção de "Leitura Literária"

A noção de "leitura literária" consolidou-se no campo educacional como um conceito ligado a práticas pedagógicas e culturais. Conforme o Glossário Ceale (2014), trata-se de uma atividade artística, criativa e prazerosa, em que a linguagem ultrapassa a função comunicativa, tornando-se espaço de imaginação e crítica da realidade.

Nessa perspectiva, a leitura literária abrange a especificidade do texto literário, que requer estratégias próprias de leitura; a fruição estética como condição da formação leitora; o respeito às preferências dos estudantes durante a escolarização; portanto, a escola deve estimular a interpretação autônoma, sem impor restrições, favorecendo a criatividade dos alunos. Assim, desloca-se o foco do

ensino de conteúdos para a experiência de leitura, entendida como prática humanizadora.

Rezende (2013) acrescenta que esse modelo rompe com o ensino tradicional centrado na gramática normativa e na história literária, colocando o aluno no centro da construção de sentidos e conferindo-lhe autonomia interpretativa. Nesse cenário, a leitura literária é tomada como objeto em si, sem necessidade de mediações formais, priorizando a espontaneidade.

Esse quadro dialoga com a pedagogia das competências, estruturada no relatório da UNESCO (Delors, 1998), cujo foco do processo educativo recai na autonomia, adaptabilidade e aquisição de competências em detrimento da apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Críticos como Duarte (2001) destacam que tal modelo prioriza aprendizagens rápidas, úteis ao mercado, mas insuficientes para uma formação crítica. Nessa lógica, a leitura literária passa a ser tratada como competência individual, centrada em interpretações subjetivas e descolada da mediação escolar, correndo o risco de reduzir a literatura a mero exercício de subjetividade.

Da análise das pesquisas que aproximaram a noção de "Leitura Literária" à pedagogia histórico-crítica (Fujita, 2017; Fernandes, 2017) emergem três consequências principais: a desvalorização

da mediação docente, com sequências didáticas engessadas que reduzem a lógica dialética, tornando a catarse simples etapa avaliativa; a equiparação entre ensino da leitura e ensino da literatura, priorizando o prazer e os gêneros textuais cotidianos em detrimento daqueles mais complexos; a fetichização da leitura como prática transformadora por si só, independente de seus conteúdos e da mediação em seu processo de apropriação.

Dessa forma, quando restrita ao prazer e à motivação para formação leitora, a noção de leitura literária mostrou-se incompatível com a pedagogia histórico-crítica. Porém, entendida como leitura integral e mediada da obra, desempenha papel central no ensino da literatura, articulando fruição, crítica estética, reflexão histórico-social e apropriação de saberes sistematizados.

Considerações finais

Aqui, buscamos apresentar um panorama rápido das principais reflexões elaboradas sobre o ensino da literatura no campo da pedagogia histórico-crítica, tomando como base pesquisas realizadas entre os anos de 2010 e 2020 que realizaram essa aproximação. Apresentamos, assim, uma síntese das proposições referentes ao ensino de literatura no âmbito escolar, desenvolvidas em pesquisas que tomaram como fundamento essa teoria pedagógica.

Nosso objetivo foi evidenciar pressupostos teóricos em consonância com as formulações sistematizadas dessa pedagogia, indicando também as principais referências que sustentam os argumentos elaborados pelos pesquisadores analisados. Assim, buscamos oferecer a futuros estudiosos um percurso já organizado e estruturado, que favoreça uma compreensão inicial do ensino de literatura orientado pela perspectiva histórico-crítica, além de contribuir com o esforço coletivo que caracteriza esse campo de investigações.

Observamos que tal ensino não se limita ao fomento à leitura e à aplicação de metodologias formais, mas deve constituir uma práxis pedagógica transformadora, que, partindo da leitura, da análise e da reflexão sobre os textos literários, considerando os conhecimentos sistematizados que eles articulam e que são articulados sobre eles no campo da crítica, pode desfetichizar a realidade e formar sujeitos conscientes e ativos na história.

Apreendemos que o ensino histórico-crítico da literatura se revela como ferramenta formativa importante, pois a arte, entendida como necessidade ontológica humana, possibilita ao indivíduo perceber alternativas de existência e de relações sociais além da lógica alienante do capital, promovendo uma consciência crítica e emancipadora. A apropriação estética, nesse processo, favorece o

desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como linguagem, pensamento e domínio cultural.

No que diz respeito aos conteúdos, apreendemos a centralidade do conhecimento sistematizado, articulado e coerente, que medeia a compreensão da realidade em sua totalidade. A noção de "clássico escolar" aproxima-se do conceito de realismo na estética marxista, entendido como categoria ético-estética que permite distinguir obras que refletem de modo legítimo a realidade, de acordo com leis objetivas. Essa concepção vai além do cânone literário tradicional, defendendo a seleção de conteúdos capazes de expressar criticamente a realidade social.

Quanto ao método, destacamos que a simples socialização de obras por meio de sequências didáticas não caracteriza a pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem requer uma recepção estética dialética, que possibilite diálogo profundo com a riqueza histórica, filosófica e linguística da literatura.

Apontamos que ler literatura na escola constitui uma atividade fundamental, porém não se identifica integralmente com o ensino sistematizado da literatura. Este, por sua vez, demanda, de um lado, o trabalho com a recepção estética e com a reflexão de caráter histórico-social, ideológico, cultural, linguístico e filosófico-conceitual acerca do texto literário, bem como a apropriação e a

objetivação dos saberes em novas formas; e, de outro, a consideração das condições materiais que viabilizam o processo educativo, incluindo a organização e a sequencialização dos conteúdos de ensino.

As pesquisas analisadas reforçam a indissociabilidade entre forma e conteúdo no ensino da literatura. Contudo, ainda está posto o desafio de produzir estudos que realizem experiências sistematizadas de ensino com base na pedagogia histórico-crítica, com análises críticas de materiais e práticas didáticas, o que se explica pela complexidade e amplitude dessa tarefa, que não pode ser realizada isoladamente. Assim, a consolidação de um método histórico-crítico de ensino da literatura dependerá da continuidade do esforço coletivo de pesquisas já existentes e das que ainda estão por vir.

Entre os desafios futuros, destacam-se a necessidade de aprofundar a apropriação da epistemologia materialista histórica e evitar o uso acrítico de conceitos de pedagogias hegemônicas. Desse modo, torna-se imprescindível reafirmar a necessidade de que as pesquisas no âmbito da pedagogia histórico-crítica se orientem com clareza pelas categorias fundamentais do método materialista histórico-dialético e pelos procedimentos científicos nele sustentados, uma vez que não se tratam de instrumentos isolados,

mas de mediações que visam apreender a realidade concreta com vistas à sua transformação radical.

Embora seja evidente que nem o ensino da literatura nem a leitura literária, isoladamente, tenham a capacidade de transformar a consciência e a prática dos indivíduos, defendemos que o ensino da literatura, assim como a transmissão dos produtos artísticos, científicos e filosóficos mais desenvolvidos da cultura humana, constitui elemento indispensável para uma formação humana omnilateral. Trata-se de uma formação ampla, que abarca todas as potencialidades, articulando de modo dialético os componentes racionais e sensíveis do intelecto, de modo a possibilitar a transformação tanto da compreensão da realidade quanto das atitudes e comportamentos dos sujeitos diante dela.

Referências

ALMEIDA, S. P. F**. Contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino de literatura**: Uma leitura comparativa de pesquisas. 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/95758906/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_pedagogia_hist%C3%B3rico_cr%C3%Adtica_para_o_ensino_da_literatura_As_pesquisas_de_p%C3%B3s_gradua%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 27 jan. 2023.

ALMEIDA, S. P. F. e DALVI, M. A. Compatibilidades e incompatibilidades entre a noção de "Leitura Literária" e o ensino de literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica". **Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v.16, n.2, p.179-193, ago. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/61636/34289/250325. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

COSTA, L. Q. **Ensino de Literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de pós graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115777. Acesso em: 4 ago. 2020.

COSTA, L. Q. **O romance na educação escolar**: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo. 2018, 264 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de pós graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180723. Acesso em: 4 ago. 2020.

DELLA FONTE, S. S. **Formação omnilateral e dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DELORS, J. et al.. **Educação**: um tesouro a descobrir. 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação

para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

DUARTE, N. A **anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & sociedade, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. **Germina**l: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. et. al. **O ensino da recepção estético-literária e a formação humana**. EccoS – Rev. Cient., n. 28, São Paulo, 2012. p. 31-48.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, G. F. G. **A ação docente**: possibilidades do ato de ler na Educação Básica. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_156249115c2c6559bfc8ea86d1046c1f. Acesso em: 4 ago. 2020.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. 2012. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de pós graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154610. Acesso em:

4 ago. 2020.

FIGUEIREDO, L. M. **O poema clássico na educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2020, 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: http://portais4.Ufes.br/posgrad/teses/tese_14837_PPGE.Dissertacao.LuanaMartinsFigueiredo.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

FREDERICO, C. A **arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FUJITA, E. T. **Atividades de Leitura Literária**: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em:0http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_e3dd37c7ea76506c86be0bbd14d06f28. Acesso em: 4 ago. 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 2014.

LUKÁCS, G. Estetica: La peculiaridad de lo estético. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo: 1966a.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In.: VEDDA, M; COSTA, G; ALCÂNTARA, N. (org.). **Anuário Lukács 2015**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. p. 97-152.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever. Tradução de Giseh Vianna Konder. In.: LUKÁCS, G. **Ensaios sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MARSIGLIA, A. C.; DELLA FONTE, S. S. D. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, p.19-34, 2016.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais 29º Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2020.

PINTO, T. M. A. **A poesia possível**: Leitura e escrita poética como caminhos para uma prática educativa emancipadora. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

REZENDE, N. L**.** O ensino de literatura e a leitura literária. In.: DALVI, M. A; JOVER-FALEIROS, R; REZENDE, N. L. (Org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Referência do texto integral da dissertação da autora:

ALMEIDA, S. P. F. **Contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino de literatura**: Uma leitura comparativa de pesquisas. 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9886a874-7344-4729-b74b-b68ed854d950/content . Acesso em: 25 ago. 2025.

LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: princípios e orientações metodológicas

Suéllen Pereira Miotto Lourenço

Introdução

A formação de leitores literários no Brasil tem se consolidado como um dos grandes desafios da educação básica. A despeito de os documentos oficiais reiterarem a importância da literatura no currículo, as práticas escolares continuam a privilegiar um ensino historiográfico, centrado em "escolas literárias" e informações de contexto, em detrimento do contato direto e integral com a obra. Esse modelo, como afirmam os pesquisadores da área desde a década de 1980 - a exemplo de Aguiar e Bordini (1988) e Zilberman (1986) -, não tem colaborado para a formação efetiva de leitores literários e tampouco para a fruição estética e crítica da literatura.

A presente pesquisa, defendida no Programa de Pós-Graduação

em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Lourenço, 2021), articula fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, Antonio Candido, Lev Vigotski e da pedagogia histórico-crítica com o objetivo de sistematizar princípios e orientações metodológicas que se desdobram em uma proposta de abordagem temática do texto literário no trabalho pedagógico escolar no contexto do ensino médio.

A proposta que desenvolvemos foi construída como uma alternativa ao modelo existente de ensino de literatura ao Ensino Médio e visa a contribuir para a formação integral do educando, de forma a não menosprezar ou hierarquizar suas faculdades e capacidades, buscando sua emancipação.

Literatura, Linguagem e Formação Humana

A leitura literária, compreendida como uma prática cultural historicamente construída, constitui-se como um dos elementos mais significativos para a formação humana em sua totalidade. Ao proporcionar contato com universos simbólicos, linguagens diversificadas e múltiplas visões de mundo, a literatura amplia horizontes e favorece a formação crítica, estética e ética do sujeito. Contudo, no cenário brasileiro, constata-se que o ensino de literatura no Ensino Médio enfrenta contradições persistentes que limitam a rea-

lização de seu potencial formador. A despeito de sua presença formal nos currículos e de seu reconhecimento em documentos oficiais, a literatura continua a ser tratada muitas vezes como objeto periférico, subordinado a conteúdos linguísticos ou reduzido a uma perspectiva meramente historiográfica.

As pesquisas nacionais reforçam esse diagnóstico. Estudos como *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2016) demonstram que a escola é o espaço em que muitos leitores entram em contato com livros pela primeira vez, mas também revelam que, após o término da escolarização obrigatória, há um declínio acentuado no hábito de leitura, especialmente da literatura. Isso significa que a escola, apesar de seu potencial de democratizar o acesso ao patrimônio cultural, não tem conseguido transformar esse contato inicial em prática consolidada. Em muitos casos, a formação leitora está mais vinculada a influências familiares do que à ação da instituição escolar. Essa constatação é particularmente preocupante no caso dos estudantes da classe trabalhadora, para os quais a escola pública representa muitas vezes o único espaço de acesso ao livro e à leitura.

A crítica à fragilidade do ensino de literatura não é recente. Desde a década de 1980, pesquisadores da área vêm denunciando a predominância de um modelo historiográfico que organiza o ensino

em torno de períodos, movimentos, estilos de época e biografias de autores. Rocco (1981), Chiappini (1983) e Zilberman (1982, 1986) já indicavam que essa abordagem reduzia a obra literária a mero exemplo de uma corrente ou a ilustração de um contexto, afastando o estudante da experiência estética e crítica com o texto. Essa tradição, profundamente enraizada, consolidou-se ao longo do tempo e foi reforçada pelo papel central do livro didático, que, embora organize conteúdos de maneira sistemática, raramente privilegia a leitura integral de obras.

Os documentos oficiais produzidos nas últimas décadas também refletem essas tensões. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) estabeleceram a leitura como eixo fundamental do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, propondo que as práticas se tornassem progressivamente mais complexas ao longo da escolaridade. Entretanto, o documento apresenta lacunas teórico-práticas, como a ausência de critérios objetivos de seleção de obras e de indicações metodológicas concretas. O documento sugere, por exemplo, um abandono da história da literatura sem deixar claro como o professor poderia substituir/repensar as antigas práticas.

A homologação da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) trouxe novos elementos para a discussão. Estruturada em torno

de competências e habilidades, a BNCC incluiu a literatura no campo das Linguagens, mas a diluiu entre outras manifestações culturais e artísticas. Embora reforce a importância do contato com obras clássicas e de relevância estética, não apresenta critérios claros de escolha nem propõe estratégias consistentes para sua efetivação. Ao enfatizar o protagonismo juvenil, reduz o papel do professor como mediador qualificado e deixa em aberto questões centrais da prática pedagógica. Assim, apesar de seu discurso inovador, a BNCC apresenta diretrizes genéricas que podem legitimar a continuidade de práticas superficiais e pouco sistemáticas.

Essa análise evidencia que, ao longo das últimas décadas, houve avanços no campo normativo, mas eles não se traduziram em mudanças estruturais nas práticas escolares. Persistem as contradições entre o que os documentos defendem e o que acontece nas salas de aula. Em grande parte, as aulas de literatura continuam centradas na historiografia, em exercícios fragmentados de interpretação ou em atividades de preparação para exames, sem garantir ao estudante a experiência plena com a obra literária.

Diante desse cenário, a pesquisa em tela se propôs a construir uma alternativa metodológica. Para isso, recorre a um conjunto de referenciais teóricos que fundamentam a defesa da literatura como prática cultural essencial, que deve ser mediada pela escola de

forma intencional, sistemática e crítica. Entre esses referenciais, destacam-se Bakhtin, Vigotski, Antonio Candido e Saviani, cujas contribuições convergem para a compreensão da leitura literária como direito humano e como instrumento formador.

Em Bakhtin (1997), encontra-se a noção de dialogismo, segundo a qual a linguagem é sempre constituída pela interação de múltiplas vozes sociais, culturais e ideológicas. O texto literário, portanto, é espaço privilegiado de encontro dessas vozes, e sua leitura possibilita ao estudante perceber a complexidade dos discursos que atravessam a sociedade. A noção de tema, entendida como núcleo ideológico que organiza a obra,

oferece suporte para que a leitura se estruture em torno de eixos que dialoguem com a realidade dos alunos. Já a teoria da responsividade atribui ao leitor papel ativo na construção de sentidos, destacando a leitura como prática dialógica em que o estudante é chamado a responder às vozes presentes no texto.

A psicologia histórico-cultural de Vigotski (2009) acrescenta a concepção de mediação como fundamento pedagógico. O desenvolvimento humano, segundo o autor, não decorre apenas da experiência imediata, mas da apropriação de signos culturais mediada por sujeitos mais experientes. No espaço escolar, cabe ao pro-

fessor organizar intencionalmente situações de ensino que possibilitem aos estudantes ultrapassar o nível espontâneo de compreensão e alcançar formas mais elaboradas de pensamento. Aplicada à leitura literária, essa concepção implica que o contato com o texto deve ser acompanhado de intervenção pedagógica qualificada, capaz de ampliar a compreensão dos alunos e de promover o desenvolvimento de processos psíquicos superiores.

Candido (2004), em sua reflexão sobre a função humanizadora da literatura, contribui para reforçar a ideia de que a leitura de obras literárias não é mero adorno, mas necessidade vital. Para o crítico, a literatura deve ser entendida como direito humano, pois atua na formação da sensibilidade, no desenvolvimento ético e na ampliação da consciência crítica. Negar esse direito é promover uma forma de exclusão cultural, tão grave quanto a ausência de outros direitos fundamentais. No Brasil, em que grande parte da população não dispõe de acervo literário em casa, cabe à escola pública assegurar o acesso à literatura, garantindo a democratização de um patrimônio simbólico que pertence a todos.

Por fim, Saviani (2013) traz a pedagogia histórico-crítica como referência para compreender a função da escola. Para o autor, a instituição escolar não deve limitar-se ao conhecimento espontâneo,

mas precisa assegurar a socialização do conhecimento sistematizado, elaborado historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a literatura, como forma complexa de expressão cultural, deve ocupar posição central no currículo, pois possibilita ao estudante apropriar-se de um saber que ultrapassa sua experiência imediata.

A articulação desses referenciais permite sustentar a proposta metodológica que ora apresentamos. Ao reconhecer a literatura como espaço de diálogo, instrumento de desenvolvimento humano, direito universal e conhecimento sistematizado, estabelece-se a base para defender que o ensino de literatura no Ensino Médio deve ser reorganizado a partir de princípios que assegurem a centralidade da obra, a mediação docente e a formação integral do estudante. Supera-se, assim, tanto o formalismo cronológico, que reduz a obra a dado histórico, quanto o espontaneísmo, que a limita à fruição imediata, construindo uma alternativa que valoriza a especificidade estética do texto e seu potencial formador.

A leitura literária temática como proposta metodológica

O ensino de literatura no Ensino Médio brasileiro, ao longo das últimas décadas, tem se mostrado um campo marcado por tensões entre discursos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas efetiva-

mente realizadas nas salas de aula. Apesar de documentos normativos enfatizarem a importância da literatura como parte essencial da formação discente, e de diversas pesquisas reiterarem seu potencial formador, constata-se uma distância significativa entre as orientações prescritas e as experiências concretas vividas pelos estudantes. A literatura, na maioria das vezes, não se configura como prática sistemática de leitura integral, mas como recurso secundário para outros objetivos escolares, especialmente a preparação para exames vestibulares ou a exemplificação de conteúdos de gramática e de análise linguística.

Diante desse cenário, a pesquisa em questão propõe uma alternativa metodológica: a leitura literária temática. Pautando-nos nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, buscamos com esta proposta externar aos docentes as articulações internas entre a teoria que adotamos e as ações práticas orientadas por ela, por ser o método pedagógico aquele que "alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo" (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 22).

Não temos a intenção de promover uma transposição mecânica dos fundamentos teórico-filosóficos que alicerçam nossa pesquisa para a prática da sala de aula, o que denotaria incoerência teórica

de nossa parte por adotarmos uma teoria pedagógica que se firma no método dialético. Antes, acreditamos que apresentar orientações metodológicas seja incentivar primordialmente a análise sobre o contexto e as condições do ensino - o que se ensina, para quem, por que se ensina e com qual objetivo e por que se aprende -, o que julgamos mais coerente se almejamos uma formação humana omnilateral que considera os sujeitos historicamente situados. Para tal concepção, um receituário de procedimentos didáticos não faria sentido por ser antagônico ao caráter dialético da sua compreensão do real.

A proposta metodológica elaborada nesta pesquisa se apoia em três princípios: a) que privilegie a leitura integral de textos literários (pois cada texto literário é uma unidade autônoma e sua fragmentação ou mutilação redunda em transformação do próprio objeto que se deseja conhecer); b) que estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro (pois é da natureza da linguagem a dialogicidade); e c) que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela (pois a literatura não é um desdobramento, nem um produto direto do contexto, nem existe *in absenti*a, independentemente das relações materiais – ou seja, mesmo como produto do trabalho de um indivíduo, se produz no processo coletivo da atividade humana, de modo que ainda que seja criada por um sujeito singular reflete a

totalidade social).

Para exemplificar essa proposta, a pesquisa selecionou o tema "Relações familiares" como eixo organizador. Esse tema, por ser recorrente na produção literária e por dialogar diretamente com experiências cotidianas dos jovens, possibilita múltiplas abordagens e amplia as possibilidades de reflexão. Foram escolhidas quatro obras representativas: *História de passarinho*, de Lygia Fagundes Telles; *Passeio noturno*, de Rubem Fonseca; *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade; e *Minha vida de menina*, de Helena Morley.

Cada obra, ao ser trabalhada integralmente, permite explorar diferentes dimensões da temática. No conto *História de passarinho*, de Lygia Fagundes Telles, a delicadeza da narrativa abre espaço para reflexões sobre afetos, perdas e a delicada tessitura dos vínculos familiares. Em *Passeio noturno*, de Rubem Fonseca, a tensão narrativa e a violência latente permitem discutir conflitos contemporâneos, ampliando a percepção sobre as contradições sociais que atravessam a vida em família. Em *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade, a memória poética resgata a infância e a relação com os pais, articulando subjetividade e contexto histórico. Já em *Minha vida de menina*, de Helena

Morley, o diário juvenil oferece um olhar sobre o cotidiano familiar no século XIX, com suas contradições de gênero, classe e cultura.

A leitura dessas obras, articuladas pelo tema das relações familiares, permite ao estudante compreender que a literatura não se limita a narrar histórias, mas possibilita acessar diferentes formas de ver o mundo, de sentir e de pensar. Cada texto, ao seu modo, apresenta vozes que dialogam entre si e com a realidade do leitor, ampliando sua visão crítica e estética. Ao mesmo tempo, o eixo temático organiza a prática docente, evitando a dispersão e oferecendo ao professor uma linha de continuidade entre diferentes obras e autores.

A proposta metodológica sugere que a leitura de cada obra seja organizada em etapas: atividades preparatórias, que situem os alunos no universo da obra e despertem sua curiosidade; leitura integral, preferencialmente realizada em sala de aula, com momentos de acompanhamento e discussão; e atividades posteriores, em que os estudantes possam compartilhar suas impressões, elaborar interpretações e relacionar a obra a outros contextos. Essa organização permite que a leitura não se restrinja a um ato solitário, mas se constitua como experiência coletiva, mediada e crítica.

A mediação docente é fundamental em todas essas etapas. Cabe ao professor selecionar trechos significativos para discussão, levantar questões que provoquem reflexão, incentivar a expressão das interpretações dos estudantes e relacionar a obra a outras manifestações culturais. Sem a mediação de um leitor mais experiente, a leitura literária abdica da apropriação de sentidos historicamente produzidos e fica restrita à "fruição" (DALVI, 2020), que muitas vezes redunda em uma apreciação dicotômica na base do "gostei" ou "não gostei" sem que o sujeito sequer saiba enunciar os fundamentos de seu juízo.

A adoção da leitura literária temática, conforme delineada, também oferece ao professor a possibilidade de superar a dependência quase exclusiva do livro didático. Ao organizar o trabalho a partir de eixos temáticos, torna-se possível selecionar obras integrais que não necessariamente estão presentes nos manuais escolares, diversificando o repertório oferecido aos estudantes. Essa prática contribui para diminuir a fragmentação que marca o ensino tradicional, em que os textos aparecem apenas como trechos isolados e descontextualizados. Ao contrário, o professor passa a construir percursos de leitura que preservam a complexidade estética da obra e estimulam a formação de leitores mais críticos e reflexivos.

Outro aspecto fundamental da proposta é o reconhecimento do papel ativo do estudante. Inspirada no conceito bakhtiniano de responsividade, a leitura temática prevê que os alunos não sejam apenas receptores de informações, mas sujeitos ativos na construção dos sentidos. Isso implica que as discussões em sala de aula não devem se limitar à reprodução de interpretações consagradas, mas devem abrir espaço para a expressão das impressões, dúvidas e reflexões dos estudantes. O diálogo entre as diferentes leituras produzidas na sala constitui, por si só, experiência formativa, pois mostra que a literatura admite múltiplas interpretações e convida o leitor a posicionar-se diante das vozes que emergem do texto.

A proposta metodológica também se fundamenta na perspectiva vigotskiana da mediação (Vigotski, 2009), segundo a qual a apropriação do conhecimento não se realiza de forma passiva, simplesmente no contato direto com o objeto. Apesar de os objetos culturais materializarem o conhecimento historicamente elaborado, é necessária a mediação de outros indivíduos para que se concretize o processo de apropriação.

Isso significa que o professor precisa conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos e propor atividades que potencializem a capacidade do aluno de, a partir da realidade empírica, realizar abstrações e intervir na prática social com uma compreensão

aprofundada (passando do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, como ensinam diversos autores vinculados à pedagogia histórico-crítica). No caso da leitura literária, esse movimento se concretiza quando o professor oferece obras que, embora complexas, podem ser compreendidas com o apoio da mediação. A leitura de *Boitempo*, por exemplo, pode apresentar dificuldades de linguagem poética, mas, com a orientação do leitor mais experiente, os alunos podem acessar seus significados e reconhecer a riqueza da memória familiar e histórica ali representada.

Do mesmo modo, a obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley, permite discutir aspectos sociais e culturais de um período histórico distante, que de outra forma poderia parecer irrelevante para os jovens. Cabe ao professor criar pontes entre o texto e a realidade dos estudantes, mostrando como questões de gênero, classe e cotidiano ainda ecoam nas experiências atuais. Essa mediação, longe de simplificar a obra, enriquece sua leitura, pois amplia os horizontes de compreensão dos alunos.

O princípio da centralidade do texto literário exige que a leitura seja tratada como atividade principal, e não como complemento de outras. Isso implica reservar tempo em sala de aula para que a leitura aconteça de maneira coletiva e acompanhada, rompendo com a prática de delegar a leitura apenas como tarefa de casa. A

experiência compartilhada de leitura favorece a construção de sentidos coletivos e possibilita que os alunos aprendam uns com os outros, sob a orientação do professor. Esse aspecto é essencial para garantir que todos tenham acesso efetivo à obra, independentemente de suas condições de estudo fora da escola.

Além disso, a leitura literária temática contribui para a formação ética e política dos estudantes. Ao discutir as diferentes configurações das relações familiares ao longo do tempo, os alunos podem refletir sobre valores, conflitos e transformações sociais. A literatura, nesse sentido, não é utilizada de modo utilitarista, mas reconhecida em sua capacidade de suscitar reflexões críticas sobre a vida social. Como defende Antonio Candido (2004), a literatura tem função humanizadora porque permite vivenciar, pela imaginação, experiências diversas, ampliando a sensibilidade e a consciência do leitor. Ao articular temas relevantes e obras de qualidade estética, a proposta metodológica fortalece esse papel humanizador.

Cabe destacar ainda que a proposta da leitura temática não ignora a tradição da historiografia literária, mas a ressignifica. Em vez de organizar o ensino apenas pela cronologia das escolas literárias, a abordagem temática permite integrar aspectos históricos e estéti-

cos a partir de questões que atravessam diferentes períodos. O estudo das relações familiares, por exemplo, possibilita comparar representações do século XIX com as do século XX, mostrando continuidades e rupturas, sem que a leitura se reduza a um exercício de memorização de datas e características.

Por meio da análise que propusemos, é possível que conhecimentos literários fundamentais, tais como gêneros discursivos, tipos de narrador, figuras retóricas etc., sejam ensinados sem que esse ensino se torne um fim em si mesmo. O leitor deve se apropriar de tais conhecimentos a fim de convertê-los em instrumento que possibilite uma leitura responsiva ativa diante dos textos. Ao promover situações de ensino que exijam a apropriação de tais conhecimentos para uma compreensão que ultrapasse o imediato aparente dos fenômenos, criam-se condições para que o aluno não apenas incorpore o produto final da teoria literária (o que é metáfora, soneto, narrador onisciente etc.), mas fundamente nela seus pensamentos e ações, instrumentalizando-se para outras leituras e estabelecendo uma relação mais consciente com o seu cotidiano.

Por fim, a leitura literária temática contribui para democratizar o acesso ao patrimônio cultural. Ao assegurar a todos os estudantes a oportunidade de ler obras integrais, a escola pública cumpre sua função de socializar o conhecimento sistematizado e elaborado

historicamente. Para os filhos da classe trabalhadora, essa experiência é muitas vezes única, pois fora da escola não há garantia de acesso a livros literários. Nesse sentido, a proposta metodológica se alinha à pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013), que defende a escola como espaço privilegiado de transmissão da cultura erudita.

Considerações finais

A análise de um tema a partir de obras que textualizam a questão de diferentes maneiras e perspectivas tem o potencial de desvelar ao estudante os vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações, ampliando sua capacidade crítica diante do existente. A sistematização de uma proposta de leitura literária temática visou subsidiar um trabalho educativo que favorece o conhecimento dessa prática social, sem, contudo, repelir ou rechaçar outros caminhos possíveis. Cada experiência de leitura é singular, pois a subjetividade do leitor participa do processo em uma negociação de sentidos com o texto. Por isso, não promovemos nossa análise como um procedimento unívoco, mas como uma proposta amparada em princípios e orientações que podem nortear outros procedimentos didáticos.

Objetivamos, portanto, colaborar com a formação crítica do professor, para que ele tome decisões e planeje suas ações didáticas

de acordo com as condições materiais e objetivas que lhes são impostas e considerando a indissociabilidade da tríade conteúdo-forma-destinatário. A proposta metodológica aqui defendida não é uma solução simples ou imediata, mas um caminho que exige políticas públicas consistentes, valorização da profissão docente e investimento em formação continuada. Ao articular texto, tema e mediação docente, almejamos a promoção da apropriação efetiva do conhecimento literário e a contribuição para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Leitura, literatura e escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais***: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/. Acesso em: 13 set. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169–191.

CHIAPPINI M. Leite, Lígia. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-98, 2013.

DALVI, Maria Amélia. **Subprojeto de iniciação científica**: Educação literária: fundamentos filosóficos, políticas públicas e processos de ensino-aprendizagem. Programa Institucional de Iniciação Científica **-** Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil** *4*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas**. 2021.209 f. Tese - Doutorado em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. ***HISTEDBR*** *On-line*, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234.

Acesso em: 13 set. 2025.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino:** uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A* **literatura infantil na escola**. São Paulo: Ática, 1986.

Referência do texto integral da tese da autora:

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **Leitura Literária Temática no Ensino Médio**: princípios e orientações metodológicas. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1231/Tese%20Sue%CC%81llen%20vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 25 ago. 2025.

O QUE CONTAM OS CONTOS: morte e cultura popular na literatura infantil e juvenil brasileira

Rebecca de Araujo Ribeiro Pompermayer

A morte é um tema tabu em nossa sociedade, raramente abordado entre adultos e ainda menos com crianças e adolescentes. Isso se explica, em parte, pela concepção de infância instaurada na sociedade burguesa, na qual a criança passou a ser vista como alguém a ser protegido de certos assuntos. Conforme Ariès (2022), foi nesse contexto que a infância ganhou centralidade no núcleo familiar, vinculada às transformações produtivas que exigiam a transmissão de bens e valores no interior da família.

Essa visão, que pretende resguardar os mais jovens, acaba por censurar e silenciar determinados assuntos, como a morte, ainda que ela esteja presente cotidianamente por meio de programas televisivos, redes sociais, jogos eletrônicos ou experiências de perda

no ambiente familiar e comunitário (Kovács, 2005). Como afirma a autora, “ao mesmo tempo em que é interdita, a morte torna-se companheira cotidiana, invasiva e sem limites” (Kovács, 2005, p. 486). Assim, crianças e adolescentes convivem com imagens e notícias de morte, ao mesmo tempo em que se tenta poupá-los desse enfrentamento.

Portanto, embora a morte esteja tão próxima do ser humano, alcançando também o público infantil e juvenil, em função, principalmente, do desenvolvimento das telecomunicações, que apresentam diariamente cenas e notícias de morte, de violência, de acidentes, de doenças, percebe-se que não há possibilidade de elaboração, dado o ritmo propositalmente acelerado desses veículos (Kovács, 2005), O que resulta, por vezes, na banalização desse assunto. Assim, “parece que somos obrigados a engolir a morte sem digeri-la" (Paiva, 2011, p. 27).

Maranhão (1985) complementa ao indicar que a sociedade nega a morte quando a trata como algo impessoal, que atinge a todos, mas a ninguém em particular, gerando indiferença diante de tragédias diárias transmitidas pela mídia. Dessa forma, a finitude da vida é simultaneamente ocultada e banalizada, assimilada de modo superficial e fragmentado (Kovács, 2005). Isso fragiliza os

processos de luto, inibe a expressão da tristeza e pode trazer sérias consequências emocionais e sociais.

Destarte, embora a morte seja parte inevitável da condição humana, seu tratamento oscila historicamente entre diferentes campos do saber — da biologia à religião, da filosofia à literatura — que produziram leituras plurais sobre o tema. Na contemporaneidade, ela continua sendo objeto de debates acadêmicos e de expressões artísticas, como peças teatrais, filmes, músicas e, cada vez mais, em narrativas destinadas ao público infantil e juvenil.

Dito isto, cabe ressaltar que parece haver uma desarmonia entre o que se tem desenvolvido sobre a morte nos espaços de pesquisa e debate e o que tem se observado no corpo social. Isto porque o que predomina atualmente é o silêncio em relação a uma experiência e a um tema que, todavia, se faz presente inequivocamente. Portanto, o que se percebe é que a sociedade brasileira, apesar de ter se constituído e alicerçado em sangue de outros povos, não têm pensado suficientemente sobre a morte em sua dimensão ampla, isso se algum dia de fato pensou, pois o que se verifica é que nós, brasileiros, ainda temos permitido que desde nossa origem muitas mortes continuem a ser desprovidas de sentido e banalizadas, sem que haja reflexão sobre isso.

Todo um histórico de morte e violência no país, somado à falta de

memória social e de revisitação constante desses fatos, não permite confirmar que erros foram cometidos, nem que haja reflexão, debate ou elaboração de um luto coletivo. Assim, é possível perceber que tais situações tornaram-se parte da vida brasileira desde o início, e a rotinização desses acontecimentos fez com que as mortes ocorridas — e que ainda ocorrem — continuem a ser minimizadas e banalizadas. Vale mencionar que, devido a isso, os altos índices de mortes por armas de fogo, sejam homicídios ou suicídios, que aumentam ano após ano, também passam a ser negados pela coletividade no contexto atual.

Além disso, é preciso destacar que o Brasil ainda convive com os resquícios de um período extremamente difícil: a pandemia de Covid-19, iniciada em 2020 e que até hoje afeta a população mundial. Foi um tempo marcado não apenas pela dor e pelas perdas, mas também pela luta redobrada pela vida, por vacinas, por alimento, por direitos e por segurança. Nesse cenário, as atitudes irresponsáveis de quem governava o país reforçaram a banalização da morte, o que se somou a discursos de setores da burguesia brasileira que demonstraram pouco apreço pela vida dos trabalhadores, principais produtores de riqueza do país e, ao mesmo tempo, aqueles que mais sofrem com a marginalização social (Costa; Mendes, 2021).

Por conseguinte, cabe mencionar mais alguns dados sobre a vivência de crianças e adolescentes com a morte. Segundo o relatório "Denúncia de Violações dos Direitos à Vida e à Saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil", elaborado pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH), mais de 113 mil menores de idade perderam a mãe, o pai ou ambos por causa da doença entre março de 2020 e abril de 2021. Considerando também os que viviam sob os cuidados de avós, esse número é ainda maior.

Para além das mortes da pandemia, Maranhão (1985) já alertava que, devido às péssimas condições de vida impostas às populações pobres — sub-habitação, falta de saneamento, desnutrição, baixos níveis de escolarização —, todos os anos muitas crianças são dizimadas no Brasil. Ele acrescenta:

> Há lugares onde os sinos não param de tocar pelos anjos mortos pela dinâmica do capitalismo que não só se apodera do produto do trabalho, mas também da vida do trabalhador e de sua família. Institucionalizando a injustiça social, o sistema capitalista não permite que se efetive a igualdade dos homens perante a morte, impede que a maioria possa ter uma morte natural, pois interrompe suas vidas antes da hora (Maranhão, 1985, p. 29-30).

Nesse sentido, compreende-se a morte como uma realidade histórica e social inscrita no contexto de formação econômico-social brasileiro, isto é, na sociedade capitalista (Gurgel, 2007). Por isso,

o processo de morte-morrer também se insere em uma lógica mercantil: de um lado, a hospitalização e desospitalização dos indivíduos se convertem em fonte de lucro; de outro, há lutas sociais em defesa de uma vida e de uma morte dignas e assistidas. Como ressalta Gurgel (2007), trata-se de uma das contradições da sociedade capitalista, há mortes e assistências médicas diferentes dadas aos moribundos burgueses e aos da classe proletária. A quantidade de capital, assim, rege quem vive, como vive e quem morre e como morre.

A morte e o público infantil e juvenil

A morte, como qualquer outro fato da vida humana, não se esgota em dimensões naturais ou biológicas: possui também uma dimensão social (Costa; Mendes, 2021),

> uma força produtiva no capitalismo dependente e de constituição colonial brasileiro" (Costa; Mendes, 2021, p. 87). Como reforça Maranhão (1985, p. 21): "todos morrem – é certo –, contudo a duração da vida e as modalidades do fim são diferentes segundo as classes a que pertencem os mortos.

Nesse percurso, é interessante observar que desde a ascensão da burguesia e da origem do modelo capitalista, "vai-se impondo [sobre a criança] o estatuto de uma frágil criatura de Deus que precisa ser preservada e disciplinada pela igreja e na vida familiar" (Melo, 2020, p. 118). Essa concepção gerou tentativas de controle sobre

o que as crianças podiam aprender, vivenciar e conversar, sobretudo por meio de livros destinados ao público infantil. Tal processo contribuiu para marginalizar o gênero nos estudos literários (Guerra, 2015; Mortatti, 2001) e esvaziar a literatura infantil e juvenil (LIJ) como arte, reduzida por muito tempo ao repasse de valores morais (Zilberman; Lajolo, 2007) — resquício ainda perceptível nos dias atuais.

Avesso a essa perspectiva, Hunt (2010) lembra que não é porque um texto se destina a um público "inocente" que ele deve ser, também, inocente. Corrêa et al. (2019) reforçam que a literatura nem sempre traz conforto ou prazer. Assim, mesmo sendo a morte um tema evitado por não ser agradável, é fundamental tratá-lo também com crianças e adolescentes, inclusive a partir da literatura, de uma literatura construída com valores estéticos. Afinal, a luta pela vida — por uma vida que valha a pena ser vivida — também lhes pertence, já que muitas vezes enfrentam situações duras desde cedo.

É preciso lembrar que crianças e adolescentes são dotados de inteligência, sensibilidade, emoção e curiosidade e, por isso, podem ter acesso a obras que exploram o ousado, o difícil ou o imprevisível, em vez de apenas o óbvio (Dalvi, 2019). Nesse sentido, Paiva (2011, p. 35) afirma:

> Podemos dizer, então, que é a conscientização de nossa finitude, de nossa condição humana, de nossa singularidade como mortais que nos abre a possibilidade de pensarmos em humanização. Como refere Torres (1999, p. 17): 'um homem é humano porque é mortal, e é saber que é mortal que o torna humano.

Assim, é necessário reforçar que crianças e adolescentes podem e devem ter contato com temas que tocam seu âmago, como a morte. Esse encontro possibilita pensar a vida e como ela tem sido vivida, despertando um olhar mais atencioso, observador e humanizado. Para Maranhão (1985), ao contrário do que se supõe, a consciência da finitude não leva à desvalorização da vida, mas à sua apreciação: muitas pessoas, ao descobrirem que estão próximas da morte, decidem viajar, perdoar amigos e familiares ou resolver pendências antigas.

Portanto, falar sobre a morte por meio da literatura não elimina o medo ou o desconforto, mas oferece alívio e espaço de elaboração, em vez de negação, repressão ou banalização. Não se trata de adotar uma concepção instrumental ou aplicacionista da literatura, mas de reconhecer que ela elabora saberes sobre a vida e o mundo — saberes históricos e coletivos, que não podem ser reduzidos à lógica privatista da sociedade contemporânea.

Dessarte, é essencial que o público infantojuvenil tenha contato

com obras literárias, que funcionam como importantes mobilizadores de formação crítico-humanizadora (Candido, 1995). Kovács (2005, p. 487) observa que:

> [...] a importância de enfocar o tema da morte está ligada ao fato de que, ao falar desta, estamos falando de vida e, ao falar de vida, a qualidade da mesma acaba sendo revista. [...] Quanto mais se nega a morte, mais esta parece fazer-se presente através da violência urbana, [...], do suicídio, das guerras.

Além disso, Melo (2020, p. 101) ressalta que "não se poupam crianças com o silêncio. Ele, como teoriza Françoise Dolto, é sempre devastador, pois faltam às crianças as palavras sobre o que se vive ou sente". Para a autora, a melhor estratégia é preparar esse público "[...] desde bem cedo na linguagem da vida, pela metáfora também [...]. Dessa forma, o silenciamento sobre temas que dizem respeito ao corpo e à vida das crianças atua como elemento contraestruturante da subjetivação humana" (Melo, 2020, p. 116).

Nessa mesma direção, Paiva (2011) defende que é essencial oferecer às crianças condições e oportunidades de apropriação do saber literário, favorecendo o desenvolvimento da autonomia necessária para enfrentar situações de conflito. A autora reforça a importância de dar voz, escutar e acolher as manifestações e sentimentos de crianças e adolescentes diante das mortes com que se

deparam cotidianamente. Sem esse contato, nega-se "a complexidade da existência, a riqueza dos contrários, a inevitabilidade das contradições" (Gama-Khalil; Borges, 2022, p. 21).

Por isso, é necessário que produções literárias que escapam da manipulação e do controle de interesses hegemônicos — que tentam retirar da literatura sua autonomia como arte — cheguem também ao público infantil e juvenil. Há potência (ainda que não garantida) na "obra de arte literária para detectar e trazer à luz algumas chagas de nossa realidade histórica" (Dalvi, 2019, p. 141). Afinal, a arte é capaz de deslocar os indivíduos da posição de meros observadores da vida para participantes e atuantes nela (Corrêa et al., 2019).

A morte, a cultura popular e contos que contam e encantam

Aguiar (2010), em *A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil,* discute a concepção de morte em diferentes momentos da história, desde Homero e Camões até autores clássicos brasileiros, em cotejo com contos de fadas. Para a autora, a morte sempre esteve presente na literatura, embora com significados variados: se nas epopeias pode representar honra e glória, nos contos surge com naturalidade, desencadeando a narrativa ou marcando seu desfecho. No Brasil, essa perspectiva aparece em obras como *Con-*

tos de Enganar a Morte (Ricardo Azevedo) e *Contos de Morte Morrida* (Ernani Ssó), que recriam histórias da tradição oral com humor e sensibilidade, evidenciando a morte como parte da vida.

Essas narrativas, ao se tornarem clássicos da literatura infantil e juvenil, confirmam o que Saviani (2010, p. 431) entende por clássico: aquilo que "resistiu ao tempo [...] captando questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem". Nessa linha, Dalvi (2019, p. 225), inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica, destaca que os clássicos transmitem "as múltiplas e complexas dimensões da vida humana" e possibilitam compreensão crítica e intervenção consciente na realidade.

Assim, os contos dessas obras, atravessando gerações pela oralidade e pela escrita, configuram-se como narrativas híbridas — entre o popular e o letrado, o escrito e o ilustrado, o infantil, juvenil e adulto — tematizando a morte em diálogo inseparável com a vida. E são exemplos de uma literatura que escapa da manipulação e do controle de interesses hegemônicos.

Contos de enganar a morte e *Contos de Morte morrida* são obras que apresentam um compilado de contos inspirados na cultura popular. Todos os contos abordam reflexões acerca de indivíduos que não queriam morrer de jeito nenhum e, em sua maioria, com

construções que pendem para o humor. Cada conto abrange singularidades, mas todos os enredos partem de um encontro entre a Morte personificada e personagens-tipo que estão prestes a "bater as botas", ou partem de uma ideia que tais personagens-tipo têm sobre se encontrarem com a Morte e partirem para sempre. A partir desse encontro, muitas situações diferentes acontecem. Contudo, no final das contas, a morte sempre cumpre o seu desígnio.

A obra *Contos de Enganar a Morte* (Figura 1), com texto e ilustrações de Ricardo Azevedo, é composta por quatro contos: 1) "O homem que enxergava a morte"; 2) "O último dia na vida do ferreiro"; 3) "O moço que não queria morrer"; e 4) "A quase morte de Zé Malandro". Os contos apresentam como personagens principais, respectivamente, um homem pobre que vira médico, um ferreiro, um jovem viajante e um malandro. Todos tentam enganar a Morte, seja trapaceando em um combinado, se descaracterizando para despistá-la, fugindo dela ou aprisionando-a em cima de uma árvore.

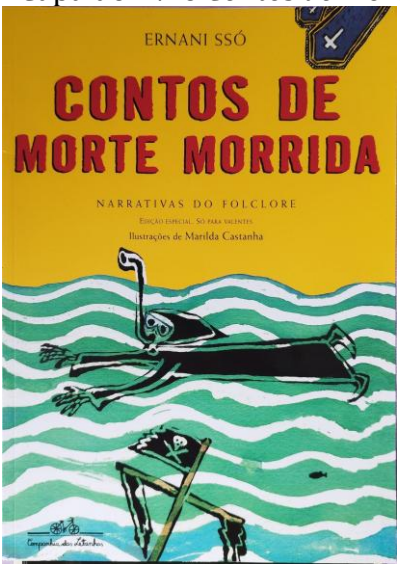
Figura 1 — Capa do livro *Contos de Enganar a Morte*



Fonte: Azevedo, 2003.

Dando sequência, a obra *Contos de Morte Morrida* (Figura 2), com texto de Ernani Ssó e ilustrações de Marilda Castanha, apresenta dez contos. Os contos são: “A Morte e o escritor”; “A Morte e o caçador”; “A Morte e o pescador”; “A Morte e o médico”; “A Morte e a velha”; “A Morte e os gêmeos”; “A Morte e o estalajadeiro”; “A Morte e o paxá”; “A Morte e o fujão”; “A Morte e o ferreiro”. Nove dessas histórias são inspiradas em contos da cultura popular e uma delas – a primeira narrativa –, diferentemente das outras, pois foi feita com o propósito de ser a apresentação do livro, traz um enredo sobre como um escritor combinou com a Morte o prazo para escrever um livro sobre ela antes de ser levado, escritor esse que é o próprio Ernani Ssó em seu período de escrita da obra.

Figura 2 — Capa do livro *Contos de Morte Morrida*



Fonte: Ssó, 2007.

Tais contos representam a manifestação da cultura de um povo, de seu modo de viver, agir, se relacionar, de sua memória e tradições; contos feitos pelo povo – e para o povo. Pois "como é no seio do povo que elas [as narrativas] surgem, é ele que se elege, consciente ou inconscientemente, como parcela da sociedade que, por muito sofrer nas mãos dos poderosos, requer para si o prêmio da salvaguarda da alma" (Silva, 2013, p. 38). Por isso, tanto adultos quanto crianças conseguem se identificar com essas histórias e com os personagens, suas dificuldades, anseios, medos e alegrias.

Nos contos de Ricardo Azevedo e Ernani Ssó, a morte é abordada

simbolicamente por meio da personificação, o que permite ao leitor se implicar nas narrativas sem perder o distanciamento (Traça, 1998). O encontro entre a figura da morte – apresentada de modo cômico – e os personagens humanos suaviza o desconforto e desperta curiosidade sobre o rumo das histórias, já que "há uma curiosidade insaciável natural dos jovens, sempre querendo saber mais, especialmente sobre assuntos que os pais preferem evitar" (Styles; Salisbury, 2013, p. 122).

A morte, tratada esteticamente no âmbito da ficção, surge como corpo esquelético e se torna "gente", sendo personificada como dona Morte. É ela quem desencadeia os enredos: sua simples presença já leva os protagonistas a tomar decisões diversas para escapar de seu destino. Embora tenha aparência mecânica, ao agir, rir, cair em armadilhas, dançar, sapatear, escalar árvores ou usar capa e bengala (ou gadanha, conforme o conto), a Morte se apresenta como corpo "vivo". Por assumir comportamentos tipicamente humanos, torna-se cômica aos olhos do leitor, em vez de assustadora.

Assim, os contos de Ssó e Azevedo são permeados de humor, pois quebram a expectativa em torno da morte, normalmente concebida como sombria e maligna. Humanizada, ela age de forma inu-

sitada e até ingênua, podendo ser enganada pelos personagens humanos — o que surpreende o leitor, ainda que temporariamente, já que a Morte retorna e se mostra mais esperta. Ao tratarem de um tema tão complexo, as obras evidenciam que crianças, adolescentes e adultos compartilham necessidades e dilemas semelhantes sobre a existência, ajudando a encarar a finitude com mais naturalidade e menos medo. Tal perspectiva contrasta com uma sociedade que busca projetar apenas saúde, felicidade e bem-estar, mas convive com altos índices de depressão infantil, ansiedade e suicídio juvenil.

Essas obras também mobilizam a imaginação e enriquecem a experiência literária, pois abordam o que parece estranho, diferente ou difícil por meio da fantasia, do humor, de figuras de linguagem, ilustrações, repetições expressivas e da personificação da morte. Esses recursos trazem leveza ao tema e permitem que o leitor se identifique com os personagens e ressignifique suas próprias experiências diante daquilo que antes poderia assustá-lo: a morte.

Ademais, é preciso mencionar que não existe apenas uma forma de estar e ser no mundo e nem uma única perspectiva de vida, as experiências de vida de cada um são singulares, e as histórias das pessoas são marcadas por inúmeras situações que não podem ser previstas desde a infância. Em vista disso, não é possível blindar

as crianças e os adolescentes da vida real, de vivenciar a morte ou de terem contato com ela, por isso, o melhor é abordá-la, e isso pode ser feito a partir de obras literárias.

Crianças e adolescentes são sujeitos pensantes, cheios de vivências. Omitir a morte deles ou não lhes apresentar obras — sobretudo as clássicas (na acepção de Calvino, 1993) — que a tematizam é reduzi-los a seres superficiais e negar acesso a produções que resistiram ao tempo e continuam a tratar de questões universais, oferecendo ricas reflexões e experiências estéticas.

Dessa forma, todos os aspectos presentes nas obras integram os recursos que constituem os contos populares registrados por Ssó e Azevedo. A oralidade, as figuras de linguagem, os elementos mágicos e fantásticos, a personificação da morte, a repetição de termos e o humor potencializam o texto literário. Sendo assim, nenhum dos elementos que compõem esses contos é meramente decorativo; todos acrescentam profundidade às narrativas (Cortázar, 2006). Sem eles, o tema poderia se tornar desinteressante e ser esquecido, sem força para tocar a experiência humana ou permanecer na memória dos leitores.

Além disso, cabe ressaltar que por serem narrativas originadas da tradição oral, esses contos, ao passarem para o papel, perderam a performance e a improvisação dos contadores, fundamentais na

construção de sentidos. Isso torna ainda mais relevantes os recursos expressivos mobilizados nos textos escritos.

Isso posto, pode-se afirmar que a morte, na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea oriunda da tradição oral, em vez de tabu - como é na sociedade, tem sido representada simbolicamente como personagem humanizada e cômica. Essa representação possibilita transmitir sua experiência de modo mais potente ao público infantil e juvenil, por meio de imagens poéticas e metafóricas, daí a importância desse público ter contato com elas.

Por fim, o tratamento simbólico ao assunto da morte, em vez de literal, permite que o leitor mantenha certo afastamento e, ao mesmo tempo, se identifique com a temática e com os dilemas da realidade. A literatura infantil e juvenil, enquanto arte, não evita a morte, mesmo sendo assunto difícil, pois é espaço para tratar da complexidade da vida sob diversas perspectivas. Em *Contos de Enganar a Morte* e *Contos de Morte Morrida*, a fantasia e o humor impedem que a morte seja vista como algo apenas sombrio, apresentando-a como parte da existência. Nesse sentido, as obras literárias apresentadas não negam o que existe na realidade e nem o que sentem os seres humanos, mas as abordam de maneira sensível e multifacetada, permitindo que crianças e adolescentes e todos os outros públicos também tenham contato com a finitude da

vida por meio de uma experiência de fruição estética e de complexificação da própria vida, podendo repensar o sentido de suas próprias vidas e realidades.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. **A morte na literatura**: da tradição ao mundo infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (org.). Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9788521637905. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521637905/. Acesso em: 22 Set. 2025.

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis et al. Literatura e Vida Social. In: CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **Caderno de Literatura:** um percurso em literatura na educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2019. p. 12-38.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: _____. **Valise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147 - 163.

COSTA, Pedro Henrique Antunes da; MENDES, Kíssila Teixeira. A morte como força produtiva no capitalismo brasileiro. **Fim do Mundo**, São Paulo, n. 4, p. 87-109, jan. /abr. 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/10991. Acesso em: 22 Set. 2025.

DALVI, Maria Amélia. Literatura infantil e democracia. In: GALVÃO, Ana Carolina; ZAIDAN, Junia; SALGUEIRO,Wilberth (org.). **Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2019, p. 135-159.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves. A mirada interna nas tramas das tramas das literaturas para crianças e jovens. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves; OLIVEIRA-IGUMA, Andréia de. "**Espiar pra dentro"**: um diálogo por meio dos temas fraturantes. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022. p. 15 - 40. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/espiar-pra-dentro-um-dialogo-por-meio-dos-temas-fraturantes/. Acesso em 22 Set. 2025.

GURGEL, Wildoberto Batista. **A morte como questão social.** Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 27, jul./dez. 2007, p. 60 - 91.

KOVÁCS, Maria Julia. **Educação para a morte.** Psicologia**:** ciência e profissão, [s. l], p. 484-497, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/SkwBgq7Xm8GLKJpQxmMMpDh/?lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2021.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte de falar da morte para crianças:** a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias.6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARANHÃO, José Luiz de Souza. **O que é morte**. 3. ed. São Paulo:

Editora brasiliense, 1987.

MELO, Fabiana M. de. **Entre palavras, laços e redes:** uma leitura de polêmicas e censuras à literatura infantil no Brasil contemporâneo, suscitadas a partir das redes sociais. 2020. 149 f. Orientador: Maria Amélia Dalvi. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura Crítica da literatura infantil. **Itinerários,** Araraquara, n. 17, p. 179 - 187, 2001.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação, [s. l], v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SILVA, V. M.da. **No céu da boca das gentes, tem estrela e maravilhas:** Atualização e permanência das narrativas populares nos Contos de enganar a morte. 2013. 152 f. Orientadora: Edna Maria Rangel de Sá. Dissertação (Mestrado Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SSÓ, Ernani. **Contos de morte morrida**: narrativas do folclore. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.

STYLES, Morag. SALISBURY, Martin. **O livro Infantil Ilustrado:** a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

TRAÇA, Maria Emília. **O fio da memória:** Do conto popular ao conto para crianças. 2ed. Portugal: Porto editora, 1998.

Referência do texto integral da tese da autora:

RIBEIRO, Rebecca de Araujo. **A morte na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea**: uma análise de

contos baseados na cultura popular. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/0d13841f-2c61-47cd-b541-827b40f021ea/content . Acesso em: 25 ago. 2025.

CLÁSSICOS CONTEMPORÂNEOS NA ESCOLA: leituras acerca do álbum construção para uma educação contra-hegemônica

Rodrigo Pitta

Trazemos um recorte da tese *Clássicos Contemporâneos na Escola: Leituras do Cancioneiro Buarqueano para uma Educação Contra-Hegemônica*, defendida em junho de 2024. Nessa pesquisa, de cunho teórico-bibliográfico, defendemos a imprescindibilidade de práticas pedagógicas que partam de obras clássicas em nossa cultura.

Desse modo, como definição de clássico, apropriamo-nos daquela explicitada por Dermeval Saviani, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica:

> Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada

> clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. [...] Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo - segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo-, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade (SavianI, 2011, p. 87).

Posteriormente, Saviani estende essa discussão para o contexto do currículo clássico, que abrange o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pelos homens e que devem ser trabalhados de forma sistematizada (no sentido de organizada, planejada) na sala de aula, envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, constituindo o currículo clássico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011, p.87).

O autor ainda ressalta a oposição entre o clássico e o tradicional: este é arcaico, engessa o indivíduo, promovendo a manutenção do poder hegemônico. O clássico, por sua vez, trabalhado de modo que faça sentido, que amplie a capacidade cognitiva do indivíduo, pode conduzi-lo à consciência de que é possível transformar a sociedade.

Desse modo, pensamos que, referente aos textos clássicos no ambiente escolar, não necessariamente devemos trabalhar com obras tradicionais, que são aquelas valorizadas pelo poder hegemônico e eleitas como obras referenciais, deixando à margem obras de grande qualidade estética por ocorrerem fora dos circuitos da cultura oficial. Uma obra clássica contemporânea, com seu potencial de permanência, comporta a herança cultural de obras que passaram por gerações, negando, confirmando, problematizando o teor daquelas, enfim, promovendo o diálogo.

Considerando o uso constante de canções em materiais didáticos, o qual ocorre sem a devida atenção ao gênero em sua completude, analisamos as possibilidades de uma prática pedagógica com o álbum *Construção* (1971), do cantor, compositor e escritor Chico Buarque. Esse disco apresenta elementos que o tornam referencial em nossa cultura, com canções de considerável teor estético e aguçada visão acerca da realidade objetiva em seu contexto de produção. Além disso, as canções dialogam com a realidade objetiva em nossa contemporaneidade, mesmo cinquenta e quatro anos após o seu lançamento, sendo ressignificadas neste momento histórico.

No desenvolvimento deste artigo, na primeira seção, abordaremos

as concepções de língua/linguagem e gênero discursivo que orientam nossa pesquisa, além dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural de forma muito breve. Na segunda seção, discorreremos sobre o álbum *Construção* como uma obra clássica, apresentando uma breve análise da primeira faixa "Deus lhe pague". Posteriormente, apresentaremos as considerações finais.

1 Considerações sobre os pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa

Na tese em questão, dedicamo-nos à articulação entre as teorias lastreadas pelo materialismo histórico-dialético, tanto no âmbito da língua/linguagem quanto no pedagógico.

1.1 As relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

Nessa pesquisa, tratamos dos elementos que, segundo Saviani (2019), constituíram as bases para o desenvolvimento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se contrapõe à hegemonia burguesa, portanto, concebida como uma teoria pedagógica contra-hegemônica. O pesquisador salienta que a formulação teórica é resultado de um esforço coletivo, de modo que se encontra em processo de elaboração.

Segundo o autor, o contato com a teoria do sujeito cognoscente, de Georges Van Riet, auxiliou na percepção do ser humano em sua complexidade, abrangendo os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, não só determinado pelas condições materiais, como também condicionado pelo meio no qual se insere. O ser humano é analisado em sua historicidade e concreticidade.

Dessa maneira, cabe a uma teoria crítica da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica, entender a perspectiva dos dominados, os explorados e excluídos pela classe burguesa, superando as limitações, insuficiências, inconsistências e o projeto de poder das teorias hegemônicas, denunciando "a que interesses ocultos elas servem" (Saviani, 2019, p. 235). Para tal finalidade, deve-se promover seu desmonte a partir da contextualização histórica, social e epistemológica, desarticulando os elementos que atendem às classes dominantes de maneira que passem a atender os interesses populares.

Sob uma orientação contra-hegemônica, aproximando esta teoria à Psicologia Histórico-Cultural, dedicamos nossa pesquisa ao desenvolvimento do psiquismo dos estudantes pelo estudo formal, entendido como atividade-guia na concepção de trabalho como categoria. Desse modo, dialogamos com autores tais como Mar-

tins, Eidt, Tulesk, Anjos e Duarte (2017), que se basearam na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski.

Como pressuposto metodológico, essa teoria emprega o materialismo histórico-dialético, defendendo o psiquismo como um "produto histórico-socialmente construído" (MARTINS, 2017, p. 15), em contraposição ao foco exclusivamente biológico sobre o indivíduo. Para que haja o salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, é fundamental a superação das formas cotidianas de conhecimento, representadas pelas pedagogias do "aprender a aprender", as quais atendem ao projeto de poder hegemônico-burguês. Em função disso, é preciso que se desenvolva, nos estudantes, o pensamento por conceitos, visando à percepção da realidade com suas contradições marcadas pelo antagonismo entre as classes sociais.

1.2 Os pressupostos de Língua/Linguagem na perspectiva Bakhtiniana

Pensando a existência da língua como um elemento mais complexo do que a definição que a restringe a um sistema abstrato e imutável, amparamo-nos na perspectiva do Círculo de Bakhtin, nome pelo qual ficou conhecido o grupo de pesquisadores composto por intelectuais de diferentes áreas, entre os quais Mediviédev, Volóchinov e o próprio Bakhtin. Sobre essa questão, Emerson

e Morson (2008) afirmam que:

Segundo Bakhtin, a linguagem nunca é um sistema unitário de normas. Pelo contrário, na linguagem, como na psique e em tudo o mais na cultura, a ordem nunca é completa e sempre requer trabalho. Ela é uma tarefa, um projeto, sempre em andamento e nunca concluído; e é sempre oposta à desordem essencial do mundo. Na linguagem, a desordem decorre das complexidades da vida diária, com todos os seus objetivos invisíveis, pequenos, prosaicos, e mudanças de estado de espírito e avaliação, que não são redutíveis a um sistema (Emerson; Morson, 2008, P. 155).

Considerando essa perspectiva, entende-se que a língua abrange a complexidade das relações sociais, de maneira que os interlocutores devem sempre estar inseridos em uma situação social imediata:

> Desse modo, *a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo* são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psicofisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua-discurso (linguagem). Dois organismos biológicos nas condições de um meio puramente natural não gerarão nenhum fato discursivo. (Volóchinov, 2021, p. 145-146 – grifos do autor).

Posteriormente, Volóchinov critica duas orientações que busca-

ram delimitar a linguagem na condição de um objeto de estudo específico: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira concepção versa sobre o psiquismo individual como fundamento da língua. Assim, os atos de fala são considerados como criação individual. Isso implica que as leis regentes da criação linguística estão nas leis da psicologia individual, com base no "gosto linguístico". Dentre os adeptos dessa tendência, Volóchinov destaca os estudos de Vossler, que enfatiza o ato de criação individual da fala em lugar da língua como um sistema linguístico acabado.

Concernente à segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, tece sua crítica ao pensador Saussure, para quem o centro de organização dos fatos da língua reside no sistema linguístico, com suas formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Sua substância consiste então nesse sistema (como estrutura relacional subjacente). Volóchinov apresenta quatro considerações que melhor definem a lógica do objetivismo abstrato: a) a língua como um sistema imutável que se sobrepõe ao indivíduo; b) as leis da língua são, na essência, leis linguísticas com suas especificidades; c) as ligações linguísticas específicas são desvinculadas dos valores socioideológicos; d) os atos individuais de fala são refrações ou deformações dos modelos normativos (Volóchinov, 2021,

p. 162). A língua limita-se, nessa concepção, ao dualismo *langue* (sistema de formas normativas) e *parole* (a fala), ao passo que a linguagem, por ser considerada heterogênea, sem leis específicas, ficaria à parte nas análises linguísticas.

Conforme o autor, o ser se reflete e se refrata no signo ideológico, e essa refração é determinada pela constante luta de classes:

> A classe não coincide com a coletividade sígnica, ou seja, com a coletividade que utiliza os mesmos signos da comunicação ideológica. Por exemplo, várias classes podem utilizar a mesma língua. Em decorrência disso*, em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas*. O signo transforma-se na arena da luta de classes (Volóchinov, 2021, p. 112-113 – grifos do autor).

De acordo com essas afirmações, depreendemos que essa arena é inevitável, intensificando o dinamismo de uma língua viva. A valoração em torno de um signo linguístico decorre dos grupos sociais inseridos em um dado contexto socio-histórico. Essa visão dialética dos fenômenos da língua e da linguagem refletem na concepção de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso, conforme abordaremos na próxima seção.

1.3 A abordagem dos gêneros do discurso

Concernente às noções de gênero do discurso, Mikhail Bakhtin observou sua relativa estabilidade. Conforme o contexto socio-histórico, e as ideologias que lhe são inerentes, certos gêneros ganham novos contornos. Segundo Bakhtin, "[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (Bakhtin, 2016, p. 12). Podemos perceber que os gêneros, assim como a língua, não são estáticos, pois cada enunciado individual adequa-se aos elementos culturais, de modo que as transformações sociais tendem a flexibilizar determinados gêneros; estes podem apresentar características novas em diálogo com o contexto histórico-social e suas ideologias, como, por exemplo, observou Bakhtin (2002) em relação à transformação pela qual passara o gênero romance quando escrito por Dostoiévski, criando o romance polifônico.

Além disso, o teórico russo aponta "a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso" (Bakhtin, 2016, p. 12), tanto orais quanto escritos, de maneira que seu repertório possa crescer e se tornar distinto à proporção que um determinado campo de comunicação se desenvolva e se torne mais complexo. Assim, são inú-

meros os gêneros discursivos e muitos outros podem vir a ser criados conforme as necessidades sociais de cada período, pois são frutos da atividade humana, que é de natureza social e histórica (portanto, em constante movimento e transformação). Nessa concepção, percebemos como se relacionam a linguagem e os gêneros discursivos como produtos da atividade humana. Sua materialização se dá nos processos de interação social, por isso são marcados inevitavelmente pelos aspectos ideológicos correntes em sua produção.

Deve-se enfatizar que, tradicionalmente, o estudo acerca dos gêneros se restringia à Literatura, conforme o pensamento aristotélico, especificamente aos gêneros lírico, épico e dramático. A questão dos gêneros, dentro do Círculo, desenvolveu-se relacionada aos conceitos de língua, linguagem, signo ideológico, enunciado concreto, entre outros (Brait, Pistori, 2012), abarcando os processos de interação social, contexto e relação homem-mundo. Por esse viés, Bakhtin (2016, p. 12) trouxe ao estudo dos gêneros a diversidade das formas, incluindo as do cotidiano (nesse sentido, avançando em relação à teorização aristotélica).

O autor prossegue fazendo uma distinção, que não era normativa, entre os gêneros primários e secundários. Os primeiros, denomi-

nados simples, formaram-se “nas condições da comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2016, p. 15), abrangendo o diálogo cotidiano, a carta, o chiste, os casos, entre outros. Já os gêneros secundários, considerados complexos, decorrem “de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (p. 15), manifestando-se em formas como o romance, o poema, o tratado político, os documentos oficiais, entre outros. Contudo, isso não impede que os gêneros secundários absorvam os gêneros primários, ou que estes se transformem em secundários, pois um romance pode trazer diálogos do cotidiano, ou uma carta pessoal, ou um chiste, de modo que esses gêneros, dentro de um complexo, são simples apenas na realidade concreta daquele contexto como um evento artístico-literário. Porém, em função do emprego destes em um gênero secundário e de seu afastamento da vida cotidiana, tornam-se complexos.

O autor defende que a língua se materializa nos enunciados concretos, nos gêneros do discurso. Essa é a maneira pela qual a língua penetra na vida. Portanto, percebe-se como as concepções de gêneros discursivos dialogam com os pressupostos de língua e de linguagem no Círculo de Bakhtin. As transformações e variações da língua e dos gêneros do discurso devem-se à dialética dentro de contextos socio-históricos distintos, num movimento em que língua, gêneros discursivos e vida se integram.

Portanto não se podem conceber os gêneros do discurso como independentes das concepções de língua e linguagem conforme os trabalhos difundidos pelo Círculo. Há uma interdependência entre eles, pois se ligam aos contextos históricos, aos processos de interação entre os sujeitos, à estruturação da sociedade e suas ideologias concorrentes, ao dialogismo, às relações entre a vida cotidiana e os contextos formais. O enunciado deve ser visto com foco em sua totalidade, e não seu desmembramento estrutural, que parte de um princípio abstracionista, que não reflete e/ou refrata a dimensão do real

1.3.1 A canção como gênero do discurso e o contexto educacional

Podemos, numa perspectiva enunciativo-discursiva, entender que os gêneros são enunciados complexos e dotados de dinamismo, são dialógicos, e, por isso, ultrapassam os limites do estudo da oração (no nível frasal), restrito à normatividade do sistema linguístico. Concebidos como atos comunicativos, estão em diálogo pelo processo interativo na alternância dos sujeitos conforme as particularidades de cada contexto de comunicação. Constituem-se, pois, como totalidade com dupla orientação: interior e exterior; ademais, retomando a argumentação de Brait e Pistori (2012, p. 397) – que advogam, com as reflexões de Medviédev, a ampliação

do conceito de gênero para além da formulação bakhtiniana –, podemos lembrar que a canção também possuiria princípios de seleção, formas de visão, concepção da realidade e capacidade de abarcar (com variados graus de profundidade) a realidade.

É preciso observar que a canção, como gênero do discurso, no processo de interlocução, remete a sujeitos socio-historicamente constituídos. Suas marcas estruturais, seus temas e o estilo da linguagem empregada são resultantes das relações dialéticas entre o sujeito e a sociedade, de maneira que os traços de cada época, os pressupostos ideológicos e as condições materiais de produção são elementos imprescindíveis a sua criação. Por se tratar de gênero híbrido (que aglutina letra e música), a questão é ainda mais complexa, pois comporta enunciados construídos a partir do diálogo entre o âmbito verbal e o musical, articulados pela relação indissolúvel entre eles.

Uma canção, embora tenha sua manifestação verbal expressa em versos e estrofes, não deve ser lida como um poema, pois cada um desses gêneros possui condições e contextos distintos em seu processo criativo. Na canção, temos a interação entre os aspectos propriamente musicais e os linguísticos, que não precisam necessariamente ser criados de forma simultânea. Por exemplo, a canção "Construção", de Chico Buarque, passou por um processo em que

a letra foi escrita após a música estar praticamente finalizada: "Falando à revista *Status*, em 1993, Chico confessa que inicialmente tudo não passava de uma experiência formal, e que a ideia de narrar os últimos instantes de vida de um operário veio depois da música quase pronta". Como resultado, temos um trabalho cuja "riqueza da melodia, o primor da letra em dodecassílabos, alternando rimas em proparoxítonas, associados aos arranjos do maestro tropicalista Rogério Duprat, são, em grande parte, os responsáveis pelo sucesso do disco [*Construção*, 1971]" (Homem, 2009, p. 97).

Desse modo, a natureza verbal e a musical desse enunciado devem ser consideradas articuladamente e relacionalmente. Segundo Costa (2001, p. 126), essas considerações embasam sua abordagem da canção como gênero literomusical, que envolve o discurso como uma prática intersemiótica influenciada pelas determinações históricas.

Portanto, uma prática pedagógica que seja desenvolvida a partir de uma canção deve abarcar as especificidades desta, observando a estreita relação entre a letra e a melodia. Somente escutando a canção é possível perceber as entonações do cantor, o prolongamento de fonemas vocálicos, ou instrumentos que se destacam ou até sintetizam a voz humana, imitando sua realização.

2. O álbum Construção e seu valor como obra clássica na cultura brasileira

Unanimidade entre críticos, o álbum *Construção* (1971) denota a maturidade artística de Chico Buarque. Segundo Homem (2009), "Chico lança seu quinto LP, Construção, em que já se vê como um compositor maduro, mas com canções ainda muito atreladas aos problemas do país, que marcariam seus discos até *Meus caros amigos*" (1976) (2009, p. 93). Segundo a lista elaborada pela revista Rolling Stone Brasil em 2017, o álbum conquistou o lugar de terceiro melhor disco brasileiro de todos os tempos, sendo incluído também no livro *1001 Discos Para Ouvir Antes de Morrer* (2006), trabalho coletivo escrito por 90 críticos e jornalistas reconhecidos internacionalmente e organizado por Robert Dimery e Michael Lydon.

Essa obra, por sua relevância no conjunto da música popular brasileira, foi relançada em 2021, data de seu cinquentenário. Além das diversas matérias que remetem a esse clássico, o disco foi selecionado como leitura obrigatória entre as obras literárias do concurso vestibular da UFRGS (Universidade do Rio Grande do Sul), junto a obras de autores tais como Adélia Prado, Graciliano Ramos, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis e Willian Shakespeare.

Vale ressaltar que o teor político da obra em sua totalidade, embora não tenha sido reconhecido pelos censores, os quais vetaram alguns versos, no entendimento deles, mais explícitos, cativou público e crítica, tornando-se um trabalho referencial, permanente e atual, um clássico, visto que as contradições sociais e a opressão não foram superadas, antes agravadas na sociedade pós-golpe de 2016. Segundo Nelson Motta:

"Canto para te ver mais contente pois a ventura dos outros é alegria da gente..." Entusiasmado com o sucesso de "Apesar de você", Chico mergulhou no trabalho e produziu uma série de músicas extraordinárias, com melodias densas e elaboradas e versos virtuosísticos. A matemática "Construção", a indignada "Deus lhe pague" e a sufocante "Cotidiano" deslumbraram a crítica e empolgaram o público. Eram canções políticas, líricas, épicas, tudo ao mesmo tempo, e mostravam que as dificuldades não o abatiam, mas até o estimulavam. Chico vive seu melhor momento criativo e transforma-se, contra a vontade, num herói da resistência (Motta, 2010, p. 240).

Lançado pela gravadora Philips, o disco apresenta 10 faixas, distribuídas entre lado A e lado B, conforme a configuração da época. No lado A, temos as seguintes canções: 1) Deus lhe pague; 2) Cotidiano; 3) Desalento; 4) Construção. O lado B comporta as canções:

5) Cordão; 6) Olha Maria; 7) Samba de Orly; 8) Valsinha; 9) Minha História (Gesù Bambino); 10) Acalanto para Helena. A duração é de 31min10s. Para este artigo, selecionamos a primeira faixa para uma breve análise, uma vez que apresenta, de forma nítida, as desigualdades sociais e a violência do governo militar, conforme observaremos na próxima seção.

2.1 Por Me Deixar Respirar, Por Me Deixar Existir

A canção que abre o disco, “Deus lhe pague”, reflete o contexto opressivo, marcado pelas privações materiais que atingem a parcela excluída da população. Segundo Homem (2009, p. 99), o processo criativo dessa canção iniciou-se primeiro com a música, depois com a letra.

Evidentemente, a letra já traz indícios que compõem a crítica, de modo irônico, às adversidades impostas aos sujeitos pelo poder hegemônico. A expressão “deus lhe pague”, usualmente uma forma de agradecimento, carrega o tom de ironia perante o que o cidadão recebe do poder público: omissão de direitos e violência:

> Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
> A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
> Por me deixar respirar, por me deixar existir
> Deus lhe pague
>
> Pelo prazer de chorar e pelo "estamos aí"
> Pela piada no bar e o futebol pra aplaudir

> Um crime pra comentar e um samba pra distrair
> Deus lhe pague
>
> Por essa praia, essa saia, pelas mulheres daqui
> O amor malfeito depressa, fazer a barba e partir
> Pelo domingo que é lindo, novela, missa e gibi
> Deus lhe pague [...]

Percebemos que a melodia inicia melancolicamente, com entonação baixa no último verso das duas primeiras estrofes. Os versos anteriores são acompanhados ao final com um toque grave de piano. Ao longo de toda a composição, percebe-se a percussão no ritmo acelerado dos batimentos cardíacos. Assim, embora inicie em um tom melancólico, a tensão trazida por essa batida reflete as tensões vividas pelos sujeitos subjugados pelo autoritarismo de um poder antidemocrático. Os termos pão e chão na primeira estrofe representam condições abaixo das mínimas para uma vida digna, apontando as precariedades pelas quais o eu lírico deve agradecer aos governantes. O signo pão é constantemente empregado, metonimicamente, como representação do alimento, até no discurso religioso. O termo "chão pra dormir" comporta marcas da oralidade na redução da preposição "para" em "pra", denotando que, nesse tempo e espaço, o signo chão remete à ausência de conforto para o descanso, a falta de uma cama, resultante da pobreza material que atingia e ainda atinge a parcela esmagadora da população.

A escolha dos signos além de refletir a realidade objetiva, enquadra-se na métrica, com 14 sílabas nos três primeiros versos nas duas estrofes iniciais. A partir da terceira estrofe, as sequências de três versos antecedentes a "Deus lhe pague" (sendo que pague foi pronunciado como oxítona, reduzindo a vogal "e" para "i", mantendo a rima) são formadas por 15 sílabas. A ironia marcante nas expressões "concessão pra sorrir", "me deixar respirar" e "me deixar existir" desvela um eu lírico consciente do poder sobre a vida dos cidadãos que o governo militar exercia. Há uma tensão entre vida e morte, o que é permitido ou não, no caso, sorrir, desde que seja nos termos do regime instaurado, ou a permissão para viver e ter sua existência reconhecida.

O sujeito que vive nesse contexto vive numa constante tensão, com o tempo limitado por um trabalho mal remunerado, daí resulta em "amor malfeito depressa, fazer a barba e partir". O eu lírico também traz à tona as formas de alienação as quais preenchem o tempo de descanso do indivíduo, tais como a missa no domingo, a novela, o gibi, o crime para comentar, o samba.

A partir da terceira estrofe, o tom do verso "Deus lhe pague" elevase, e a sonoridade comporta um arranjo angustiante com instrumentos de sopro que ampliam a tensão presente na letra. Elemen-

tos da quarta e da quinta estrofe reforçam o espaço angustiantemente urbano, com fumaça, zunido e grito, ao passo que também dialoga com a condição do operário da canção “Construção”, em “pelos andaimes...que a gente tem que cair”. Devemos atentar para o fato de que a letra daquela foi retomada nesta, num ritmo mais acelerado, ampliando o diálogo entre as duas composições.

Essas cenas urbanas apresentam apenas uma face da sociedade, a dos excluídos, invisíveis pela omissão do governo, para o lucro dos empresários e para a mídia a seu serviço, porém visíveis para o artista, que se inclui na presença constante da primeira pessoa do plural. Esse ciclo segue até o momento derradeiro, a morte, presente na última estrofe, evidenciada pelos termos carpideiras, moscas-bicheiras e paz derradeira. Contudo, esse momento também expressa as disparidades e o descaso do poder público, numa situação praticamente de indigência. Assim, do nascimento à morte, as condições materiais de vida são precárias de modo que o sistema oprime quaisquer manifestações de insatisfação, impondo a passividade por meio da violência.

Uma prática pedagógica, portanto, que considere a análise desse material, deve apresentar ao aluno, além da contextualização do período do regime militar, a articulação entre as duas linguagens, a verbal e a musical, de modo que busque apreender a totalidade

desse enunciado. Soma-se a isso as relações a serem desenvolvidas a partir da realidade objetiva da época atual, com todas as contradições oriundas de uma sociedade capitalista, em que a exploração da mão-de-obra é gritante, tornando visível os contrastes entre os grupos sociais.

Considerações finais

A postura do artista Chico Buarque, perante os ditames do poder hegemônico, foi coerente ao longo de sua carreira. Como exemplo disso, podemos citar seu livro de contos publicado em 2021, *Anos de chumbo e outros contos* (editora Companhia das Letras). Nesse material, o autor apresenta, de forma irônica, situações que abrangem sujeitos oriundos da burguesia, policiais, militares, escritores, entre outros. O posicionamento político desse artista continua aguçado contra as formas de dominação dos grupos abastados, corruptos, violentos, incluindo aquelas praticadas pelo governo vigente neste ano de 2022.

Desse modo, defendemos que as massas precisam de um projeto de ensino que lhes possibilite o conhecimento das formas artísticas com alto grau de elaboração e complexidade, pois esses conhecimentos não devem se restringir aos ambientes dos privilegiados pelo poder econômico. O álbum *Construção*, aqui defendido como

um clássico, pode ser o exemplo de uma obra que refletiu a realidade objetiva da época da Ditadura e ainda se conecta com o período atual.

A Pedagogia histórico-Crítica considera os alunos e os professores concretos, assim como a perspectiva enunciativo-discursiva da língua parte da concretude dos enunciados, de modo que dialogam com uma proposta de ensino com o viés do materialismo histórico-dialético. Logo, possibilitar aos alunos o contato com tal manifestação artística é uma forma de trabalhar a formação omnilateral dos sujeitos, indo além dos conteúdos tradicionais, mas com foco na elevação cultural das massas. Sair da esfera da cotidianidade do aluno, quando feita abordando somente seus gostos pessoais, é uma maneira de lhe mostrar outros conhecimentos. Estes devem ser sistematizados, organizados, a fim de que a prática pedagógica possibilite um conhecimento significativo, transformador, que estimule a superação do pensamento caótico pelo complexo.

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiéviski**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

2002.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa:** revista de linguística**.** São Paulo, 56 (2): 371-401, dez. 2012.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa De Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2001.

HOMEM, Wagner. **Histórias de canções:** Chico Buarque. São Paulo: Leya, 2009.

MORSON, Gary Saul, EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin:** criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOTTA, Nelson. **Noites Tropicais**: Solos, improvisos e memórias musicais [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**, **quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2011**,** p. 75-88.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.

Referência do texto integral da tese do autor:

PITTA, Rodrigo Goncalves Dias. **Clássicos Contemporâneos na Escola**: leituras do Cancioneiro Buarqueano para uma educação contra-hegemônica. 2024. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2024. Disponível em: https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=21291 . Acesso em: 25 ago. 2025.

JUVENTUDE E STREAMING:
uma análise crítica

Jean Carlos Pereira

À guisa de esclarecimento, ou trailer

Na adolescência do grupo de Pesquisa Literatura e Educação, o presente capítulo apresenta uma mostra materializada da pesquisa de mestrado intitulada *A Teoria Crítica invade o covil da medusa: um olhar não petrificado sob as webseries juvenis* (2025). O estudo analisou as websséries *Sex Education* (2019 -2024), *Elite* (2018 -2024) e *Young Royals* (2021, 2022, 2024) à luz da Teoria Crítica da Sociedade e do Materialismo Histórico-dialético, investigando como esses produtos da indústria cultural, voltados à juventude, operam pedagogicamente na formação (*Bildung*) ou semiformação (*Halbildung*) do adolescente na contemporaneidade.

Essa investigação, de natureza qualitativa, adotou metodologia

teórico-bibliográfica e análise dialética, a partir de uma interpretação crítica das ideologias, articulando narrativas, materiais promocionais, postagens em redes sociais e discursos midiáticos ao contexto do capitalismo tardio, termo elaborado por Jameson (2002) para explicar a fase do capitalismo que ficou conhecida como *Toyotismo*, organizado para o envolvimento integral do proletário ao cotidiano e à cultura da empresa. Para Jameson (2002), o fundamento cultural do capitalismo avançado é o pós-modernismo, percebido como uma negação do pensamento moderno e, consequentemente, antítese das metanarrativas das correntes modernas, dentre elas o marxismo, base das análises da Escola de Frankfurt.

No que diversos críticos entendem como sendo os estertores da Modernidade, a indústria cultural lança mais um produto, os serviços de vídeo *on demand* via *streaming* que desempenham, como outrora o fizeram o cinema, a televisão e o rádio, papel determinante de intervenção e manipulação das estruturas sociais. Sendo esse tipo de produto mais um aparato do capitalismo tardio, temos que concordar que:

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica,

que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (Adorno, 2003, p. 20).

Sendo assim, justifica-se o corpus escolhido e a temática da pedagogia midiática devido à intensa exposição aos objetos culturais da indústria do consumo via *streaming*, pelos jovens e adolescentes, que pode conduzi-los ao aburguesamento ideológico, objetivando discursivamente os valores das classes dominantes de modo capitalizado, por meio do consumo e propagação das produções *on demand* — momeadamente as webseries — tornando-os alijados da consciência de que o modo de produção sob o qual vivemos estrutura-se em classes sociais com interesses antagônicos; da consciência da classe à qual pertencem; e, assim, estandardizando valores, comportamentos, compromissos e pautas afins aos interesses estranhos aos próprios jovens, criando os fundamentos de um admirável mundo novo, pela "reprodutibilidade técnica da arte" (Benjamim 2018).

Nesse sentido, o **objetivo geral** de pesquisa foi compreender que concepção de educação (entendida como formação humana) cons-

titui as séries *Elite, Sex Education* e *Young Royals,* buscando compreender que conteúdos ideológicos formam o **currículo cultural midiático** endereçado aos jovens por essas narrativas. Assim, chegamos a uma problematização: **como as webseries juvenis produzem sentidos ideológicos que, sob véu da representatividade, reforçam o processo de mercantilização e disciplinamento dos jovens à ordem vigente das ideologias das classes hegemônicas?**

As lentes sobre a matéria decantada: mediação teórica

Para fundamentar nosso percurso investigativo, trabalhamos dialeticamente, observando os conteúdos que estão na superfície do advento *webseries/streaming*, ou seja, os elementos aparentes em confronto com os fatos sócio-políticos de nossa época, através da mediação teórica, para que novos movimentos de pesquisa pudessem ser realizados a partir das considerações a que chegamos sobre a formação/semiformação dos jovens de hoje sob o signo das produções *on demand*.

Somando-se a essa mediação teórica, para a interpretação das personagens e de alguns episódios, Christian Türcke (2010) observa, na *Sociedade Excitada*, apesar de seus avanços científicos, técnicos e tecnológicos, um retorno à barbárie e à violência primordial anterior a Era da racionalidade mítica ou civilizatória, considerando

que a sociedade Moderna promove uma volta às sensações sacrificiais da sociedade totêmica, localizando o início do processo de cultura, em algum momento anterior ao mítico, em que o controle e emissão das sensações, considerando estas como percepções nevrálgicas motrizes deram base para o sistema cultural-civilizatório.

Adorno e Horkheimer (1985), por sua vez, em *Dialética do Esclarecimento*, iniciam sua análise filosófica da sociedade Moderna a partir da racionalidade presente no pensamento mítico, usando a alegoria da narrativa de Homero sobre a dominação da natureza como o início do processo de racionalização e consequentemente tornando-se fundamentos para a posterior Sociedade Moderna, fazendo a crítica da cultura nesta sociedade a partir do aparato técnico, inspirados em Marx (1997) para quem "A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes" e consequentemente das condições materiais de trabalho e existência que incidem sobre a construção do "espírito" humano.

Freud (2025) em *O Mal-estar na Civilização*, defende a repressão como *conditio sine qua non* para existência *ad infinitum* da Cultura (Civilização). Por outro lado, em sua interpretação filosófica da existência incondicional da repressão como elemento civilizatório descrito por Freud, tanto em *Eros e Civilização* (1975) quanto em

O homem unidimensional (2015), Marcuse defende a ideia de que a repressão na sociedade contemporânea é excessiva, o que ele categoriza como "**mais repressão**", uma vez que a civilização já produziu o suficiente para uma vida confortável, sendo a mais repressão da energia libidinal desnecessária em função do sistema produtivo capitalista e defende outra categoria, a "**recusa total**". Todavia este pensamento marcusiano recebe críticas de István Mészáros, em O *Poder da Ideologia* (1996), pois este aponta que aquele autor não explicita como se daria efetivamente essa recusa total.

Debord (1996) considera que na sociedade atual o controle e a distinção entre as classes ocorre via espetáculo, a partir do qual as imagens são utilizadas como elemento distintivo e mediador das relações sociais, corroborando com a ideia de Bucci (2021), que explica "como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível", criando uma indústria do imaginário em que o valor de troca tornou-se o valor de gozo, promovendo uma nova era da administração por meio dos algoritmos, proporcionada pelo aprimoramento da *internet,* que passou de uma *web* sintática para uma *web* semântica por meio da qual foi possível extrair os dados do consumidor e transformá-los em mercadoria. Tal conjuntura parece ter sido prevista por Adorno e Horkheimer

(1985, p.13), quando disseram que “Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno mítico”, entretanto, tamanha evolução parece promover um retorno ao fundamento, no qual o capitalismo atua como uma religião cultual que exige sacrifícios, sem redenção, consoante as ideias de Benjamin (2013).

O capitalismo, nesse sentido, aparenta-se com o mito do eterno retorno, representado pelo signo do infinito utilizado como logomarca da série *Elite*, simbolizando um retorno contínuo tanto do tempo quanto dos eventos que se repetem indefinidamente. O que nos lembra a ontológica colocação de Marx: “Primeiro como tragédia, depois como farsa”. Assim, também, a indústria cultural, por meio das narrativas seriadas promove um ciclo de perpetuação de dominação dos valores da classe hegemônica sobre os da classe menos privilegiada; porém, no capitalismo, em todas as suas fases, esse retorno não significa positivamente renovação, mas sim dominação pelas mesmas forças. Sobre esse iminente retorno, devemos nos preocupar para que a história não se repita, conduzindo a humanidade à barbárie provocada pelas forças do totalitarismo. A esse respeito, os *Estudos sobre a Personalidade Autoritária* (Adorno, 2019) nos ajudou a compreender os fundamentos de determinados arcos narrativos e personagens e a suscetibilidade à

propaganda antidemocrática, ao agregar aos seus estudos as dimensões ideológicas e de necessidades subjacentes do indivíduo.

Argumentos dos roteiros: os resultados obtidos

Essas interlocuções teóricas nos permitiram compreender como os recursos mobilizados pelo aparato da indústria cultural, na "Era do Streaming" corroboram para a semiformação, a fim de constituir uma **pedagogia cultural midiática** que obnubila a realidade ideologicamente. O conceito de Formação (Adorno, 2005,) contempla uma formação integral do sujeito. Entretanto, na contemporaneidade, esse ideal é substituído pela *Halbbildung*, que Adorno compreende como "semicultura" ou "semiformação", resultado de um processo de fragmentação e esvaziamento do conteúdo cultural. Assim,

A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem cabe suportar-lhe a carga. Estes ficaram emaranhados na rede do sistema durante os últimos cem anos. O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluidas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao

ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. Este processo é determinado objetivamente, não se inicia *mala fide* (Adorno,1996, p. 6).

A crítica de Adorno desvela que a semiformação é o resultado histórico da penetração do fetichismo da mercadoria na racionalidade. "A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria" (Adorno, 2005, p. 11). Que antes poderia oferecer resistência crítica e potencial emancipador é absorvido pelo capital. Nesse processo de integração, a cultura deixa de ser espaço de formação humana e se torna um mecanismo de ajustamento social, servindo à reprodução das relações de dominação e da divisão de classes, de gênero e de sexo. Como a "ditadura estética do balconista" (Adorno,2005, p.11) simboliza justamente essa colonização da experiência cultural por padrões de gosto e consumo ditados pelo mercado, reduzindo a *Bildung* a artefato ideológico.

A canonização sem reflexão converte a cultura em mercadoria destituída de negatividade e de historicidade, pronta para ser consumida como valor de troca. A lógica da semiformação, portanto,

não se limita a degradar a cultura erudita, mas abarca toda a produção simbólica no capitalismo tardio, dissolvendo-a em mercadoria. É justamente por essa lente que se devem compreender os produtos midiáticos contemporâneos, como as webseries juvenis que se apresentam como expressões culturais, mas que na verdade operam como instrumentos de integração ideológica e veículos privilegiados da semiformação. Constituindo uma **sociedade administrada, t**endo a juventude como alvo desse processo, uma parte do complexo corpo social, que antes já teve sua infância subsumida pelo processo de **Disneyficação**. Nesse sentido, as *webseries* oferecem aos espectadores uma válvula de escape mediante aproximação dos dramas das personagens com seus próprios dramas, frente ao ocultamento ou esquematismo das relações sociais desenvolvidas sob o capitalismo; ou seja, oferecem, sob o conteúdo-forma da mídia sob demanda, uma solução momentânea ao que poderia ser uma "crise" do sujeito (nos casos em questão, interessam-nos as crises correlacionadas ao espaço-tempo escolar identificado com o segmento que no Brasil denominamos como ensino médio). "Inseparável disso, todavia, é o forçoso incremento do controle administrativo sobre áreas em que a administração não possui qualquer competência objetiva" (Adorno, 2020, p. 248):

> A administração, contudo, significa necessaria-

> mente, sem culpa subjetiva ou deliberação individual, o antagonismo do geral contra toda forma de particularidade. Por isso, na relação entre administração e cultura, persiste o sentimento do tortuoso, do incongruente. Ele atesta o caráter crescentemente antagônico de um mundo crescentemente unificador (Adorno, 2020, p. 249).

Assim, de um lado, as *webseries* cumprem uma função ideológica, a alienação do sujeito, pela rendição emocional, pelo ocultamento da realidade humana concreta, e pelo apelo à representatividade. Por outro lado, podemos notar que nas aproximações estabelecidas com as séries, o indivíduo pode desenvolver sua percepção analítica desde que seja instrumentalizado para mediar sua relação com os objetos culturais – donde o caráter contraditório de tais produtos da indústria cultural. As análises conduziram a uma síntese de que a pedagogia cultural midiática inscrita nesses produtos se utilizam da espetacularização das diferenças entre classes sociais, gênero, raça, mais explícito em Elite. Nesse sentido, a web série não apenas representa as relações de classe, mas as reorganiza sob a lógica do espetáculo, petrificando desigualdades e promovendo uma falsa unificação dos antagonismos sociais. Como afirma Debord (1996, p.10)

O espetáculo, compreendido em sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É

o coração da irrealidade da sociedade real (Debord 1996, p.10).

Dito isso, a *webserie* espanhola transforma as contradições sociais em um jogo de aparências, no qual a inserção de três jovens da periferia de Madrid em um ambiente de elite não ocorre para problematizar os limites estruturais da mobilidade social, mas para reforçar, por meio da estetização, a hegemonia da classe dominante.

Já em *Sex Education*, apela-se, principalmente para um enredo psicanalítico, voltado às teorizações clássicas de Freud. Já contestadas por Marcuse e outros estudiosos pós-freudianos, considerando que as categorias inauguradas pelo médico austríaco são extremamente válidas para o avanço dos estudos do comportamento e da psique humana, todavia, estas representam a interpretação de um tempo- espaço histórico, que vem sendo superado por incorporação e interpretação de novos contextos sócio- históricos. Ao se prender o enredo a essas categorias como estanques, reforça-se o conservadorismo e a família patriarcal produtiva imposta pelo sistema capitalista.

No tangente à *Young Royal`s*, observou-se a exploração da idealização de um romance homoafetivo ao modo de um conto de fadas para jovens, visando "pedagógica e midiaticamente" ao arrebata-

mento pela rendição sentimental, lixiviando a crítica sob um apolíneo véu que une monarquia, aristocracia e classes subalternizadas, obliterando o olhar sobre os antagonismos. Sociais, o que para Mészáros (1996) constitui o poder da ideologia. Dada a complexidade da categoria ideologia e as inúmeras mediações necessárias para articulá-la à análise dos objetos produzidos pela indústria cultural, tomaremos Adorno (1985) como referência. Para o autor, a ideologia não se reduz a conteúdos específicos, mas cumpre a função de preencher o "vácuo da consciência expropriada", desviando a atenção do essencial. A cultura, nesse contexto, torna-se ideológica ao ocultar sua condição de apêndice do processo social, transformando a vida em "ideologia da reificação, em máscaras mortuárias". Por isso, a crítica cultural não deve apenas buscar interesses de grupos específicos, mas entender como, nos fenômenos culturais, se manifestam as tendências gerais da sociedade. Em síntese, "ideologia" significa, hoje, a sociedade enquanto aparência.

Em *Sex Education*, o dogmatismo e o retorno ao neoconservadorismo pode ser identificado na trajetória da personagem Eric Effiong, que em seu arco narrativo, cativa o público jovem negro e a comunidade LGBTQIAPN+, que se veem representados. Todavia essa visibilidade não conduz à emancipação da personagem que, apesar do progressismo aparente de seu enredo, ao final da trama,

para ser aceito e amado pela família, tem de se converter ao padrão normativo social, abdicando de sua evolução identitária *queer*, ao render-se ao batismo cristão e vislumbrar a possibilidade de tornar-se pastor. Trata-se da materialização da ideologia da funcionalidade social e psíquica, encaixando-se aos padrões. O que reafirma a concepção de que toda sexualidade fora da heteronormatividade é desviante e por isso gera a infelicidade, privando o indivíduo do amor que deve ser buscado na religião e na família tradicional cristã.

Ao pensar criticamente *Sex Education*, *Elite* e *Young Royals* a partir da teoria da convergência midiática, da sua relação com a *semantic web*, bem como a relação delas com a ideia de sociedade administrada , a partir das determinações políticas, geográficas, ideológicas, ética e estética, compreendemos que apesar de serem produzidas em países diferentes, fora de estúdios e produtoras estadunidenses, chegamos à conclusão de que tais produções, longe de uma ingênua convergência para venda de um produto, canalizam os interesses da juventude para uma estandardização de comportamentos e ideologias que a classe burguesa hegemônica preconiza como valores e comportamentos a serem desejados, sob um véu de reificação da realidade, assim desenvolve-se uma fetichização da mercadoria *webserie* cujo poder e fascínio levam os jovens

não só ao consumo desse produto cultural, mas à adesão às ideologias que corroboram para a perpetuação da divisão de classes e do comportamento passivo que conduz à semiformação.

A pseudo-semelhança entre a realidade das protagonistas e a dos adolescentes e jovens que constituem a maior parte dos espectadores pode, pela via da identificação emocional, produzir uma recepção pouco distanciada e tendencialmente acrítica, ocultando os elementos ideológico-discursivos que apagam as diferenças e inviabilizando o distanciamento necessário a uma reflexão crítica sobre os conteúdos presentes nas *webseries*. Tais relações de proximidade entre realidade e ficção aludem a questões que envolvem o lugar do sujeito na sociedade. As séries objetivam reproduzir ou produzir alegorias do real, mas na medida em que apresentam uma realidade fetichizada e que permanece apenas no plano da aparência, repetindo os elementos alienantes da experiência social do público expectador, não permitem um questionamento e não contribuem para o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Considerações finais

A análise empreendida evidencia que as webséries juvenis funcionam como mercadorias culturais inscritas na lógica da semiformação e da sociedade administrada. Longe de oferecerem um espaço efetivo de emancipação, tais narrativas são moldadas para

integrar a juventude à ordem vigente, diluindo contradições sociais em enredos voltados ao consumo. Os conflitos de classe, de gênero, de raça ou de sexualidade são transformados em espetáculo como mediação dominante na sociedade do capitalismo tardio.

No caso específico de *Sex Education*, identificou-se um fenômeno particularmente relevante: a sua ampla apropriação por Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), como escolas privadas, ONGs, plataformas digitais e até iniciativas empresariais de treinamento e marketing, que utilizam a série como recurso pedagógico ou comunicacional. Essa apropriação demonstra como a indústria cultural não apenas produz mercadorias de entretenimento, mas fornece insumos ideológicos prontos para serem mobilizados em práticas sociais que reforçam a hegemonia. Ainda que a presente pesquisa tenha contemplado essa dimensão, ela carece de estudos posteriores que aprofundem a análise da circulação de tais produtos no interior dos APHs e seus efeitos na formação da juventude.

Dessa forma, pode-se afirmar que as séries analisadas cumprem um papel pedagógico negativo: apresentam-se como espaços de representatividade e inclusão, mas operam como mecanismos de integração cultural que neutralizam a potência crítica das diferen-

ças, canalizando-as para formas aceitáveis ao mercado e às instituições. A juventude, alvo privilegiado dessas narrativas, é submetida a uma pedagogia da adaptação, em que a promessa de liberdade se converte em consumo e a pluralidade em espetáculo. Assim, confirma-se a atualidade das formulações de Adorno e Horkheimer sobre a indústria cultural, bem como a pertinência da crítica marxista à mercantilização da cultura e da vida. Cabe à pesquisa crítica seguir desvelando essas mediações, com especial atenção para a relação entre produtos da indústria cultural, semiformação e sua apropriação pelos APHs, sob pena de naturalizarmos como emancipação o que, em essência, não passa de nova forma de dominação.

Referências

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida, 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. Disponível em: ADORNO, Theodor. Indústria Cultural e Sociedade.pdf - Google Drive . Acesso em 25 jul. 2023.

ADORNO, Theodor. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Tradução Virgínia Helena da Costa. Francisco López Toledo Corrêa, Carlos Henrique Pissardo.1 ed. São Paulo: Unesp, v.1, 2019. 596 p. Tradução de: The Autoritarian Personally.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural**. Tradução Vinicius Marques Pastorelli. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, v. 1, 2020. (Theodor W. Adorno).

ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Tradução Nilson Santos.1 ed. Porto Velho: Edufro, v.13, 2005.19 p. (Primeira Versão). Tradução de:Theorie der Halbbildung.Disponível em: https://primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução: Gabriel Valadão Silva. Belo Horizonte: L&PM, 2018.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. Tradução Nélio Schneider; Renato Ribeiro Pompeu. São Paulo: Boitempo, 2013.

BUCCI, E. **A Superindútria do imaginário***: Como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível* (1 ed.). São Paulo: Editora autêntica. 2021.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo, f. 119. 1996. 237 p. Disponível em: A Sociedade do Espetáculo - Guy Debord . Acesso em: 20 fev. 2023.

ELITE. Criação de Carlos Montero; Darío Madrona. Direção de Ramón Salazar; Dani de La Orden; Silvia Quer; Jorge Torregrossa. Produção de Francisco Ramos, Carlos Montero; Darío Madrona; Iñaki Juaristi; Diego Betancor Editores Irene Blecua; Ascen Marchena. Zeta Producciones: 2018-2024 de out.2018.Disponível em: https://www.netflix.com/search?q=Elite. Acesso em: 01 dez. 2023.

ENGELS; MARX, Friederich; Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução José Barata Moura. Avante, 1997. Disponível em:

https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/manifesto.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

FREUD, Sigmund. **Freud (1930-1936) - Obras completas**: Novas coferências introdutórias à psicanálise e outros textos.Tradução Paulo César de Souza.1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, v.1, 2010. (Obras completas). Tradução de: *Das Unbehagen in der Kultur*. Disponível em: https://www.academia.edu/92997042/FREUD_Sigmund_O_mal_estar_na_civiliza%C3%A7%C3%A3o_Viena_1930_In_Obras_completas_vol_XVIII_pp_14_a_122_. Acesso em: 3 fev. 2025.

JAMENSON, Fredric. **Pós-Modernismo**: A lógica Cultural do Capitalismo Tardio.2ª ed. São Paulo:Editora Ática, v. 41, 2002. (Série Temas cultura e sociedade).

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.Tradução Álvaro Cabral. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1975.Disponível em:https://monoskop.org/images/b/b6/Marcuse_Herbert_Eros_e_civilizacao_6a_ed.pdf .Acesso em: 5 jul. 2024.

MARCUSE,Herbert.**O homem unidimensional**. Tradução Robespierre de Oliveira, Deborah Christina antunes e Rafael Cordeiro Silva.1ed.São Paulo: Edipro, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 1 ed. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2010. Tradução de: *Ökonomisch-philosophische Manuskript*.

MÉSZAROS,István.**O Poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes.São Paulo:Ensaio, v.1,1996.Tradução de:*The power of Ideology*.

SEX EDUCATION. Criação de Laurie Nunn. Produção de Bem Taylor; Jon Jennings; Jamie Cammpbell. Editores Steve Ackroyd;

David Webb; Calum Ross Reino Unido: Eleven Film. Temporadas 4. 2019-2023. Disponível em: https://www.netflix.com/search?q=Sex%20Education .Acesso em 01 Dez. 2023.

TÜRCKE,Christian. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação.TraduçãoAntônio Zuin *et al*. 1ed.Campinas:Editora Unicamp, v.1,2010.Tradução de:*Erregte Gesellschaft*.

YOUNG ROYALS. Produção de Lisa Berggren Eyre e Martin Söder da.Roteiro de Lars Beckung; Lisa Ambjörn; Pia Gradvall;Sofie Forsman. Suécia: Nexiko, 2021-204.1ª e 2ª temporadas. Disponível em: https://www.netflix.com/search?q=Young%20Royals .Acesso em 01/12/2023.

ŽIŽEK, Slavoj. ***Lacrimae rerum***: ensaios sobre cinema moderno. Tradução: Luís Leitão e Ricardo Gozzi. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

Referência do texto integral da dissertação do autor:

PEREIRA, Jean Carlos. **A Teoria Crítica Invade o Covil da Medusa**: um olhar não petrificado sobre as webseries juvenis. 2025. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2025. Disponível em: https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=22289. Acesso em: 25 ago. 2025.

PRÓLOGO

- Eu não quero escrever o prólogo, Olga! Por que não consegui dizer NÃOOO?

- Você não quer escrever mesmo? Ela sorriu discretamente, do outro lado do divã.

Que ideia de jerico foi essa da Mariana Ramalhete? "Do neida", numa noite de 16 de julho (vale destacar, início das férias escolares), ela me adiciona ao grupo do *Whatsapp*, intitulado LIVRO-SURPRESA, com a seguinte descrição: "SIGILO! Grupo dedicado à elaboração do livro em homenagem à Maria Amélia". Dali pra frente, só ladeira acima, porque ladeira abaixo é fácil de descer. Mas vai acompanhar o ritmo desse povo do Literatura e Educação? Deus que me G-zuis!

A primeira mensagem nem tinha sido publicada e dentro de mim

a voz da insegurança já dizia, *Foge que é cilada, Jajá!* Mari toda meiga veio com um papinho de que o Grupo de Pesquisa ia ficar adolescente em 2025 e tinha pensado em fazer um livro reunindo sínteses das pesquisas orientadas pela Maria Amélia. 10 páginas de cada, uma apresentação, prazo final 20/09, fecha a conta e passa a régua. E o trem só foi piorando:



A Velha Guarda topou fazer, não tinha volta! Ah! Velha Guarda é como carinhosamente chamamos os integrantes do grupo desde lá do início, época em que rodávamos o Espírito Santo de norte a sul fazendo nossos colóquios presenciais. E quando essa turma encasqueta de fazer algo, pode apostar, vai dar certo! Prova disso é você estar lendo este prólogo!

Demorei 10 dias até responder àquela mensagem, tinha encontrado uma brecha pela qual tentei escapar da escrita. O convite era para os ex-orientados, e eu fui apenas coorientada pela Maria Amélia. Porém, Mariana estava só esperando eu voltar de férias para me lançar na "armadilha": representar os coorientados, fazendo uma retomada da minha pesquisa. Que presente caro 😅!

Voltando ao divã lá do início, escrever academicamente pode ser um processo muito doloroso a quem não nasceu em berço de ouro, afinal as palavras revelam nossas origens; e a gente sabe que a universidade ainda pode ser um ambiente hostil e adoecedor, sobretudo, para essas pessoas. Porém, Maria Amélia agrupa uma gente bacana num ambiente de estudo acolhedor. Lemos, dialogamos, crescemos e amadurecemos bastante ao longo do tempo - e de mãos dadas! Talvez esteja aí as manhas da quiropraxia cerebral dela: orientar-nos com coragem, considerando nossas experiências como classe trabalhadora, como professoras e professores que pisam com pés descalços o chão batido da sala de aula. Um de seus pioneirismos, inclusive, foi abrir caminhos para a Educação Básica entrar no Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufes, sem que o diálogo entre Literatura e Educação fosse pejorativamente tratado como um trabalho menor ou de outro Departamento.

Em nossa trajetória juntas, ela desempenhou um papel fundamental na minha dissertação de mestrado, intitulada *Rádio escola no ar: a palavra (en)cantada na educação literária antirracista*. Este trabalho se concentra na investigação das práticas de ler e *dizer* (Bajard, 2014) poemas e palavra cantada, no contexto de uma rádio escolar. À luz da função humanizadora da literatura (Candido, 1997), discute-se a possível contribuição desse processo à tomada de consciência da humanidade de quem tem a humanidade negada: os negros brasileiros (hoje, também acrescentaria os povos indígenas nesse balaio).

Além do apoio metodológico e teórico, sua escuta atenta e olhar criterioso marcaram a generosa atuação dela e de todo o grupo no meu trabalho. Por meio da leitura solidária destes colegas que hoje prestam esta justa homenagem, consegui criar uma ponte entre Extensão e Pesquisa ao refletir sobre as práticas de educação literária vivenciadas durante a execução do projeto *Programa Vice Verso* e do curso de extensão *Escola no Ar*, dando origem, assim, à minha dissertação de mestrado. Se, por um lado, o professor Dr. Jorge Nascimento orientou meu olhar para as relações étnico-raciais, apresentando os conceitos e como operam os *racismos* e *antirracismos* (D'adesky, 2005) no Brasil; Maria Amélia foi aquela presença complementar e indispensável, capaz de iluminar meu caminho metodológico, as concepções de educação literária em

contextos diversos (e adversos) e as práticas de ler e *dizer* (Bajard, 2014) poemas e palavra cantada no processo de formação de leitores sensíveis às relações étnico-raciais. Nesse sentido, sua participação foi decisiva para que minha pesquisa alcançasse a sensibilidade e o compromisso ético que caracterizam a formação acadêmica.

Amélia, segundo o dicionário, significa "trabalhadora", "mulher diligente", "ativa". Ela faz mesmo jus ao nome! Chama a atenção a dimensão de seu currículo e a diversidade temática dos trabalhos que coorientou, todos atravessados por um fio condutor indiscutível: a reivindicação do Direito à Literatura, sua função humanizadora e política — o que revela a força de um projeto intelectual coeso e engajado, que questiona e problematiza o lugar da leitura e da Literatura no contexto escolar e social brasileiro.

Entre travas, fugas malsucedidas e armadilhas carinhosamente arquitetadas pela minha querida amiga Mariana Ramalhete, finalizo este prólogo com um profundo desejo de que esta homenagem perpetue um dos legados de Maria Amélia, o de alimentar as próximas gerações de pesquisadores com uma esperança poética mínima de transformar a realidade. Mais uma flor rompe o asfalto!

Jamille Gomes Ghil

Referências

BAJARD, Elie. Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2014

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, n. 9, v. 24. São Paulo, 1997.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

APÊNDICE - LINHA DO TEMPO DE OBTENÇÃO DE TÍTULOS DOS AUTORES DESTA COLETÂNEA

2015	Arnon Tragino - 24/02 (Mestrado – PPGL) Adriana Falqueto Lemos - 25/02 (Mestrado – PPGL) Héber Ferreira de Souza 27/02 (Mestrado – PPGL) Arlene Batista da Silva 07/07 (Doutorado – PPGL) Ivana Esteves Passos de Oliveira - 31/08 (Doutorado – PPGL) Mariana Passos Ramalhete - 29/09 (Mestrado – PPGE)
2016	Sandrina Wandel Rei de Moraes - 05/02 (Mestrado – PPGE) Rosana Dias Carvalho Valtão — 26/02 (Mestrado – PPGL) Lorena Bezerra Vieira — 20/07(Mestrado – PPGE)
2017	Ravena Brazil Vinter — 10/03 (Mestrado – PPGL)
2018	Daiane Francis Fernandes Ferreira - 08/06 (Mestrado – PPGE) Eudma Poliana Medeiros Elisbon - 27/02 (Doutorado – PPGL)
2019	Danilo Fernandes Sampaio de Souza - 19/08 (Mestrado – PPGE)
2020	Arnon Tragino - 02/03 (Doutorado – PPGL) Tomaz Musso de Almeida Pinto - 14/12 (Mestrado – PPGE) Fabiana Cesar Monnerat - 18/12 (Mestrado – PPGL)
2021	Sâmella Priscila Ferreira Almeida - 01/10 (Mestrado – PPGL) Suéllen Pereira Miotto Lourenço -29/07 (Doutorado – PPGL)
2022	Rosana Carvalho Dias Valtão - 28/07 (Doutorado – PPGL) Ravena Brazil Vinter - 30/11 (Doutorado – PPGL)
2024	Rebecca de Araujo Ribeiro - 03/05 (Mestrado – PPGL) Rodrigo Gonçalves Dias Pitta - 06/06 (Doutorado – PPGE)
2025	Jean Carlos Pereira - 26/03 (Mestrado – PPGE)

Fonte: elaborada por Arnon Tragino.

RETORNE AO SUMÁRIO

ANEXO - UM POUCO DE NÓS: registros fotográficos do grupo de estudos Literatura e Educação em diferentes tempos e espaços



Presença em projetos literários na rádio universitária



Maria Amélia e a professora Érika Rafael (*in memoriam*)

RETORNE AO SUMÁRIO



Presença em projetos literários em escola da rede estadual



III Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, 2014 – Ifes Campus São Mateus



VII Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, 2014 – Pinheiros-ES



Defesa de mestrado de Adriana Falqueto Lemos, 2015

RETORNE AO SUMÁRIO



Participação no IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, em Presidente Prudente, SP, 2015



Participação no IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, em Presidente Prudente, SP, 2015

RETORNE AO SUMÁRIO



Defesa de mestrado de Rossanna dos Santos Santana Rubim, 2016



VI Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, 2016 – Ifes Campus Colatina



VI Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, 2016 – Ifes Campus Colatina



VI Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, 2016 – Ifes Campus Colatina

RETORNE AO SUMÁRIO



XVIII Congresso de Estudos Literários do PPGL Ufes 2016



XVIII Congresso de Estudos Literários do PPGL Ufes 2016

RETORNE AO SUMÁRIO



Defesa de tese de doutorado de Eudma Poliana Medeiros
Elisbon, 2018



XV Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação
2024 – Ifes Campus Linhares-ES

RETORNE AO SUMÁRIO



XV Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação 2024 – Ifes Campus Linhares-ES



XV Colóquio do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação 2024 – Ifes Campus Linhares-ES



Confraternização de fim de ano do Grupo de Estudos, 2024

SOBRE MARIA AMÉLIA DALVI



Licenciada e mestra em Letras, doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (2001-2010), sempre com pesquisa sobre a produção poética de Carlos Drummond de Andrade. Realizou estágio pós-doutoral em Letras junto à Universidade Federal de Goiás, com breves períodos na Universidade de Coimbra, na SFA State University e na Purdue University (2015-2016), sobre as memórias escolares em Boitempo, de Drummond; e um segundo estágio pós-doutoral em Letras junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2022-2023), sobre teoria pedagógica das competências na BNCC, formação da consciência crítica e ensino de literatura. Completou uma especialização lato-sensu em Psicologia e Desenvolvimento Infantil pela FMU-SP (2020-2022).

Foi professora da educação básica (2003-2009). Trabalha no magistério superior da Ufes (2010 ao presente), na graduação, mestrado e doutorado em Educação e em Letras, havendo contribuído, ainda, com a Licenciatura Intercultural Indígena (2018-2019); no

momento, exerce, pela terceira vez, a função de coordenadora do PPG Letras da Ufes (2017, 2023-2024, 2025-2026). Coordenou o Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Linguística e Literatura do Sudeste (2023-2024).

Compôs instâncias como colegiados de curso, núcleo docente estruturante, conselho departamental e conselhos superiores (Cepe e Consuni), além de haver representado a Ufes junto ao Conselho Municipal de Cultura de Vitória e ao Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do Espírito Santo; atualmente, compõe como representante do Centro de Educação da Ufes o Fórum Municipal de Educação de Vitória (2025 em diante). Fundou e coordena o grupo de pesquisa Literatura e Educação (www.literatura-eeducacao.Ufes.br) (2011 ao presente).

Integra, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll), o GT Literatura e Ensino (2016 ao presente), do qual é vice-coordenadora (2023-2025), tendo atuado, antes, no GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (2012-2016). Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) integra o GT Trabalho e Educação (2019 ao presente). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Literatura do Espírito Santo (Neples) (2005 ao presente) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (2009 ao presente).

Como escritora, recebeu o selo "Altamente Recomendável" concedido pela Fundação Nacional do Livro Intantil e Juvenil (FNLIJ), por No cangote do Saci: lendas do Brasil, em coautoria. As palavras-chave de sua produção são: Educação Literária; Ensino de Literatura; Leitura; Leitura literária; Literatura. Alguns de seus artigos, capítulos e ensaios podem ser baixados em: https://ufes.academia.edu/mariaameliadalvi.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Mariana Passos Ramalhete (organizadora)

Doutora (2019) e mestra (2015) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciada em Letras-Português (Ufes - 2008), Pedagogia (Ufes - 2014), com especializações na área educacional. Pesquisadora do grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação (Ufes) e do Núcleo de Pesquisa em Literatura Moderna e Contemporânea (Ifes-campus Vitória). Coordenou trabalhos de seleção de obras literárias para a Educação Básica, a partir de editais de políticas públicas para oferta de livros e de incentivo à leitura em âmbito federal. Seu projeto de pesquisa foi aprovado em um edital público intitulado "Mulheres na Ciência" (Fapes- 2022). Foi docente da Prefeitura de Vitória-ES (2011-2016). Desde 2017, trabalha como professora de Língua Portuguesa em regime de dedicação exclusiva, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), onde atua no Ensino Médio, na Licenciatura em Letras-Português e na Pós-graduação. É professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFRN/Ifes), campus Vitória-ES.

Adriana Falqueto Lemos

Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do

Espírito Santo (2012), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). De 2022 a 2025 fez estágio pós-doutoral no PPGL da Ufes. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, história cultural, videogame e leitura. Coordena o Grupo de Pesquisa Literatura, ficção e suas materialidades e é parte do Núcleo de Estudos literários e musicológicos.

Adriana Pin

Licenciada (1997), mestra (2005) e doutora (2014) em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Concluiu o estágio de pós-doutorado em Letras pela Ufes, em 2022. Especialista em Língua Portuguesa (2001) pela Ferlagos e em Educação Profissional para Jovens e Adultos (2010) pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Foi professora da Educação Básica das redes municipais de São Mateus-ES e Vitória-ES e estadual do Espírito Santo. Atuou como professora de graduação e pós-graduação nas Faculdade São Mateus, Univen e Unilinhares (2005-2007). É professora de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo desde 2007.

Arlene Batista da Silva

É professora Adjunta nível III do curso Letras-Libras Bacharelado, vinculada ao departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais PPGL/Ufes. Possui graduação em Língua Portuguesa (2005) pela Universidade Federal do Espirito Santo – Ufes. Defendeu, em 2010, pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Ufes. Em 2015, defendeu o doutorado em Letras também na Ufes. Fez pós-doutoramento no ano acadêmico 2022-2023 na Universidade Federal de Santa Catarina, sob supervisão da prof Dra. Rachel Sutton-Spence. Está credenciada como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/Ufes desde 2017. Atua principalmente na área de Literatura, Tradução, Interpretação e Ensino de literatura em Língua Brasileira de Sinais. Integra o grupo interinstitucional de pesquisa Literatura e Educação e coordena o Grupo de Estudos em Língua de Sinais, Interpretação e Tradução (LISIT/Ufes).

Arnon Tragino

É Doutor em Letras (2020) e Mestre em Letras (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e é Licenciado em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (2012) pela mesma universidade. Participa do grupo de pesquisa Literatura e Educação. Faz

pesquisa na área de literatura brasileira com interesse em listas, compêndios, catálogos, antologias e indicações de autores e obras, buscando relacionar também estudos de história da literatura, do livro e da leitura em contextos escolares ou não. Atualmente trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu).

Daiane Francis Fernandes Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Literatura Comparada pela Université Rennes 2 (França). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Licenciada em Letras Português e em Letras Francês pela mesma instituição. Foi bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica pela UFES com três projetos de pesquisa concluídos na área de ensino, leitura, literatura e materiais didáticos. É professora na Rede Privada de Educação da cidade de Vitória, ES. Atualmente, integra os grupos de pesquisa Literatura e Educação (Ufes), Linguagens na Educação (USP) e o Centre dÉtudes des Langues et Littératures Anciennes et Modernes (CELLAM RENNES II, França).

Danilo Fernandes Sampaio de Souza

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo e Mestre em Educação pela mesma instituição. Possui licenciatura

em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia e especialização lato sensu em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente, integra o grupo de pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeeducacao.Ufes.br) e do grupo de estudos em Línguas de Sinais, Interpretação e Tradução - LISIT, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo. Interessa-se, principalmente, pelos seguintes temas: Leitura e Literatura Infantil e Juvenil; Formação de Leitores; Livro didático de Língua Portuguesa.

Eudma Poliana Medeiros Elisbon

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/2018), cuja tese investigou a representação feminina nos livros didáticos de Ensino Médio. Possui mestrado em Letras (2009) e graduação em Letras-Português também pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998). Tem experiência em Ensino Superior na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Brasileira, Educação Básica, Mulher, Representação feminina, Graciliano Ramos, Leitura e Livro Didático.

Fabiana Cesar Monnerat

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo

(Ufes), especialista em Psicanálise aplicada à Saúde Mental e graduada em Psicologia. Atua em clínica particular, com ênfase na escuta psicanalítica, e supervisiona estágios no âmbito escolar. Seus interesses de pesquisa e prática abrangem literatura, psicanálise, educação e saúde mental.

Héber Ferreira de Souza

Possui graduação em Letras - Português, pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-graduação em Língua Portuguesa (FERLAGOS/RJ) e Administração e planejamento de Projetos Sociais (UVA/ RJ). É Mestre (2015) e Doutor (2021) em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem experiência na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Trabalha com ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual do Espírito Santo e na municipal de Vila Velha/ES.

Ivana Esteves Passos de Oliveira

Pós-Doutorado em Educação (Unesp/PP/SP), Doutorado e Mestrado em Letras (Ufes), Especialização em Marketing (Faesa), Licenciada em Pedagogia, Licencianda em Letras Português e Bacharel em Jornalismo. Experiência na coordenação de projetos educacionais e de comunicação. Atua como docente orientadora de dis-

sertações do Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia no Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC) desde junho de 2017. É formadora de educadores em espaços formais não formais, para o desenvolvimento da compreensão leitora, da capacidade de leitura literária autônoma, por meio de Oficinas de Estratégias de Leitura. É idealizadora e coordenadora de projetos educativos na Muqueca Editorial, editora de livros infantis do Espírito Santo.

Jamille Gomes Ghil

Graduada em Letras (2013) com Mestrado em Estudos Literários (2018) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem experiência em rádio-escola e trabalha com ensino de Língua Portuguesa e Literatura na rede pública estadual do Espírito Santo (Sedu-ES).

Jean Carlos Pereira

É natural de Rio novo do Sul- ES, onde deu início a sua formação docente no curso de Habilitação para o Magistério. Atualmente é professor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde está cursando o Doutorado em Educação, na Linha de Educação e Linguagens. Graduado em Letras Português (2005) pela Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de Goiabeiras. É membro do grupo de estudo e pesquisa Literatura e Educação, situado na Universidade Federal do Espírito Santo. O

grupo dedica-se a estudos e pesquisas das relações entre livros, leitura, leitores e literatura, atravessadas pela educação escolar e não-escolar. É associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (AnpEd), alocado no GT Trabalho e Educação. Representante discente no colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação- UFES (PPGE-CE-Ufes).

Lorena Bezerra Vieira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016) na área de educação e linguagens. Doutoranda em Psicologia Institucional (2024/Ufes) na área de Políticas Públicas, Trabalho e Processos Formativo-Educacionais. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPSs). Graduanda de licenciatura em Letras-Português (Ifes). Atualmente é professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Serra. Tem experiência na área de Educação Superior, com ênfase em Ensino Fundamental, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, direitos humanos, gênero, sexualidade e políticas públicas para a educação.

Ravena Brazil Vinter

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestra em Letras (Ufes), especialista em Letras - Português pelas Faculdades integradas de Jacarepaguá (2010), graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Faculdade Batista de Vitória (2009), licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul (2023). Atua como professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo desde 2012. A partir de 2023, ingressou na função de coordenadora pedagógica na rede Estadual do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

Rebecca de Araujo Ribeiro Pompermayer

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade (LAS). Licenciada em Letras com Habilitação em Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Faz parte do Grupo de Estudos Literatura e Educação. E é servidora pública da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu-ES), atuando como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica.

RETORNE AO SUMÁRIO

Rodrigo Gonçalves Dias Pitta

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Letras pelo programa de mestrado profissional Profletras. Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002). Possui pós-graduação Latu Senso em Gestão Escolar (2012) pela Faculdade de Educação Regional Serrana. É professor da Prefeitura Municipal de Vila Velha desde 2012, atuando como Formador de Área entre 2022 e 2021. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Pesquisou as possibilidades de uma prática pedagógica a partir do álbum "Construção" (1971), de Chico Buarque, na perspectiva de uma obra clássica conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Rosana Carvalho Dias Valtão

Professora de Língua Portuguesa do Ifes/Campus de Alegre, tutora a distância da Licenciatura em Letras EaD do Ifes. Possui graduação em Letras: Português, Inglês e Literaturas, especialização em Estudos Linguísticos, mestrado e doutorado em Letras, pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Já atuou como professora visitante em curso de especialização. Tem interesse, principalmente, nos seguintes temas: Leitura e práticas de leitura, Leitura literária, Literatura no Ensino Médio e Tipologia e gêneros textuais, Avaliação em Larga Escala, Exame Nacional do Ensino

Médio. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação.

Sandrina Wandel Rei de Moraes

Licenciada em Letras, especialista em Educação básica e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Trabalha como professora na Prefeitura Municipal de São Mateus e Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Pinheiros. Interessa-se, especialmente, por questões relacionadas à Leitura no ambiente escolar, Políticas Públicas de fomento à leitura, Formação de Professores e Educação Literária e Gestão Escolar. É especialista em Língua Portuguesa, Gestão Escolar com Habilitação em Administração e Supervisão, Psicopedagogia Clínico e Institucional e Educação Inclusiva.

Sâmella Priscila Ferreira Almeida

Doutoranda e mestra em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e licenciada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), atua como professora efetiva da educação básica pela Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu/ES). Integrante do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, realiza pesquisas nas áreas da educação literária, escrita literária, literatura brasileira e teoria literária.

Suéllen Pereira Miotto Lourenço

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2021) com a tese *Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas*, orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Dalvi. Possui Mestrado em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2016), com pesquisa sobre a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. Atualmente é professora no Instituto Federal do Espírito Santo campus Nova Venécia, onde atua na Educação Básica, Técnica e Tecnológica e coordena um Clube de Leitura de clássicos literários. Seus interesses de pesquisa voltam-se à mediação da leitura literária e à formação leitora em contextos escolares.

Tomaz Musso de Almeida Pinto

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005). É professor pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas e Poesia. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

PARCERIA

Universidade Federal do Espírito Santo

Literatura e Educação
Grupo de Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo