

Arnon Tragino  
Maria Amélia Dalvi  
(org.)

# Leitura, literatura e educação

## Pesquisa e formação



# **Leitura, literatura e educação**

Pesquisa e formação



Arnon Tragino  
Maria Amélia Dalvi  
(org.)

# Leitura, literatura e educação

## Pesquisa e formação





**Universidade Federal  
do Espírito Santo**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



Literatura e Educação  
Grupo de Pesquisa

**Comitê Editorial do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação:**

Adriana Pin (Ifes – São Mateus)

Ana Creliá Dias (UFRJ)

Arlene Batista da Silva (Ufes)

Arnon Tragino (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo)

Fabiana Verardi Burlamaque (UPF)

João Paulo Ferreira dos Santos (UnB)

Guilherme Horst Duque (Monash University – Austrália)

Maria Amélia Dalvi (Ufes)

Mariana Passos Ramalhete (Ifes – Vitória)

Paulo Roberto de Souza Dutra (University of New Mexico – EUA)

Ravena Brazil Vinter (Secretaria Municipal de Educação de Guarapari)

Rosana Carvalho Dias Valtão (Ifes – Alegre)

Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCat)

Suellen Pereira Miotto Lourenço (Ifes – Nova Venécia)

# Sumário

PREFÁCIO ..... 9

CÂNONE, MERCADO E INSTÂNCIAS DE LEGITIMAÇÃO: A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DA LITERATURA BRASILEIRA NAS LISTAS LITERÁRIAS ..... 14

*Arnon Tragino*

**Referências**..... 21

LITERATURA INFANTIL, AUTORITARISMO E CENSURA: REFLEXÕES SOBRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE..... 23

*Fabiana Monnerat de Melo*

**Referências**..... 28

O ROMANCE DE JORGE AMADO, A CRÍTICA LITERÁRIA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS PARA SE DISCUTIR UM PROJETO DE SOCIEDADE E DE FORMAÇÃO HUMANA..... 30

*João Paulo Ferreira dos Santos*

**Considerações iniciais sobre Jorge Amado e a literatura amadiana** ..... 31

**Romance na sala de aula: a obra, o professor e o estudante**..... 33

**Referências**..... 36

PINOCCHIO, LITERATURA E CINEMA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DE ADORNO ..... 37

*Juliana Sampaio da Silva*

**Introdução** ..... 38

**O conto “As aventuras de Pinóquio”: algumas considerações** ..... 38

**Indústria cultural e semiformação: algumas observações** ..... 39

**Pinóquio nas páginas e nas telas: conclusões parciais**..... 41

<b>Referências.....</b>	<b>42</b>
LEITURA, ESCRITA E LITERATURA A PARTIR DE UM JORNAL PARA CRIANÇAS: ELEMENTOS PARA A PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	43
<i>Monick Pereira de Araújo dos Santos</i> <i>Maria Amélia Dalvi</i>	
<b>Comunidade de leitores e suas mediações nas edições do Jornal Joca.....</b>	<b>44</b>
<b>Referências.....</b>	<b>49</b>
BIBLIOTECAS PÚBLICAS E INTERESSES PRIVADOS: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	50
<i>Patrícia Veronesi Batista (Ufes)</i>	
<b>Referências.....</b>	<b>56</b>
O CORDEL CAPIXABA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	58
<i>Rodrigo dos Santos Dantas da Silva</i>	
<b>Uma pesquisa fundamentada no cordel capixaba.....</b>	<b>59</b>
<b>Referências.....</b>	<b>65</b>
DÍÁLOGOS ENTRE <i>VÊNUS E PÁSSARO</i> , DE MILTON DACOSTA E <i>O AMOR NATURAL</i> , DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: A ARTE NA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE HUMANA .....	67
<i>Roney Jesus Ribeiro</i>	
<b>A desnaturalização de um ideal de beleza feminina em <i>O amor natural</i> .....</b>	<b>68</b>
<b>Referências.....</b>	<b>72</b>
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUE CONCERNE À FUNDAMENTAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA.....	74
<i>Sâmella Priscila Ferreira Almeida</i>	
<b>Introdução .....</b>	<b>75</b>

<b>Metodologia.....</b>	<b>75</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>77</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>79</b>
<b>Referências.....</b>	<b>80</b>

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS..... 84**

*Suellen Pereira Miotto Lourenço*

<b>Referências.....</b>	<b>89</b>
-------------------------	-----------



# PREFÁCIO

Este livro apresenta uma reunião dos trabalhos apresentados pelos integrantes do grupo de pesquisa Literatura e Educação, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no XII Colóquio de Leitura, Literatura e Educação. O Colóquio foi realizado remotamente (por meio digital, via internet, em razão da pandemia de Covid-19) durante o ano de 2021 e marcou os 10 anos de atividade do grupo, fundado em 2011, com sede na Universidade Federal do Espírito Santo, por Maria Amélia Dalvi, pouco depois de sua posse como professora efetiva na instituição, após a constatação da inexistência de outro com o mesmo escopo ou com escopo similar no estado. A fundadora do grupo ainda o coordena, tendo como adjunta, de 2015 em diante, a professora Arlene Batista da Silva.

Ao longo do tempo, o grupo – que desde sempre se dedicou às relações entre Literatura e Educação, sem conferir primazia a uma ou outra – foi delineando melhor seus objetos, temas e abordagens; por isso, trabalhos que foram desenvolvidos nos primeiros anos do grupo, hoje, talvez, nele, não encontrem ressonância. De algum modo, ao completar sua primeira década de trabalho coletivo, esse projeto partilhado começa a dar mostras de atingir *certo* amadurecimento – e esta publicação pode ser lida como um *indício* do que afirmamos. Doravante, nosso projeto comum é trabalhar por unidade nas diferenças que nos caracterizam.

Os trabalhos aqui reunidos foram inicialmente apresentados oralmente, no canal do grupo no YouTube – a alternativa encontrada para manter a realização do já tradicional evento do grupo, cujo objetivo precípuo é a divulgação dos resultados de pesquisas finalizadas recentemente pelos integrantes. Inicialmente, o Colóquio era semestral, mas, por diversas razões de ordem prática, a partir da décima edição, converteu-se em anual. Como os pesquisadores estão em níveis e estágios de formação diferentes (graduação, mestrado,

doutorado, pós-doutorado), é natural a diferença de abordagem, profundidade, fundamentação e método. A unidade, porém, assegura-se no fato de que todos estão pensando a relação entre formação humana e literatura.

Do ponto de vista dos Colóquios, alguns princípios nos norteiam: eventos de baixo custo, acessíveis ao público não-universitário (notadamente, profissionais das redes de educação pública), com ampla difusão local, sem hierarquias baseadas em titulação, assegurando tempo de fala que realmente permita a exposição de um pensamento que exceda a mera “notícia” de pesquisa, contato direto entre pesquisadores e audiência. Aparentemente, estamos na contracorrente dos eventos com dez minutos de fala, com inscrições exorbitantes e privilegiando figurões acadêmicos. Os “erros” e “insuficiências” pontuais na exposição são entendidos como oportunidades para o grupo refletir e avançar junto, de modo que a exposição ao público não é a culminância de um percurso modelar, mas um momento formativo para todos os envolvidos.

A pesquisa de Arnon Tragino, que é professor e doutor em Letras, sintetizada em “Cânone, mercado e instâncias de legitimação: a presença e a ausência da literatura brasileira nas listas literárias”, trata de compilados e indicações de leitura que recomendam obras e autores brasileiros para leitores diversos. Seu foco crítico está em entender como esses materiais criam uma imagem de literatura brasileira com pouca informação veiculada, já que para cada obra e autor o espaço ocupado é mínimo nas páginas.

O trabalho de Fabiana Monnerat, que é psicóloga, psicanalista e mestra em Letras, intitulado “Literatura infantil, autoritarismo e censura: reflexões sobre o indivíduo e a sociedade”, argumenta a respeito de polêmicas contemporâneas envolvendo ataques moralistas a obras literárias que tratam de temas sensíveis, como o suicídio e o incesto. Por um viés psicanalítico, a autora entende que os comportamentos agressivos direcionados às obras em redes sociais não demonstram preocupação com a criança, mas sim em apenas julgar como equivocada a leitura da criança sobre essas histórias.

João Paulo Ferreira, que é professor e doutor em Literatura, por sua vez, no trabalho “O romance de Jorge Amado, a crítica literária e o trabalho

pedagógico: elementos para se discutir um projeto de sociedade e de formação humana” estuda a estética do autor baiano com possibilidades de inserção das obras na escola para, basicamente, discutir nas aulas de literatura os interesses de classe e seus desdobramentos na vida social, tal qual o escritor demonstra em seus livros. Pela leitura de *Capitães da areia*, por exemplo, Ferreira pensa em como levar o aluno a entender o universo desigual do romance para que, na reflexão gerada, haja uma provocação crítica e assim transformadora.

Já Juliana Sampaio, que é pedagoga e mestra em Educação, pelas perspectivas adornianas de indústria cultural, semiformação e educação, elabora uma análise sobre o livro *Pinocchio*, de Carlo Colodi, em correlação com a animação homônima mais conhecida, produzida pela Disney. A intenção principal de seu estudo “Pinocchio, literatura e cinema: experiência estética e formação humana à luz de Adorno” é discutir o desenvolvimento da imaginação e como isso é favorecido ou não pelo livro e pelo filme.

Nesse contexto, em que obras são produzidas para o universo infantil, Monick Pereira de Araújo dos Santos, que é licenciada e mestranda em Letras, em coautoria com sua orientadora de Iniciação Científica, Maria Amélia Dalvi, que é licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação, na pesquisa “Leitura, escrita e literatura a partir de um jornal para crianças: elementos para a pesquisa e práticas pedagógicas”, observa a mediação, a formação e a produção de literatura em seções do jornal, tais como as dicas do leitor e as resenhas de livros.

Patrícia Veronesi Batista, que é bacharel em Biblioteconomia e mestra em Educação, investigou as proposições do plano de ação “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, as interferências nas políticas de bibliotecas públicas e as implicações para a formação de leitores. Discute criticamente a inserção e submissão das bibliotecas públicas ao projeto neoliberal, à lógica capitalista de adequação e de adaptação às exigências do mercado e a um discurso predominantemente monológico que tende a comprometer a formação de leitores enquanto sujeitos dialógicos.

Noutra direção, Rodrigo Dantas, licenciado, mestre e doutorando em Letras, ao perceber e discutir a questão de gênero discursivo como fundamental para a produção de sentido no estudo “O cordel capixaba no ensino fundamental II: práticas dialógicas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa”, expôs e discutiu os procedimentos teórico-metodológicos de uma ação pedagógica conduzida junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, da qual redundou um caderno pedagógico cujo aspecto mais inovador é focalizar a autoria capixaba em criações cordelísticas. A investigação ancorou-se nas categorias de Dialogismo e Enunciado Concreto de Bakhtin e de seu Círculo.

A arte na educação da sensibilidade humana foi pesquisada por Roney Jesus Ribeiro, licenciado em Arte, Letras e Pedagogia, mestre em Arte e doutorando em História, no trabalho “Diálogos entre ‘Vênus e pássaro’, de Milton da Costa, e *O amor natural*, de Carlos Drummond de Andrade: a arte na educação da sensibilidade humana”. O objetivo central de sua reflexão está nas possibilidades intersemióticas para a formação humana, visando à desnaturalização de um ideal de beleza feminino, por meio da historicização das práticas artístico-culturais.

Em uma pesquisa teórica e bibliográfico-documental, de abordagem materialista histórica, Sâmella Priscila Ferreira de Almeida, licenciada, mestra e doutoranda em Letras, analisa em “Contribuições e desafios da pedagogia histórico-crítica no que concerne à fundamentação para o trabalho pedagógico com literatura”, contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino da literatura, quanto aos conteúdos e métodos necessários para concretizar seu potencial humanizador. Foram analisados, prioritariamente, trabalhos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que relacionaram de maneira direta o “Ensino de Literatura” e a “Leitura Literária” à “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Por fim, fechando o conjunto, Suéllen Pereira Miotto Lourenço, estudando a leitura literária de alunos do ensino médio – amparada pelas noções conceituais de responsividade e dialogismo, hauridas ao Círculo de Bakhtin, pelas contribuições ensaísticas de Antonio Candido e pelos estudos da

pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural – discorre na pesquisa “Leitura literária no ensino médio: princípios e orientações metodológicas” sobre as relações entre literatura e leitura, apresentando três princípios a fim de subsidiar práticas pedagógicas que fomentem a compreensão acerca dos aspectos simbólicos, formais e históricos presentes na linguagem literária, visando ao desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos em processo de escolarização e à transformação social mais ampla.

Arnon Tragino

Maria Amélia Dalvi

Vitória, verão de 2022-2023

# CÂNONE, MERCADO E INSTÂNCIAS DE LEGITIMAÇÃO: A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DA LITERATURA BRASILEIRA NAS LISTAS LITERÁRIAS

Arnon Tragino<sup>1</sup>

**Resumo:** Discute sucintamente indicações da literatura brasileira presentes e ausentes em listas que perpassam instâncias de legitimação atinentes ao cânone e ao mercado. O foco é entender como as listas são montadas para gerar supostas formas de leituras a partir da seleção dos itens nesses dois espaços. Para tanto, de modo teórico, abordamos três autores e suas respectivas noções: Eco (2010) com as listas práticas e poéticas; Candido (2014) com o sistema literário; e Bourdieu (1996) com o campo literário para mostrar, na metodologia bibliográfico-documento e com análise quali-quantitativa, como a literatura brasileira se mantém muito canônica até mesmo nos ambientes de mercado, local por onde as listas mais circulam.

**Palavras-chave:** Listas literárias; Literatura brasileira; Cânone; Mercado; Instâncias de legitimação.

---

<sup>1</sup> Licenciado, Mestre e Doutor em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Ex-professor do Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* São Mateus e da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo na Escola Estadual de Ensino Médio Clóvis Borges Miguel. Contato: arnon.tragino@gmail.com.

Como objeto ainda pouco conhecido nos estudos literários brasileiros, mas já com certa fortuna crítica presente em alguns países, as listas literárias são aproximações do gênero lista com a literatura, seja por uma via textual, como em um texto literário, seja por uma via extratextual, como na organização de obras e autores (BELKNAP, 2000, p. 35). O primeiro é, de alguma maneira, lembrado imediatamente pelo leitor, uma vez que este pode identificar listagens durante a leitura, e pode perceber também seleções e combinações de objetos que formam sequências e topicalizações, gerando, assim, um rol, por exemplo. O segundo caso é menos lembrado por não ser identificado muitas vezes como “literário”, já que não é ficcional de imediato: trata-se de uma organização, um modo de arranjo de livros de literatura, principalmente. É por esse segundo aspecto que a presente pesquisa emerge, na visualização de indicações de livros (autores e obras) para se criar um modo de ler literatura.

As ideias para esta investigação também estiveram presentes em nossa tese de doutorado *Listas literárias: um estudo sobre as indicações da literatura brasileira* (TRAGINO, 2020), quando aprofundamos a análise sobre um *corpus* mercadológico: *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); e *O livro da literatura*, de James Canton (2016). O objetivo foi entender como a literatura brasileira se apresentava em obras assim, analisando a presença e a ausência de livros e de autores, as justificativas para sua inclusão e exclusão, e as representações dessa literatura nesse material.

Mas por que a pesquisa sobre objetos tão “menores” é importante? É possível rastrear a partir desse *corpus* toda uma cadeia de contato com a literatura, mais propriamente as sugestões de leitura em que há uma indução, a construção de um perfil de leitor. A força mercadológica das seis obras traz ainda um aspecto enciclopédico, baseado na história da literatura, mas que não se firma como algo legítimo, calcado nos estudos literários, mas sim no consumo dos livros. Essa proposta expõe uma “leitura de aparências”, uma relação

superficial com a literatura para garantir mais o conhecimento de nomes de livros e de autores do que aprofundar um saber literário e crítico. Esse rastreamento nos leva a uma suposta liberdade de leitura construída pela lista, em que o leitor é levado a performar uma autonomia de escolhas diante das opções, na tentativa de mostrar em seguida alguma “erudição” alcançada, ou seja, dizer que leu e ser reconhecido por isso. Todos esses registros só podem ser observados pela análise centrada na lista, na sua organização e nas suas intenções como material de leitura.

Três teóricos nos ajudam a pensar sobre essas questões: o primeiro, Umberto Eco (2010), em *A vertigem das listas*, aborda as “listas práticas” que agrupam objetos variados do cotidiano (como a lista de compras) cuja finalidade é pragmática; em contraponto às “listas poéticas” (listas de personagens, por exemplo) que são criadas em torno da literatura por manterem alguma relação estética entre si. Como segundo teórico, vemos o pensamento de Antonio Candido (2014), em *Formação da literatura brasileira*, com a noção de “sistema literário”: a tríade formada pela produção, recepção e circulação da literatura comporia também a realidade humana em sua dialética trazendo interpretações, visões de mundo e perspectivas de vida pelo simbólico. E temos ainda Pierre Bourdieu (1996), em *As regras da arte*, com o conceito de “campo literário”, sendo o conflito entre uma produção especializada da literatura e suas mudanças ideológicas obtidas na passagem para o mercado do livro.

A lista literária seria um dos fenômenos dessas articulações culturais por supostamente padronizar indicações de leitura, com respostas quase instantâneas às perguntas cotidianas de um leitor: o que vou ler agora? Quais opções de leitura eu tenho? Quais livros eu devo escolher? As listas parecem propor uma noção de segurança para a leitura a partir disso; mas também existe aí a influência ou interferência de uma conjuntura do mercado para favorecer as certezas de quem vai ler, obscurecendo as opiniões dos especialistas que poderiam relativizar tais respostas.

Metodologicamente realizamos uma perspectiva bibliográfica, que estuda o objeto impresso (SEVERINO, 2007), e documental, como fonte primária



da informação a ser analisada (LAKATOS e MARCONI, 2010). No primeiro capítulo conseguimos mostrar como o *corpus* se aloca em meio a outras produções de listas, mas para entendermos melhor a presença e a ausência da literatura brasileira nas obras, procedemos aqui ao recorte quali-quantitativo, gerando interpretações e valores estatísticos (FERRARI, 1982), para compreender como a sugestão dos livros e autores brasileiros acontece. Nos seis livros, as obras e os autores são indicados de modo a ocupar não mais do que algumas páginas, o que condensa muito as informações em um formato de mini-resenha, com objetivo de incentivar o leitor a entrar em contato com alguma literatura. Para livros ou escritores mais reconhecidos internacionalmente ou no contexto ocidental, os destaques e os espaços nas listas são maiores, geralmente de duas a cinco páginas com texto e alguma imagem ilustrativa. Já para produções menores, como a brasileira, geralmente, tudo se resume a uma página para cada autor ou obra. Como veremos, as edições brasileiras até tentam compensar esse desequilíbrio indicando mais autores e/ou obras, porém, o formato continua o mesmo.

Os dados quantitativos produzidos mostram que são cerca de 5 mil indicações de todas as literaturas, e dessas temos 522 ocorrências relacionadas à literatura brasileira (10% no total). Em termos de gênero literários, vemos a presença de 67% de narrativas e, em meio a elas, 82% são romances. O autor mais indicado é Machado de Assis e romance mais indicado é *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em contraste a outros 27 autores que só aparecem uma única vez em cada lista, assim como outras 197 obras que só aparecem também uma única vez em cada lista. Na proporção entre escritores e escritoras, há 89% de homens e 11% de mulheres, revelando a menção a apenas 6 autoras: Clarice Lispector (com 4 ocorrências); Raquel de Queiroz, Lygia Bojunga e Lygia Fagundes Telles (com 2 ocorrências cada); e Cecília Meireles e Ana Maria Machado (com 1 ocorrência cada). A representatividade das listas nessa esfera de dados posterga um perfil de autoria hegemônica (o homem branco e de classe média). Assim como, a respeito de uma informação estética, o romance ser o gênero mais contemplado pelas indicações. O que escapa a esse

perfil é marginalizado nas listas, delegando a um espaço menor ainda qualquer indicação sobre outros gêneros e/ou sobre a autoria feminina, por exemplo. Existe então uma efetiva correspondência entre a produção desse parâmetro com o mercado, pois é o objeto que mais vende que será colocado de forma ampla nas sugestões de leitura.

Para manter o caráter conciso do presente trabalho, as análises qualitativas ficarão restritas a primeira e última obra e autor, do primeiro e do último livro da lista, ou seja, falaremos agora de Machado de Assis e Clarice Lispector, em Perkins (2003), e *Os sermões e Grande sertão: veredas*, em Canton (2016).

Por um teor meritocrático, o leitor conhece Machado como alguém que teve muita superação, boas ideias, boas influências, e se tornou um grande escritor. Características compatíveis com o que se descreve na indicação são vistas na crítica sócio-histórica feita por Candido (2014), ao perceber que o meio de produção da literatura brasileira foi e se manteve administrado por valores individuais muito requisitados a partir do final do século XIX. A importância da literatura machadiana não é o centro da questão, mas sim como ela e o autor são dados a ver para o leitor: seus escritos em diversos estilos, indicados sequencialmente, e o comentário bem reduzido sobre *Dom Casmurro* destacam o volume de itens que podem ser lidos, novamente associando o apreço que o autor deve receber pela quantia de leitura que deve ser feita, ou de livros adquiridos.

Já com Clarice Lispector, ela é vista como introspectiva, tanto quanto aquilo que escreveu e retratou em suas narrativas. A indicação aponta para uma postura reclusa e uma produção literária interiorizada, que parte de algum momento cotidiano para se obter uma autodescoberta, o que coloca o recurso do fluxo de consciência, muito usado pela autora, como algo misterioso para o leitor, que ele pode ler se entrar em contato com as muitas obras dela listadas. Nesse momento, vemos que as sugestões instigam o controle do leitor sobre a lista, quando ele parece reestabelecer os itens do texto: quando lemos em Eco (2010) que as listas também podem ser modificadas, aqui encontramos as indicações sempre sendo colocadas como algo a ser desvendado: os

contos podem ser a melhor produção da autora, *O lustre* traz um relacionamento incestuoso, e *A paixão segundo G. H.* fala de uma barata etc.

É observado, então, que Perkins (2003) alude a uma perceptiva autoral talvez improvável: todos os autores, mas principalmente os dois que mencionamos, superam suas dificuldades sociais na e pela escrita, como se determinantemente o exercício de escrever levasse a um acerto pessoal de contas e/ou a um sucesso profissional. O foco da lista nesse suposto comportamento dos escritores brasileiros revela não só a planificação e o apaziguamento vistos na obra como um todo, mas também a um acordo tácito de uniformidade da nossa produção, numa imagem para o leitor de que todos esses autores devem ser lidos porque escreveram muito e bem, e assim se tornaram canônicos, fazendo parecer que o processo de canonização é, ele também, um dado objetivo e linear. Por aproximar essas questões, a lista de Perkins propaga uma tradição literária frágil, sob alicerces de convenções pobres, como Candido (2014) observou ao pensar a continuidade do sistema literário.

A obra *Os sermões*, de Padre Antônio Vieira, é colocada como reflexão inspiradora da literatura produzida no período colonial. Em Canton (2016, p. 91), a biografia de Vieira é inicialmente apresentada com destaque para sua defesa a favor dos índios, sua conduta missionária e seu trabalho como escritor no Barroco. Em seguida é explicado como sua produção literária (também como orador) é feita: valendo-se do estilo conceptista, principalmente na prosa, ele expõe jogos de ideias, conceitos, raciocínio lógico e um pensamento com base na retórica. Essas são as conjunturas que elegeram os sermões como seu ponto forte, e que impulsionaram, em toda sua obra, a escrita de mais de duzentos textos desse gênero.

Com a obra *Grande sertão: veredas*, vemos apontamentos bastante imprecisos para caracterizar o período literário, como se só após 1945 é que houvesse pluralidade de temas e estilos. As relações feitas entre a obra e o meio social não indicam que a complexidade do livro seja para superar as ambivalências e os maniqueísmos. A redução das informações expõe um reforço aos estereótipos e à marcante fala de grandiosidade sobre a obra, tocando a admiração

do leitor pelo viés da naturalização do apreço: a linguagem revolucionária e os elementos de dubiedade sustentam a importância de leitura do livro. Até mesmo as duas citações na indicação somente ilustram tal perspectiva. A listagem mostra que o narrador caracteriza o seu meio para o ouvinte, como um estado metafísico impossível de se desprender, e que interfere nas suas vontades de modo inesperado. Ainda há uma frustração desse mesmo narrador por não ter controle sobre as unidades existenciais divergentes com as quais lida, e por isso a sua carência em querer que tudo se mantenha distante constantemente: o bom longe do ruim, o bonito longe do feio etc.; a aproximação, ou a mistura dessas disparidades, seria a quebra do monitoramento estático desejado pelo narrador, desestabilizando o seu controle. Novamente em Canton (2016) o leitor não tem contato com tais reflexões sobre a obra de Rosa, que poderiam talvez elevar sua vontade de ler o livro.

A literatura brasileira representada aqui pelos trabalhos de Vieira e Rosa perde a oportunidade de fazer “evoluir” o cânone, como Canton (2016) pretende mostrar a princípio. Em cada indicação vemos uma reformulação do formato: a compressão do texto renova os parâmetros de importância de leitura do cânone útil, aquele que já está presente, estudado e reafirmado como texto basilar. Por mais que a interatividade das indicações das páginas ajude a deixar o leitor mais atento ao conteúdo, por exemplo, as reflexões maiores que poderiam auxiliar também na leitura integral da obra são omitidas, refazendo o caminho da sugestão pela sugestão.

As análises mostram, enfim, que nas listas existe uma baixa dedicação de especialistas dos estudos literários, ou profissionais próximos, para fazer uma divulgação que supere amenidades e superficialidades sobre autores e obras. O objetivo não é o de formar leitores efetivos, mas reiterar a prática de consumo ameno de informações culturais básicas, concedendo à publicação mercadológica um estado de legitimação somente aparente. Os cânones vistos nas listas são usados de forma a criar uma leitura imprudente da história da literatura, o que perpetua as fragilidades da formação da literatura brasileira pelo uso equivocado do cânone e da tradição literária. Há, então, constantemente, uma

lógica do primeiro contato com o texto, que transforma o leitor sempre em iniciante na leitura e em constante consumidor de um objeto de ostentação. Por fim, como consolidação desse processo, a literatura brasileira nas listas literárias busca sempre conquistar o consumo do leitor por meio de um verniz de erudição, ambientando seu aspecto performático diante das escolhas possíveis.

## REFERÊNCIAS

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.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. 2. ed. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura brasileira**: momentos decisivos. 15. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2014.

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

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

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

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

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos d**

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

PERKINS, Christine N. **100 autores que mudaram a história do mundo**. Trad

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. 2019.

# LITERATURA INFANTIL, AUTORITARISMO E CENSURA: REFLEXÕES SOBRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Fabiana Monnerat de Melo<sup>2</sup>

**Resumo:** Estudo compreensivo de polêmicas contemporâneas surgidas e/ou alimentadas pelas redes sociais envolvendo a Literatura Infantil. Elas são indagadas a partir de um referencial teórico-metodológico psicanalítico em correlação com estudos sobre a circulação dos discursos, alinhadas às noções atinentes ao campo literário. As considerações vão no sentido de que a censura de obras literárias não protege às crianças, ao contrário, promovem a retirada de seus direitos e tem consequências nocivas para a sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Censura; Redes sociais; Infância.

Os ataques de fundo moralista movidos pelas redes sociais, em face de uma leitura reducionista ou de uma não leitura de obras literárias para a infância é um tipo de censura que se repete atualmente no Brasil. Nas repetidas censuras, a infância é silenciada. O número de postagens e comentários excede centenas, mas a repetição apresenta elementos reiterados (desejo de

---

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia (Univale), Especialista em Psicanálise aplicada à Saúde Mental (Unileste), Mestre em Letras (Ufes). Contato: famonnerat@gmail.com.

silenciamento, moralismo sexual, religiosidade, ameaça de violência física e até de assassinato contra autores, palavrões, discurso de proteção às crianças...).

A partir da pesquisa de mestrado (MELO, 2020), analisei polêmicas que tiveram como alvo os seguintes títulos ficcionais: *O menino que espiava pra dentro* (1983), de Ana Maria Machado, e “A triste história de Eredegalda”, conto de José Mauro Brant, integrante do livro *Enquanto o sono não vem* (2003). O estudo buscou compreender essas polêmicas, levando em conta o contexto histórico no qual elas surgiram, a saber, o período simultâneo e imediatamente posterior ao Golpe Jurídico-Midiático-Parlamentar de 2016<sup>3</sup> no Brasil. A pesquisa visou compreender a lógica subjacente às polêmicas que se apresentam sob as alegações de proteção e cuidado com as crianças, para justificar a censura e o silenciamento (impedimento da livre circulação) da produção ficcional para a infância. Recorri a um referencial teórico-metodológico psicanalítico a partir de Sigmund Freud e Françoise Dolto em correlação com estudos sobre a circulação dos discursos. Utilizei noções provenientes do campo literário a partir de diversos autores aqui representados por Antônio Candido e Maria Amélia Dalvi.

Os estudos indicaram que esse fenômeno subtrai direitos das crianças, principalmente os previstos nos artigos 4º, 15º e 16º (I, VI e VII) do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990<sup>4</sup>. A partir da pesquisa e

---

<sup>3</sup> 2016 foi ano do *impeachment* de uma presidente eleita, sem que houvesse uma clara tipificação de crime de responsabilidade, o que entrou para a bibliografia das ciências humanas e sociais especializadas caracterizado como um Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático contra a democracia brasileira (GALVÃO, ZAIDAN, SALGUEIRO, 2019; MIGUEL, 2019; JINKINGS, DÓRIA, CLETO, 2016; PRONER et al., 2016). Esse processo culminou com a eleição do presidente em exercício, o que se coaduna com um momento de retração das liberdades e do pensamento progressista.

<sup>4</sup> “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; Art. 15º A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em



das orientações de Maria Amélia Dalvi, concebi que, sob censura e silenciamento, há perda desses direitos fundamentais, além de interdição à fruição da arte e à participação da criança nos diálogos sobre questões humanas (sexualidade, morte, incesto). Terminam por indiciar, à própria revelia, que essas obras perturbaram visões de mundo que pretendiam calar questões fundamentais para a humanidade.

Os comentários, seguindo o tom de denúncia, aparecem em enxurrada e com termos pouco reflexivos e muito repetitivos, como aborda Sigmund Freud sobre o fenômeno das massas. Os indivíduos se escondem a partir das redes, dos discursos emaranhados, apresentando uma covardia frente à imaginação e ao aprofundamento de questões relevantes e dialógicas. Interessante notar que, ao final do texto sobre grupos, Freud aponta a poesia e os mitos como libertadores e instauradores de um novo lugar, original e corajoso, a partir da imaginação, para que os sujeitos possam libertar-se dos grupos. As histórias, os poemas e os contos são necessários, pois nos conectam com o passado, com as pessoas e as nossas relações afetivas ao longo da vida. A melhor preparação para a informação pode ser iniciada desde bem cedo na linguagem da vida, pela metáfora também, acerca de todas as funções do corpo. Françoise Dolto, no terreno da psicanálise, nos mostra que o segredo no âmbito do silenciamento é uma das piores formas de violência e violação de direitos, pois a partir deles faltam à criança palavras para elaborar sobre o seu universo afetivo e relacional. O silêncio fundador é o início de toda significação, pois abre a possibilidade de dizer e de significar. Ele não é o vazio, é metáfora que nos constitui, aberta à “deriva, transferência, possibilidade do sentido ser outro, sujeito a deslizamentos, versões, equívoco” (ORLANDI, 2017, p. 11). Diferente deste é o silenciamento, pois “perturba os processos de significação e de produção de efeitos de sentidos, afetando o sujeito em sua constituição” (ORLANDI, 2017,

---

processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis; Art. 16º O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:[...] II - opinião e expressão; [...] VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.”

p. 14). As crianças dependem inicialmente de um outro, iniciando-as nesse campo de palavras. Porém, para além disso, é necessário, concomitantemente, que ela seja escutada enquanto sujeito de desejo, de afetos, de manifestações espontâneas e potentes para além dos conhecimentos que lhe serão adicionados por outros ao longo de sua vida. Abro espaço para dizer que a criança trazida pela psicanálise cunhada por Sigmund Freud é portadora de sexualidade, solidão, raiva, tristeza, desejos destrutivos, dilemas e contradições, e foi a partir deste lugar que ela pode ser colocada na contramão dos controles propostos por qualquer contenção moralizante. A descoberta sobre a sexualidade infantil contra a visão de uma suposta “inocência” da criança aponta que o ser humano é marcado pelo inconsciente ao mesmo tempo inquietante e familiar, dessa forma, passível de diversos afetos, até então rejeitados.

A vida emocional e cognitiva nasce de uma possível leitura e escuta remota, que vem das histórias que afagam e se entrelaçam em redes de histórias. Importante ressaltar que, na escuta do pós-leitura com as crianças (escuta que, às vezes, é a escuta de nós mesmos), podem vir a eclodir histórias que muitas vezes têm em seu bojo extremas violências, principalmente em um país que apresenta índices alarmante desses ocorridos contra crianças e adolescentes<sup>5</sup>.

As duas obras literárias focalizadas, de Ana Maria Machado e José Mauro Brant, apresentam o recurso da intertextualidade. Partem de uma obra anterior e acrescentam elementos narrativos e poéticos novos. Escutaram outra narrativa, de outro tempo, para se fazerem presentes para contar e cantar alguma história.

No caso do livro *O menino que espiava pra dentro*, o ponto central da polêmica acusa-o de incitar o suicídio entre as crianças<sup>6</sup>. Diante desse movimento, as pessoas que endossaram a “acusação” começaram não apenas a não recomendar a leitura e a manifestar uma agressividade ameaçadora contra a autora

---

<sup>5</sup> Disponível em: [www.revista.ufrb.br/boca](http://www.revista.ufrb.br/boca) <http://doi.org/10.5281/zenodo.3760050>  
Acesso em: 25 set. 2021.

<sup>6</sup> Disponível em: [Pais.acusam Ana.Maria.Machado.de.incitar.o.suicidio.em.livro.infantil](http://Pais.acusam>Ana.Maria.Machado.de.incitar.o.suicidio.em.livro.infantil) (lunetas.com.br) Acesso em: 30 mar. 2020.

e seu trabalho nas redes sociais. Porém, a leitura mostra que o personagem Lucas se lançou em contos clássicos para se fazer atual (construindo uma poética em torno do engasgo atual com a maçã, que foi o recorte utilizado para os ataques em redes sociais). Isso lhe permite, para além da rudeza e covardia cotidiana, voar e fantasiar outras aventuras.

No conto “A triste história de Eredegalda”, a violência do incesto se faz presente e persistente apesar das diversas versões do conto. A polêmica envolveu a retirada de exemplares de diversas escolas e bibliotecas com a participação do MEC<sup>7</sup> e teve desdobramentos nas redes sociais. O deslizamento criativo envolveu o nome da personagem e o posicionamento protetivo do entorno frente à violência, e se moveu ao longo das décadas na obra, deslizando e se reelaborando – ao passo que o agressor paterno permaneceu no mesmo lugar, rígido e ameaçador. Os nomes se modificam mesmo na sociedade, as Eredegaldas são diversas, o que não se alterou, não “deslizou” foi a violência na história: a figura tirânica do pai-rei-deus se apresentou violenta, ameaçadora e silenciadora.

Os comportamentos identificados a partir dos *posts* nas redes sociais não acolhem e não protegem as crianças das violências vividas – ao contrário, ao defenderem a não leitura, o cerceamento da ficção literária, reiteram a violência, ao privá-las de um direito. A organização da sociedade pode garantir ou não esse direito humanizador. Isso inclui “pensar seu tempo, sua sociedade, seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações” (DALVI, 2018, p. 15).

Tais ataques escancaram a insuficiência dos nossos âmbitos privados e públicos no que concerne à defesa da infância e da adolescência. Candido (1995) chama a atenção para a urgência de repensar o que seria necessário para uma vida em sociedade. Mostra que, na luta pelos direitos humanos, caberia repensar os elementos que comporiam os bens incompressíveis, pois a vida

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/livro-infantil-que-sugere-casamento-entre-pai-e-filha-e-retirado-de-escolas-no-es.ghtml> Acesso em: 22 abr. 2020.

não se constitui apenas dos que garantem a sobrevivência física, mas também aqueles que garantem a integridade espiritual. O entendimento da sociedade acerca do que seriam os bens compressíveis e bens incompressíveis está, na perspectiva de Candido (1995), por trás do problema dos direitos humanos e que chega a desembocar no alcance da literatura pensada como um direito de todos. Dessa forma, a sociedade que repete (em massa) pautas acusativas contra a leitura de obras literárias que justamente desconstroem figuras e espaços de poder absoluto e tirânico, serve somente a uma camada burguesa que objetiva (e consegue) manter a maior parte do poder (capital?) nas mãos em detrimento da maioria, diversa e plural.

A experiência literária parte de uma narrativa que possibilite acréscimo dos seguintes, das metáforas, do desejo, da participação social. Não é fechada ou pronta, como pretende o discurso autoritário e censor apresentado. Através deste caminho, duplamente intertextual, quem sabe, o poético e a arte literária são possíveis enquanto redes-laços coletivos em defesa dos direitos das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRANT, José M. A triste história de Eredegalda. *In: Enquanto o sono não vem*. Ilustrações: Ana Maria Moura. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1990.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In: Vários Escritos*. 3. ed. [Revista e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DALVI, Maria Amélia. Literatura infantil e democracia. *In: GALVÃO, Ana Carolina; ZAIDAN, Junia; SALGUEIRO, Wilberth (orgs.). Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2019a, p. 135-159.

DALVI *et al.* **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Campos dos Goitacazes: Brasil Multicultural, 2018. Disponível em: [http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook\\_literatura-educacao\\_historia\\_formacao\\_experiencia\\_0.pdf](http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura-educacao_historia_formacao_experiencia_0.pdf) Acesso em: 10 jul. 2020.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Tradução: Ivo Storniolo e Yvone Maria C. T. da Silva. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do ego (1921). **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 79-154.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. VII**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 119-229.

MACHADO, Ana Maria. **O menino que espiava pra dentro**. Rio de Janeiro: Global, 2008.

MELO, Fabiana M. **Entre palavras, laços e redes**: uma leitura de polêmicas e censuras à Literatura infantil no Brasil contemporâneo, suscitadas a partir das redes sociais. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Ufes, Vitória: 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Alarido e silêncio. **Revista Linguagem**: Silêncio, n. 3, p. 8-17. Instituto Langage, São Paulo: 2017.

# O ROMANCE DE JORGE AMADO, A CRÍTICA LITERÁRIA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS PARA SE DISCUTIR UM PROJETO DE SOCIEDADE E DE FORMAÇÃO HUMANA

João Paulo Ferreira dos Santos<sup>8</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma primeira reflexão acerca de minha pesquisa de Mestrado e de Doutorado desenvolvida entre 2015 e 2021. Somando-se a essa, faço algumas ponderações a respeito do trabalho pedagógico envolvendo a literatura, sobretudo o gênero romance e, mais especificamente, os romances de Jorge Amado. Assim, para fundamentar minhas considerações, evoco os ensaios *O direito à literatura* (2004) e *Poesia, documento e história* (2011), de Antonio Candido, *Poesia na sala de aula* (2017), de Alexandre Pilati. Ao fim e ao cabo, desejamos demonstrar a necessidade e a urgência de um trabalho comprometido com literatura no ambiente escolar. Uma tarefa que leve em conta

---

<sup>8</sup> Graduado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2011), Mestre e Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (2017 e 2021, respectivamente), professor da rede pública de educação do Distrito Federal. Contato: joaopaulofds1@gmail.com.

a especificidade do texto literário e a dinâmica funcional e orgânica do mundo figurado por ele. Talvez o trabalho mediado e tensionado pode ser a resposta.

**Palavras-chave:** Jorge Amado; Crítica literária; Trabalho pedagógico.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE JORGE AMADO E A LITERATURA AMADIANA**

É certo que Jorge Amado é um dos autores brasileiros que mais publicou e, também, é um dos romancistas mais lido no Brasil, e fora dele. Tal fato traduz a importância desse escritor para a nossa cultura e para as nossas letras, uma vez que o mesmo não só recria pela ficção o universo social, político, econômico e cultural interiorano brasileiro – a transfiguração da vida, da lida, das paixões e destino dos trabalhadores, das prostitutas, dos coronéis, dos jagunços, dos comerciantes, dos menores abandonados etc. –, mas também problematiza a integração de grupos étnicos, como negros e indígenas, em nossa sociedade.

Ao eleger personagens de camadas populares e situações cotidianas (às vezes, com fortes marcações históricas) características para estarem no primeiro plano de suas narrativas, Amado tem em mente um projeto literário amparado na dimensão do social. Isto é, o escritor baiano não apenas escreve sobre a sorte e as mazelas do povo, mas também escreve para que o povo o leia e que se motive a superar o estado de exploração que o afeta. Não à toa os romances de Jorge Amado terminarem com certo entusiasmo, em que os protagonistas aderem a movimentos grevistas ou revolucionários, como são os casos de *Jubiabá* (1935) e *Capitães da areia* (1937).

De todo modo, Antonio Candido sintetiza bem o significado de Amado e sua obra para a literatura brasileira. Diz o crítico que “No trabalho de revelação do povo como criador [...] nenhum escritor se apresenta de maneira mais característica do que Jorge Amado”. Ainda, para Candido, “os seus livros penetram na poesia do povo, estilizam-na, transformam-na em criação própria, trazendo o proletário e o trabalhador rural, o negro e o branco, para a sua experiência artística e humana, pois ele quis e soube viver deles” (CANDIDO, 2011, p. 44).

Sendo assim, fica evidente que a literatura amadiana se apresenta como um importante espaço para se pensar o Brasil e os brasileiros. Quer dizer, os romances de Amado, todos eles, tratam dos limites histórico-sociais e de toda ordem de contradições vividas no processo formativo e modernizador pátrio. Além do mais, as narrativas do escritor baiano são marcadas pela presença popular e por uma linguagem também popular, conforme sinalizou Candido. Dessa maneira, as histórias contadas por Jorge Amado em seus livros têm muito a dizer sobre a sociedade – formação, organização, contradições estruturais etc. – e sobre a humanidade, no sentido da busca incansável pela dignidade e integridade humana, na relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

Entretanto, é curioso que, por uma série de questões estranhas, nem sempre os romances do nosso autor são lidos e apreciados de forma devida, sobretudo em sala de aula, *lôcus* por excelência do processo formativo.

Para quem tem curiosidade, basta folhear, por exemplo, alguns volumes de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental e nenhuma referência a textos amadianos encontrará por lá, com uma ou outra exceção. Quanto ao Ensino Médio, em algumas coletâneas, o curioso tende a encontrar fragmentos descontextualizados do romance *Capitães da areia* (1937) a ilustrar a participação de Jorge Amado no grupo de romancistas de 1930 (segunda geração modernista ou geração de 30).

Com isso, portanto, quero dizer que há uma evidente lacuna no trabalho com romances de Jorge Amado em sala de aula. E cito o escritor baiano porque ele é o foco temático da presente reflexão, porém o problema se estende ao cuidado dispensado à literatura como um todo. Não por acaso diversos estudiosos do tema já terem chamado a atenção para a dificuldade no ensino(-aprendizagem) de literatura na Educação Básica e Superior. Críticos como Antonio Candido (2003; 2004), Paulo Franchetti (2009) e Alexandre Pilati (2017), para citarmos algumas das referências nacionais, têm abordado o assunto e proposto possíveis saídas à problemática. É sobre esse assunto que nos debruçaremos a seguir.



## ROMANCE NA SALA DE AULA: A OBRA, O PROFESSOR E O ESTUDANTE

A ambiguidade contida no subtítulo é proposital. O termo romance carrega aí tanto a acepção de gênero literário, quanto o sentido afetivo, de enamorado. Isto porque o romance, consoante Bakhtin em *Epos e romance* (1990), é o gênero que assimila outras formas literárias, incorporando-as e ressignificando-as. Certamente, ao expressar isso, mal tocamos a superfície do problema. Entretanto, não é nosso intuito debruçar sobre tal questão. Interessa-nos, sim, dizer que quase sempre o trabalho em sala de aula com esse gênero fica comprometido, seja pelo limitado tempo das aulas de língua portuguesa, seja pela precariedade dos materiais de apoio – como são os livros didáticos, principal ferramenta do professor –, seja pela falta de certos conhecimentos específicos da área de literatura – o domínio da crítica literária, por exemplo.

Para ser justo, penso que as referidas dificuldades são consequências, e não causas. Assim, olhando com atenção, veremos que a organização social vigente, para defender seus interesses de classe dominante e de exploradora de mão de obra, precisa manter a classe trabalhadora sob controle, passiva. Para isso, ela lança mão de vários subterfúgios, entre eles a força da Lei, a doutrinação via instituições sociais – família, igreja etc. –, e também a escola como lugar bastante conveniente para a propagação de certos valores éticos/morais e concepções de mundo voltados às demandas do capitalismo.

Ora, conforme arrolei um pouco acima, os romances de Jorge Amado estão a problematizar exatamente esses interesses de classe e seus desdobramentos na vida social, política, econômica e cultural brasileira, bem como estão a colocar no horizonte a necessidade de um mundo outro, em que as relações sejam humanas e não de coisas (ou entre coisas). Os romances amadianos estão a fazer a defesa dos afetos e da integridade humana. Daí suas narrativas operarem segundo a dialética da poesia, documento e história, no entender de Antonio Candido (2011). Assim, propor um trabalho em sala de aula com uma obra como *Capitães da areia*, por exemplo, pode ser muito produtivo, a depender da

abordagem e das estratégias adotadas pelo professor. Isto é, apenas ler trechos e dizer que o livro trata do menor abandonado é pouco. Neste ponto, penso que vale recuperar o que diz o professor Alexandre Pilati ao ponderar sobre o cuidado com poesia no ambiente de ensino. Diz ele que dois são os problemas no trabalho convencional com o texto poético: “i) trata[*r a poesia*] como pretexto para discutir conteúdo de outros domínios do conhecimento científico, artístico, teórico ou filosófico; ii) tratá-la como um mero arranjo de técnicas de linguagem poética [...]”. (PILATI, 2017, p. 23). Segue o referido autor:

Na verdade, eles [*os dois problemas mencionados acima*] são faces de uma mesma moeda, que diz respeito à atitude do ensino convencional diante do texto literário. Tal atitude, majoritariamente, não considera de modo dialético a autonomia do texto em relação ao mundo, o qual, por sua vez, é refletido no texto artístico segundo uma formulação própria. [...]. Cabe ao professor respeitar essa autonomia relativa, a que poderíamos nos referir como *tensão dialética entre a especificidade do texto e a dinâmica exterior a ele* (PILATI, 2017, p. 23, destaque do autor).

É certo que as reflexões tecidas pelo professor Pilati sobre o ensino de poesia servem também ao trabalho com o romance e/ou outros gêneros literários. E tem razão o autor ao defender um trabalho pedagógico com o texto literário em que a relativa autonomia da obra seja respeitada. Quer dizer, há que considerar na abordagem do texto a *tensão dialética* entre a especificidade da forma literária e sua relação com o mundo que ela reflete, que ela transfigura.

Assim sendo, para ficarmos no exemplo de *Capitães da areia*, um possível trabalho que poderia render bons resultados com o romance, talvez devesse começar com uma leitura completa e livre, por parte dos estudantes, seguido por provocações de ordem formal e temática feitas pelo professor em sala de aula. Para isso, seria importante que o docente, como mediador, abrisse mão do seu protagonismo e deixasse esse espaço para os alunos. Ainda, valeria a pena que o professor buscasse, antes, dominar, por meio da pesquisa,

conhecimentos da crítica literária que lhes permitisse ir além das obviedades suscitadas pelo texto. Certamente isso que se propõe não é fácil, mas necessário, se quisermos romper o estado de coisa que nos acomete e impossibilita nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos de serem *inteiramente*<sup>9</sup>, usando aqui um conceito do György Lukács.

Em valioso e atual ensaio, Antonio Candido chama a literatura de “sonho acordado das civilizações”. Para o crítico, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Daí ela ser “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Desse modo, portanto, a defesa que se faz de um trabalho pedagógico com a literatura em ambiente escolar (especialmente a partir da forma romance, que ao mimetizar o mundo humano, o faz dando a ver suas potencialidades e contradições) se justifica na necessidade de manter ou desenvolver o equilíbrio social, na acepção posta acima.

Em suma, tendo a concordar com a constatação do professor Paulo Franchetti quando diz que “a literatura é uma das fontes principais do vínculo com o passado e da sua projeção no futuro, uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma” (FRANCHETTI, 2009, p. 9). Efetivamente, precisamos conhecer e entender o passado para que tenhamos condições de enfrentar e transformar a realidade presente, de maneira que no futuro possamos ser plenos e viver nossa plenitude como humanidade.

---

<sup>9</sup> Em sua grande *Estética* (1966), Lukács distingue o que ele chama de “homem inteiro” e “homem inteiramente”. Grosso modo, para o autor, o “homem inteiro” é aquele imerso na vida cotidiana, sem condições para usufruir e/ou produzir arte/literatura. Já o “homem inteiramente” é a pessoa que consome e produz bens simbólicos, ampliando seu universo cultural e, assim, experiencia a plenitude de sua humanidade na medida que supera dialeticamente sua singularidade e se reconhece como pertencente ao gênero humano.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 2. ed. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1990. p. 397-428.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. Poesia, documento e história. *In*: CANDIDO, Antonio. **Brigada Ligeira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 41-55.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar Literatura para quê?. **Revista Desenredos**. Piauí, n. 3, nov./dez., 2009.

LUKÁCS, G. El medio homogéneo, el hombre entero y el hombre enteramente. *In*: LUKÁCS, G. **Estética I: La Peculiaridade de lo Estetico: Problema de la Mimesis [Tomo II]**. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966. p. 318-350.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambiente de ensino**. Campinas: Pontes, 2017.

# PINOCCHIO, LITERATURA E CINEMA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DE ADORNO

Juliana Sampaio da Silva<sup>10</sup>

**Resumo:** O presente texto é proveniente de uma pesquisa de dissertação em andamento, e tem como objeto principal de estudo o texto literário “As aventuras de Pinóquio” escrito por Carlo Collodi entre o ano de 1881 e 1883 na Itália, e a adaptação fílmica mais conhecida dessa obra, “Pinóquio”, produzida no ano de 1940 pelos estúdios Disney, a análise e discussão dos dados se dá em movimento de cotejo entre o texto literário e o filme. Teoricamente, buscamos embasamento nos estudos da teoria crítica da sociedade (TCS) especificamente nas contribuições de Theodor W. Adorno a respeito das noções de (Indústria Cultural, Semiformação e Educação) para tratar dos aspectos sociais. Para discutir a relação da obra literária e o desenvolvimento da imaginação como uma função do psiquismo humano recorreremos às contribuições da psicologia histórico-cultural (PHC).

**Palavras-chave:** Pinocchio; Educação; Literatura.

---

<sup>10</sup> Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvendo pesquisa na linha Educação e linguagens. Contato: julianasampaio16@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

O Presente texto é resultado da apresentação dos resultados parciais da pesquisa de mestrado “Pinóquio nas páginas e nas telas: uma leitura sobre educação e formação humana”, no 12º Colóquio de Leitura, Literatura e Educação. A pesquisa tem como objetivo realizar uma análise do conto “*As aventuras de Pinóquio*” (1883) e sua adaptação filmica “*Pinóquio*” (1940) a partir da contribuição teórica de Theodor W. Adorno, especificamente a partir dos conceitos centrais de educação/formação e semiformação.

É importante mencionar que o interesse em pesquisar o conto “*As aventuras de Pinóquio*” parte dos resultados obtidos na minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC), realizada no ano de 2018, que teve como objeto também as narrativas de contos de fadas (SILVA, 2018). O que buscamos responder em nosso estudo de dissertação é: A apropriação pela indústria cinematográfica dos contos de fadas literários proporciona que tipo de experiência estética? Como tal experiência contribui para a formação humana dos indivíduos?

## O CONTO “AS AVENTURAS DE PINÓQUIO”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A obra literária “*As aventuras de Pinóquio*” é um texto considerado um clássico da literatura infantil, a obra foi escrita por Carlo Collodi entre 1881 e 1883 na Itália. A mencionada narrativa possui diversas adaptações tanto literárias como cinematográficas, além de ter sido traduzida para diversos idiomas, tais informações a respeito da obra de Collodi evidenciam sua tamanha relevância como obra clássica, porém é importante ressaltar que não é somente o grande alcance do conto “*As aventuras de Pinóquio*” que faz dele um clássico.

Entendemos como clássica uma obra que possui relevância e atualidade mesmo depois de passado muito tempo de sua criação:

É clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações. Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano (MARSÍGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 24).

Conforme ressaltam Marsíglia e Della Fonte (2016), a caracterização do texto de Collodi como um clássico está relacionada à possibilidade de diálogo entre o tempo da criação dessa obra e o presente. Em outras palavras, ao ler o texto de Collodi, o leitor é capaz de identificar questões importantes que eram tratadas naquela época, tais como: fome, miséria e desigualdade, tais questões não foram superadas em nossa época, o que possibilita o mencionado diálogo entre o tempo presente e futuro. Esse é o motivo pelo qual a obra de Carlo Collodi cumpre tão bem o papel de obra clássica.

O filme “Pinóquio” (1940), produzido pelos estúdios Disney, é a adaptação fílmica mais conhecida (até então) da obra de Collodi, tanto é que muitas pessoas tem como referência imediata quando se fala em Pinóquio a mencionada adaptação cinematográfica.

Tendo em mente essas questões, é que nossas análises se desenvolvem em movimento de cotejo entre o texto literário e a produção cinematográfica.

## **INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: ALGUMAS OBSERVAÇÕES**

Conforme já mencionado, para embasamento teórico de nosso estudo buscamos as contribuições da TCS, especificamente nos estudo do filósofo alemão Theodor W. Adorno a cerca do conceito de indústria cultural, semiformação e educação.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006), a indústria cultural trata-se da mercantilização dos bens culturais, onde a obra de arte é tratada como mercadoria e serve somente para atender as demandas mercadológicas do sistema capitalista, com a premissa de obtenção de lucro, a partir dessa lógica o potencial formativo da obra de arte, que possibilita aos indivíduos o entendimento da sociedade de maneira crítica e reflexiva fica completamente comprometido.

Nessa direção, entendemos que a Indústria cultural, funciona também como um instrumento de dominação, uma vez que quem a controla continua sendo a classe dominante, o caráter dominador da razão instrumental está completamente manifesto na indústria cultural que por meio da técnica domina a vida dos sujeitos por meio do “entretenimento”. Adorno e Horkheimer explicam que os produtos da indústria cultural, por seguirem uma padronização, são previsíveis. As produções não despertam no espectador uma possibilidade de reflexão e pensamento, pois o desfecho já é conhecido e até mesmo esperado, os produtos da indústria cultural não possibilitam ao sujeito o questionamento acerca da realidade, conforme esclarecem Adorno e Horkheimer (2006):

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 103).

Além da indústria cultural, Adorno também apresenta outro sintoma do contexto capitalista relacionado à cultura e aos bens culturais, o processo de semiformação. No texto “Teoria da Semicultura” ou “Teoria da semiformação”, escrito originalmente em 1959, Adorno (2005) aponta para uma crise da formação cultural. Os autores explicam que a classe trabalhadora teve todas as possibilidades de uma formação cultural negadas pela classe dominante, por sua vez, essa ofereceu à classe trabalhadora a semiformação, que não seria uma



não cultura, mas trata-se na verdade de um acesso aligeirado aos bens culturais em forma de mercadoria no contexto capitalista e não uma formação humana.

Em um processo semiformativo existe um dano na experiência dos sujeitos com os bens culturais, pois a lógica da semiformação é de que o indivíduo pode se apropriar de qualquer conhecimento de maneira desprendida sem o devido envolvimento e aprofundamento, seguindo a lógica do contexto capitalista e da efemeridade que atravessa a modernidade.

Feita essa contextualização, sobre os conceitos de indústria cultural e semiformação, é importante pensar no modo em que a adaptação do conto Pinóquio é apresentada, dentro do âmbito da indústria cultural.

## **PINÓQUIO NAS PÁGINAS E NAS TELAS: CONCLUSÕES PARCIAIS**

Até este momento da pesquisa, a partir das análises que já foram feitas chegamos a algumas conclusões. É importante ressaltar que a pergunta crucial da pesquisa está relacionada à formação estética possibilitada pelo conto literário e pela sua adaptação fílmica.

As conclusões que temos a partir da obra literária e da adaptação fílmica são de que a obra de Carlo Collodi é um texto rico, carregado de problematizações e se insere perfeitamente na definição de clássico. Possibilita discussões sobre pobreza, miséria, fome, desigualdade social, exploração infantil e desumanização. O texto “As aventuras de Pinóquio” denuncia problemas sociais do contexto de escrita da obra, mas que também seguem sendo atuais nos nossos dias, no nosso próprio país.

Ao observar a adaptação fílmica nos deparamos com o retrato de um mundo “encantado”, onde não existe ênfase nos problemas sociais, há uma forte romantização da vida real, e os problemas sociais tão evidenciados no texto literário não ganham lugar no universo fílmico.

Além dessas questões, percebemos uma mudança na personalidade do personagem principal, o Pinóquio apresentado na adaptação da Disney, é muito

inocente e sofre muita influência de tudo e de todos ao seu redor. O Pinóquio criado por Collodi também recebe influências externas, porém o personagem é dono de uma personalidade forte e é muito curioso, desse modo, na maioria das vezes que ele “desvia-se” do que deveria seguir é pelo desejo de conhecer e explorar o mundo ao seu redor.

Entendemos até o presente momento, que quando o texto literário é apresentado na adaptação fílmica ele sofre modificações significativas que retira discussões importantes que seriam relevantes para o aspecto da formação humana e que possibilitariam aos sujeitos a condição de pensar criticamente as contradições que envolvem a nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2005.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142> Acesso em: 20 set. 2020.

# LEITURA, ESCRITA E LITERATURA A PARTIR DE UM JORNAL PARA CRIANÇAS: ELEMENTOS PARA A PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS<sup>11</sup>

Monick Pereira de Araújo dos Santos<sup>12</sup>

Maria Amélia Dalvi<sup>13</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma análise sobre os processos de mediação literária, formação de leitores e produtores de literatura, a partir do estudo sistemático de edições selecionadas do Joca (Jornal da Criança e do Adolescente), desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica. Esse estudo específico traz um recorte de dados em torno de seções cujos textos são de autoria dos leitores do jornal. Através do estudo qualitativo a partir de fontes bibliográficas-documentais,

---

<sup>11</sup> Este texto é uma síntese dos relatórios parcial e final de dois anos de pesquisa de iniciação científica desenvolvida pela primeira coautora sob orientação da segunda coautora.

<sup>12</sup> Mestranda em Letras: Estudos da Linguagem (Ufop), graduada em Letras Português e Literatura da Língua Portuguesa (Ufes). E-mail: monick\_dms@hotmail.com.

<sup>13</sup> Doutora em Educação e professora junto ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e aos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras (Ufes). E-mail: maria.dalvi@ufes.br.

organiza e analisa as leituras de obras literárias indicadas nas seções “Dica do Leitor” e “Resenha” da comunidade leitora daquele periódico. Trabalha com as categorias conceituais-chave de comunidade de leitores de Stanley Fish (1992) e dos processos de mediação de Lev Vigotski (2008/2018).

**Palavras-chave:** Jornal Joca; Mediação; Comunidade de leitores; Leitura literária; Formação de leitores.

## **COMUNIDADE DE LEITORES E SUAS MEDIAÇÕES NAS EDIÇÕES DO JORNAL JOCA**

O Joca<sup>14</sup> (Jornal da Criança e do Adolescente) apresenta-se para o universo infantil e juvenil em formato próprio que o diferencia dos demais jornais. Seu conteúdo é organizado por seleções de noticiários em nível nacional e mundial, abarcando tanto matérias sobre acontecimentos políticos, sociais, culturais, esportivos, quanto curiosidades específicas do público infanto-juvenil. Suas particularidades estão no uso de recursos gráficos, imagéticos e uma extensão textual menor comparado aos jornais convencionais. Além disso, foram incorporadas características lúdicas, divertidas e contextualizadas aos gêneros jornalísticos, no entanto, sem o uso de uma linguagem infantilizada.

Ademais, há uma participação efetiva dos leitores em todas as edições; por vezes, anexadas as reportagens contendo a opinião direta do leitor sobre o assunto/tema ou como protagonistas do gênero jornalístico, como exemplo a seção “Repórter Mirim” (entrevista) e nas produções de textos críticos (resenhas) e literários (crônicas, cartas e poemas): “Crônica do Leitor”, “Poema do Leitor”, “Carta do Leitor”, “Dica do Leitor” e “Resenha”. Para esta análise, refletimos sobre a formação de comunidades leitoras à luz dos conhecimentos teóricos de Stanley Fish (1992) e dos processos de mediação Lev Vigotski (2008) e Vigotski, Luria e Leontiev (2018) a partir das seções “Dica do Leitor” e “Resenha”. Também apontamos uma possível identificação de um perfil

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://jornaljoca.com.br/portal/> Acesso em: 26 abr. 2018.

de obras literárias formado pela interação e compartilhamento dessa comunidade de leitores, bem como tais métodos podem auxiliar pedagogicamente na formação de leitores críticos de literatura.

A fim de identificar características básicas da comunidade leitora, formada pela interação das crianças leitoras do Joca, constituímos o *corpus* deste estudo pelo levantamento das seções, “Dica do Leitor” e “Resenha”, contidas nas 49 edições do jornal no período de maio de 2017 a julho de 2020. Vale ressaltar que, na “Resenha”, os textos podem ou não ser de alunos que leram as obras como uma atividade do cotidiano escolar; isso não invalida a autoria desses textos, mas impede que os dados da seção “Resenha” sejam tomados como escolha genuína das obras literárias. Por outro lado, em “Dica do Leitor”, majoritariamente, há uma pequena resenha sobre a experiência de leitura autônoma (ou de livre escolha). Esta, por sua vez, não carrega vínculo direto com um meio escolar, já que a edição do jornal recebe os textos dos leitores via e-mail, preenchimento de formulário no *site* ou pelos correios. Ademais, de acordo com a editora-chefe do Joca em 2020, não há interferências significativas nos textos, apenas uma revisão gramatical.

O perfil desses leitores e dos livros lidos e sugeridos foram dados organizados durante dois anos de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>15</sup>. Selecionamos as informações sobre a faixa etária das crianças para situarmos o público alvo e nos ativemos mais para as características das obras, visando a apresentar um recorte da pesquisa.

---

<sup>15</sup> Este ensaio decorre da articulação inédita do recorte de duas pesquisas de iniciação científica no âmbito do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação ([www.literaturaeeducacao.ufes.br](http://www.literaturaeeducacao.ufes.br)): na primeira, constituímos um *corpus* documental e identificamos as singularidades dos gêneros discursivos do Jornal Joca direcionados ao público leitor infantil e juvenil; e na segunda, analisamos as produções críticas e indicações de leitura literária da comunidade de leitores do Joca, tratando-se de um estudo da mediação e dos processos enunciativo-discursivos.

Esse agrupamento de leitores apresenta uma faixa etária de 6 a 14 anos em ambas as seções. Isso mostra que, apesar de o jornal conter orientações para crianças de 6 a 10 anos, há uma diversidade significativa entre as idades dos leitores que participam nas seções “Dica do Leitor” e “Resenha”. Entretanto, observa-se, no gráfico (a) a seguir, que existe uma quantidade expressiva de participação das seções de autores/leitores entre as idades de 8 a 11 anos, sendo a maioria da idade de 11 anos (em cor laranja). Também podemos inferir deste gráfico que em “Resenha” não há uma variação entre as idades como em “Dica do Leitor”. Este fato pode ser interpretado pela própria descontração do nome “Dica do Leitor” e pela interferência da escola ao enviar os textos para seção “Resenha”. Ou seja, autonomamente, leitores de várias idades preferem enviar “dicas” de leitura e não resenhas, que são pertencem a gênero mais estruturado e menos familiar. Por isso, para essa seção, a contribuição principal venha de algumas escolas, que selecionam resenhas de leituras de uma idade específica em que tal gênero discursivo esteja sendo ensinado, em conformidade com o currículo da educação básica.

**Gráficos - Faixa etária (a); Gêneros dos livros (b).**



(a)

(b)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esta análise revela as potencialidades dos processos de mediação na relação direta da escola com a criança e indireta da criança com o jornal.

Como o Joca é adotado como material didático complementar em várias escolas da região Sudeste do Brasil, certamente, as crianças passaram a conhecer e a participar dessas seções de forma autônoma a partir da mediação inicial feita pela escola.

De acordo com Vigotski (2008) a relação psíquica de apreensão dos conhecimentos sociais por parte do sujeito requer a mediação (e, nesse caso, é importante retomar que quem medeia esse processo é o signo linguístico, do qual tanto o jornal quanto o professor são portadores). Assim, Vigotski enfatiza a importância de atividades “significativas”: “a criança chega a engajar-se em atividades que dão significado aos estímulos que lhe são solicitados a dominar, criando, com isso, suas próprias atividades mediadoras, instrumentais” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 31). Nesse sentido, a perspectiva de escrever um texto a ser publicado em um jornal do qual a criança é leitora assídua pode participar da construção dessa atividade significativa e, assim, da criação de atividades instrumentais de apropriação dos conhecimentos linguísticos e literários.

Tais trânsitos entre leitura e escrita, entre conhecimentos linguísticos e literários, tomando os textos que circulam a partir do Joca podem participar da constituição de “comunidades de leitores”. Segundo Stanley Fish (1992), as comunidades de leitores são agrupamentos socioculturais de sujeitos que interagem e compartilham conhecimentos. Tendo em vista a literatura como prática cultural, uma comunidade interativa, que compartilha experiências e preferências de leituras literárias, representa grupos sociais que dialogam por meio de regras estabelecidas pela interação baseada na pactuação entre os membros do grupo (FISH, 1992). Dessa forma, o grupo forma um repertório comum, todos os participantes que se comportam dentro de um certo consenso.

Isto posto, passamos à análise do perfil das obras lidas pela comunidade leitora que compartilha suas experiências/práticas culturais dentro das seções “Dica do Leitor” e “Resenha” veiculadas no Joca. Com o auxílio do gráfico (b) acima, percebe-se uma diversidade razoável de gêneros, considerando a quantidade de dados elencados. Gêneros que são normalmente encontrados

nas classificações para o público adulto, como a biografia e o romance, mostram que, para esse grupo de leitores, não há uma restrição rígida em torno de indicações por idade. O conto e o romance foram os gêneros literários mais lidos e sugeridos pelo grupo de leitores, destacando-se em relação aos demais - quadrinhos (HQ), conto de fadas, artigo (artigo científico adaptado e ilustrado), biografia, autobiografia e prosa poética.

Separamos o conto de fadas de outros tipos de contos por meio do assunto/conteúdo temático das narrativas. Em contos, apresentam-se os discursos sobre autoconhecimento, diversidade étnica, cotidiano escolar, relacionamento familiar. Já, em conto de fadas, apenas um livro foi encontrado contendo o enredo fantástico comum ao gênero. Vale destacar o distanciamento do universo da fantasia dessa seleção de livros. E a substituição de textos lúdicos, que evocam criatividade, por assuntos mais relacionados ao cotidiano social. Igualmente, a ausência da poesia como prática de leituras dessas crianças que compõem a comunidade de leitores do Joca.

Averiguamos a origem destes livros; da listagem de 31 livros que parecem no *corpus*, 10 são de autores brasileiros contrapondo-se a 21 livros de autores estrangeiros. Tanto em “Dica do Leitor” como em “Resenha”, a maioria dos livros são de origem estrangeira. Diante desse cenário, levantamos as seguintes indagações: Qual a explicação para esse fenômeno? Uma possibilidade de resposta está na força e no lugar que a indústria cultural ocupa na sociedade contemporânea, lançando mão de seu poder econômico para difundir padrões culturais, situando a literatura no universo da produção de mercadorias por um processo produtivo transnacional.

A leitura em grande massa dos famosos *best seller* lançados pela indústria cultural participa também do processo de desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo, que internaliza os valores propugnados por essas mercadorias, utilizando-os (se não houver o contraponto de um pensamento conceitual e crítico) como mediadores em suas atividades práticas do cotidiano. Assim, as crianças que constituem essa comunidade de leitores apresentam preferências similares: livros internacionais do gênero narrativo (nunca



poético), cuja leitura (e cuja indicação/produção de resenhas) pode funcionar como signo de pertencimento.

Através da troca de experiências divulgadas nas edições do jornal, formam-se grupos de interação que aproximam as práticas literárias do leitor infantil e juvenil promovendo identificação e a constituição de uma comunidade.

## REFERÊNCIAS

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** Tradução: Rafael Eugenio Hoyos Andrade. Revista Alfa, São Paulo, n. 36, p. 189-206, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

# BIBLIOTECAS PÚBLICAS E INTERESSES PRIVADOS: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES<sup>16</sup>

Patrícia Veronesi Batista (Ufes)<sup>17</sup>

**Resumo:** Este texto inscreve-se no campo de análise de políticas públicas de leitura, sendo fruto de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e analítica, com aporte teórico-metodológico bakhtiniano, que investigou as proposições do plano de ação *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, as interferências nas políticas de bibliotecas públicas e as implicações para a formação de leitores. Em meio às constatações, destacamos a inserção das bibliotecas públicas ao projeto neoliberal, à lógica capitalista de adequação e de adaptação às exigências do mercado; e um discurso predominantemente monológico que tende a comprometer a formação de leitores enquanto sujeitos dialógicos.

---

<sup>16</sup> Este texto retoma a dissertação de mestrado, intitulada *Agenda 2030 e bibliotecas públicas: implicações para a formação de leitores*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz (contato: cleonara.schwartz@ufes.br) e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em 2021.

<sup>17</sup> Graduada em Letras Português, em Biblioteconomia, Mestre em Educação pela Ufes e bibliotecária da rede municipal de ensino de Vila Velha, ES. Contato: veronesi.pb@gmail.com

**Palavras-chave:** Agenda 2030; Desenvolvimento sustentável; Biblioteca pública; Política pública de leitura; Formação de leitores.

As bibliotecas públicas brasileiras são instituições historicamente marcadas por influências de modelos e padrões externos, não tendo alcançando pleno desenvolvimento de suas potencialidades frente às importantes demandas de popularização do acesso à leitura, à informação e à cultura, sendo espaços públicos recorrentemente destinados a outros propósitos, não exatamente comprometidos com a formação de uma sociedade emancipada, construtora e reivindicadora de suas próprias diretrizes e identidades.

Em pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2019 e 2021, pode-se constatar, mediante as fontes documentais investigadas (Quadro 1), forte apelo à classe bibliotecária para adesão à Agenda 2030<sup>18</sup>. Em meio a tais proposições e perante as orientações internacionais e nacionais repassadas pelas entidades de classe da área biblioteconômica aos seus profissionais, identificou-se certo descomprometimento com as diferentes e complexas especificidades nacionais, acompanhado de um forte apelo à adaptação, à aceitação e à reprodução da lógica capitalista neoliberal, por meio do sedutor e ambicioso discurso que defende a urgência do enfrentamento e da resolução de grandes problemas mundiais, propondo contemplar, integradamente, aspectos sociais, econômicos e ambientais, sem deixar nenhuma nação para trás.

Quadro 1 - Fontes documentais investigadas.

<b>Título (Autor, Ano) – Tipo de Documento</b>
Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) – Plano de ação.
As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU (IFLA, 2015) – Programa de ação.

<sup>18</sup> Acordo global, firmado em 2015 entre as nações que compunham a ONU, que por meio de um plano de ação, a ser efetivado até o ano de 2030, aponta 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas para a resolução de problemas que marcam o cenário mundial.

Acesso e oportunidades para todos: como as bibliotecas contribuem para a Agenda 2030 das Nações Unidas (IFLA, [2015?]) – Demonstrativo de contribuições.
Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da (FEBAB, 2019) – Artigos e resumos expandidos.
Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (BRASIL, [20--?]) – Site com publicações em texto e imagem que nos levaram às políticas: Programa Conecta Biblioteca e Programa Ibero-Americano de Bibliotecas Públicas.

Fonte: produção da própria autora.

Pensando especificamente no contexto brasileiro, refletimos sobre as condições objetivas para a implementação das propostas da Agenda 2030 via bibliotecas públicas. Os dados e o percurso histórico revisados apontaram inúmeras insuficiências, e mesmo se houvessem tais condições, ressaltamos que a adesão indiscriminada a tais proposições não permite atuar condizentemente com um projeto político e cultural nacional. Conforme colocado por Lemos (1979), não estaríamos comprometidos com a superação da consciência ingênua decorrente da situação de dependência de nosso país frente ao cenário internacional, não sendo, portanto, “[...] válido supor que se possa atingir um eficiente desenvolvimento bibliotecário sem que se definam as funções que as bibliotecas desempenharão no processo de superação da dependência” (LEMOS, 1979, p. 203). Como colocado por Mészáros (2008), estaríamos, em consequência da internalização e da legitimação da posição de dependência do Brasil na hierarquia social mundial, perpetuando os parâmetros reprodutivos do sistema capitalista.

Entretanto, o *corpus* documental investigado apontou que as relações entre as bibliotecas públicas e as comunidades por elas atendidas estão adquirindo maior estreitamento em função de diretrizes internacionais, de demandas locais e nacionais decorrentes da lógica de mercado, do projeto neoliberal de sociedade, isto é, de interesses privados, reduzindo o potencial transformativo desses espaços públicos. Os resultados apontaram que o projeto de sociedade que fundamenta a Agenda 2030 e a proposta de desenvolvimento sustentável não está comprometido com uma ampla formação humana, com

o fortalecimento dos direitos conquistados socialmente, com a justiça social e com a democracia, mas, antes, com a oferta de educação para o trabalho, atendendo aos interesses econômicos das grandes corporações e dos organismos internacionais que agem no contexto global, implementando agendas para a educação e para o desenvolvimento socioeconômico das nações, com o intuito, explícito ou não, de inseri-las na lógica capitalista de exploração e mantê-las ajustadas à ordem social vigente. E mesmo diante das possibilidades interpretativas provenientes das dubiedades conceituais presentes nos discursos neoliberais e nas fontes analisadas, não há como negar aspectos questionáveis e controversos em suas intencionalidades. No que se refere à proposta de desenvolvimento sustentável, por exemplo, Boff (2016) afirma ser uma armadilha, visto que explora “[...] termos da ecologia (sustentabilidade) para esvaziá-los e assume o ideal da economia (crescimento/desenvolvimento), mascarando, porém, a pobreza que ele mesmo produz” (BOFF, 2016, p. 49).

Diante do referido cenário, questionamos se há espaço para a formação de leitores críticos, de sujeitos dialógicos que exercitam o diálogo e a compreensão segundo a concepção bakhtiniana de linguagem. Os estudos nos levaram a reconhecer certo caráter polifônico que caracteriza a história e a constituição das bibliotecas públicas e o seu decorrente potencial formativo, assim nos deparamos com o meio pelo qual se pode promover possibilidades de emancipação humana. Entretanto, o pouco comprometimento com a formação de leitores, com uma ampla formação humana, percebido nos documentos analisados, nos causou perplexidade e, apesar de reconhecermos que os interesses das grandes superpotências são diversos e repercutem nos discursos da ONU, identificamos como um discurso monológico aquele que predomina nas políticas de bibliotecas públicas alinhadas às proposições da Agenda 2030, rompendo com as contradições que potencializam os processos e as possibilidades formativas.

A perspectiva bakhtiniana nos aponta que as palavras, os enunciados e os diálogos que compõe as variadas cadeias comunicativas, emergem dos fenômenos sociais, das específicas (e únicas) situações comunicativas e dos sujeitos

concretos em suas múltiplas interações, sofrendo influências constantes de inúmeras vozes equipolentes, que, diante da palavra (concebida como signo social) e dos enunciados polifônicos (dotados de vozes autônomas, plenas de valor), formam-se e transformam-se as consciências individuais (BAKHTIN, 2003, 2006). Desse modo, concebe-se o homem como um sujeito sócio-histórico, formado dialogicamente pela interação com os outros e com o meio que o circunda. À vista disso, importa ressaltar que a formação de leitores deve pressupor atenção não só à dimensão verbal, mas também às dimensões social, econômica, política e cultural, mediante a interação humana com o meio em que vivem, com o cenário mais amplo em que estão inseridos, proporcionada pela linguagem, pela interação com o outro, de forma a desvelar complexidades que perpassam os diferentes contextos sócio-históricos. Tal desvelamento se dá pelo diálogo e pela compreensão. O diálogo com enunciados existentes mostra-se fundamental, pois a partir deles, outros passam a compor a cadeia comunicativa da área em questão, podendo contribuir com novos enunciados, que estão ainda por serem construídos, de modo que todos surgem em resposta àqueles que os precederam. Esse processo só se concretiza mediante a compreensão dialógica, ativa e responsiva da palavra, do signo ideológico inserido em seu contexto de produção, exigindo do leitor a sua contrapalavra em relação ao que foi dito, isto é, exigindo posicionamentos a partir dos quais lançam-se novas camadas enunciativas, que orientam e são orientadas por esse ininterrupto encadeamento e alternância de vozes equipolentes que se somam no decorrer da história humana. Desta forma, o alcance da compreensão depende da capacidade de tomada de posição, de emissão de contrapalavras (respostas em forma de réplicas) diante dos enunciados dos outros, diante das convergências e das divergências ideológicas que desestabilizam as concepções de mundo autocentradas (BAKHTIN, 2003, 2010).

Entendemos, assim, que o modo como os educadores e aqueles que contribuem na formação de leitores se posicionam e atuam perante as diretrizes internacionais e perante os desafios históricos que marcam a área bibliotecológica brasileira, exerce influência sobre a formação de leitores, tendo em

vista a relação que estabelecem com os outros, com os leitores em formação, mediante os enunciados que são produzidos. Dessa interação depende a ocorrência e a mútua influência de posturas ativas ou passivas diante do contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Portanto, olhamos com desconfiança ações que promovem adesão e adequação a discursos monológicos, entendendo que estão a serviço da perpetuação da ordem social estabelecida, visando manter no poder determinados grupos e nações, aos quais muito interessa a formação de leitores passivos e adaptativos, enfraquecendo o potencial (trans) formativo dos processos dialógicos e formando sujeitos pouco críticos com relação aos discursos provenientes de autoridades, como os organismos internacionais. Entendemos que a adesão incondicional a tais concepções enfraquece o poder de luta da maior parte da população brasileira, carente de uma ampla formação humana que promoveria a reivindicação de direitos; desvelaria o sistema, os mecanismos e as forças que nos oprimem; permitindo compreender que cada grupo social produz suas próprias orientações ideológicas (luta de classes), tornando-se fundamental pensar sobre como o mundo se apresenta para nós e sobre como nós nos colocamos diante do mundo.

Assim sendo, acreditamos que a atuação bibliotecária encontra, socialmente, o seu caráter transformador ao promover a multiplicidade de vozes, e tratando especialmente de bibliotecas públicas, entendemos que deve sempre haver espaço para o contraditório, dada a natureza das instituições públicas. Concluimos, por fim, que a formação de leitores encontra seu verdadeiro sentido de ser ao extrapolar as questões especificamente verbais e cotidianas, ao extrapolar aquilo a que temos fácil acesso e que mais convém à manutenção dos interesses das classes hegemônicas, passando a avançar no diálogo com as questões socioculturais mais amplas que compõe o cenário real das condições humanas, preparando os sujeitos em formação para pensar dialogicamente sobre as questões mais urgentes de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2006. Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf). Acesso em: 5 maio 2019.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. Secretaria Especial da Cultura. **Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas**. Brasília: SNBP, [20--?]. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FEBAB. *In*: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 28, Vitória: 2019. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Febab, 2019. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbd2019>. Acesso em: 2 jan. 2020.

IFLA. **As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU**. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/topics/libraries-development/documents/libraries-un-2030-agenda-toolkit-pt.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

IFLA. **Acesso e oportunidade para todos**: como as bibliotecas contribuem para a agenda de 2030 das Nações Unidas. [2015?]. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/590>. Acesso em: 3 maio 2019.

LEMOS, A. A. B. de. A biblioteca pública em face da demanda social brasileira. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 12, n. 3/4, p.



203-210, jul./dez. 1979. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/download/372/347>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ONU. **Transformando nosso mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasil: ONUBR, 2015a. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil\\_Amigo\\_Pesso\\_Idosa/Agenda2030.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf). Acesso em: 21 abr. 2019.

# O CORDEL CAPIXABA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva<sup>19</sup>

**Resumo:** A comunicação em tela visou expor os procedimentos teórico-metodológicos de uma pesquisa produzida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Ifes, Campus Vitória), a qual se fundamentou no cordel capixaba em uma ação pedagógica com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais e produziu um caderno pedagógico que evidenciou esse gênero através da autoria espírito-santense. A investigação ancorou-se nas categorias de Dialogismo e Enunciado Concreto de Bakhtin e O círculo para entender esse gênero discursivo como potencializador de uma gama de sentidos; para tratar de estudos sobre a literatura de cordel o trabalho traz pesquisas de intelectuais como Abreu (1999), Pinto (2009) e Pinheiro (2018).

**Palavras-chave:** Cordel capixaba; Dialogismo; Enunciado concreto.

---

<sup>19</sup> Graduado em Letras pela Multivix/São Mateus (2014), Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Ufes (2017) e Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo (2021). Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: dyghusoueu@gmail.com.

## UMA PESQUISA FUNDAMENTADA NO CORDEL CAPIXABA

Em 2019, lendo e produzindo cordéis durante as aulas de português com meus estudantes, percebi uma boa parte da turma conseguiu desenvolver sextilhas ou versos heptassílabos a partir da leitura de alguns fragmentos de folhetos. Estudamos o cordel como um gênero da literatura e mesmo sem dar muitos detalhes no que diz respeito à métrica, as crianças construíram versos com sílabas em sextilhas com temas engraçados, falando sobre *bullying* ou os patrimônios culturais do Espírito Santo. Durante um desses momentos, um dos estudantes me questionou sobre a existência de cordelistas capixabas: “Tio, no Espírito Santo tem cordel?” na aula e eu não soube responder. Ao buscar essa resposta para ele e pelo interesse da turma ao trabalhar com literatura de cordel, descobri o recorte que iria trazer embasar minha pesquisa de mestrado: literatura de cordel capixaba com estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental II.

Percebi que a literatura de cordel nas aulas de língua portuguesa pode propor aos estudantes, além das capacidades intelectuais e linguísticas, um trabalho de leitura e escrita que leva o leitor à valorização identitária, porque o texto de um cordelista faz o indivíduo interagir com aquilo que é vernáculo e se concretiza no cotidiano. Assim, quisemos promover, eu e meu orientador, em nossa pesquisa, um estudo **sobre como potencializar o trabalho de leitura e produção textual envolvendo a literatura de cordel produzida no Espírito Santo**. A pesquisa visou, como objetivo geral, potencializar o trabalho de leitura e produção de textos envolvendo a literatura de cordel produzida no Espírito Santo e foi envolvida pelos seguintes objetivos específicos: 1) Conceber práticas dialógicas de leitura e produção textual com estudantes do Ensino Fundamental – anos finais, embasadas na literatura de cordel capixaba; 2) Realizar um mapeamento de cordelistas do Espírito Santo para uso em nesta pesquisa; 3) Elaborar sugestões de atividades, em um viés dialógico de linguagem, que contemplem a literatura de cordel capixaba; 4) Produzir um caderno pedagógico e em parceria com os sujeitos participantes da pesquisa,

os estudantes, organizar as produções textuais de autoria deles, assim como apresentar uma pequena biografia dos cordelistas espírito-santenses; 5) Valorizar autores capixabas nas aulas de língua portuguesa. Usamos em nosso *corpus* uma perspectiva dialógica de leitura e escrita nas aulas de português com uma turma de 8º ano do ano seguinte, 2021.

Concebemos este estudo com outras pesquisas de professores-pesquisadores e atuantes da educação básica para fazermos um diálogo acerca da Literatura de Cordel e sua correlação com o ensino – essas foram retiradas ora do Catálogo de Teses e Dissertações Capes, ora de Repositórios de programas de mestrado – como as pesquisas de Ana Valério Ubaldo Silva (2017), David Ferreira Severo (2018) e Claudiane Martins de Souza Lopes (2019). Essas pesquisas foram relevantes, a partir das aproximações e distanciamentos, para compor as sugestões de atividades que estão presentes no caderno pedagógico oriundo de nossa investigação com os estudantes. O Conselho Nacional de Educação propôs audiências públicas para discutir o novo documento que rege a Educação Brasileira: Base Nacional Comum Curricular, BNCC em 2015. Por isso, esses pares também configuram temporalmente o momento de apropriação dessa Base, entre os anos de 2017 e 2019, a fim de também movermos um olhar crítico para o novo pensamento curricular.

O nosso referencial teórico fundamentou-se no conceito de **dialogismo** de Bakhtin, assim como os seus pressupostos acerca de um **enunciado concreto**, buscando relacioná-los aos cordéis capixabas diante das práticas de leitura e escrita que são aplicadas nas escolas. Concebe-se um texto de literatura de cordel como um enunciado concreto, independentemente de seu contexto de produção, precisamos dialogar com a categoria de gênero do discurso trazido por Bakhtin e o Círculo: [...] enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 264). Um cordel se constitui não apenas de uma métrica ou estrutura poética determinadas, ele traz também as experiências de seu produtor a partir do seu estilo de fala, escrita e ainda pelo modo que ele vê a vida. Além disso, pelo dinamismo cultural que esse gênero traz, ele acaba

servindo de espelho para um outro (o interlocutor) que, possivelmente, terá ali muitas de suas vivências, leituras e memórias refletidas.

Observamos que nessa perspectiva, os enunciados são dialógicos por natureza e nossas falas se dividem em uma eterna relação de um “EU” para o “OUTRO”, a alternância dos sujeitos que comungam responsivamente dos discursos. Assim, o dialogismo ocorre, pois um enunciado, por mais significativo e acabado que pareça ser, tende a se completar em uma configuração discursiva ininterrupta (VOLÓCHINOV, 2018), ou seja, um coro de vozes sociais que o compõem e percorrem um enunciado concreto.

Percebemos, assim, que a literatura de cordel é a manifestação de uma língua orgânica e viva empregnada de situações sociais de caráter discursivo, em uma tela histórica – manifestando-se como um espelho ideológico, uma configuração de imensurável vitalidade e de caráter socioideológico, por isso, acreditamos que essas marcas vitais e discursivas devem ser consideradas em atividades escolares que evidenciam o cordel.

O gênero discursivo cordel estava presente no Currículo Básico das Escolas Estaduais, vigente até 2019, no 8º ano e o documento orientava também valorização do autor e da obra capixaba nas aulas de língua portuguesa; já no atual documento que norteia a educação brasileira, a BNCC, a literatura de cordel aparece vagamente, por isso em um dos capítulos de nossa dissertação problematizamos essa fragilidade, visto que desde 2018 o cordel é reconhecido pelo Conselho Consecutivo como Patrimônio Cultural de nosso país. O termo cordel (ou literatura de cordel) aparece apenas sete vezes em todo o documento: quatro vezes em descritores do Ensino Fundamental anos iniciais, duas vezes no Ensino Fundamental – anos finais e uma vez no Ensino Médio, especificamente na 1ª série. Ainda na BNCC, o cordel está situado no campo artístico-literário, mas acreditamos que no trabalho dialógico com o texto não podemos nos fechar a ‘campos de atuação’, mas em fluxos de linguagem (ao entendermos a vida em uma perspectiva enunciativa, notamos que esses campos se fundem em uma vitalidade concreta). Nas poucas vezes que o cordel é citado na BNCC, aparece em uma proposta mecanizada de trabalho

com o texto literário, obedecendo a uma finalidade apenas do descritor. Na pesquisa ainda pontuamos outras fragilidades do documento no que diz respeito ao componente curricular de língua portuguesa: concepções de língua que se misturam; número excessivo de gênero discursivo o qual a professora e o professor devem trabalhar em uma determinada série (geralmente textos da esfera digital); além da implantação do documento a qual ignorou a participação efetiva de discentes da educação básica para a produção dessa referência.

Tratando-se da literatura de cordel, percebemos que geralmente, ela é associada apenas à cultura nordestina, porque foi trazida para o Brasil, em data imprecisa (PINTO, 2009), por colonizadores portugueses e espanhóis para essa região brasileira, especificamente em Salvador, na Bahia. Há estudiosos desse gênero que defendem demasiada influência das cantigas trovadorescas nesse tipo de produção. Marcia Abreu (1999), em suas pesquisas sobre o cordel, nos mostra que esses textos não eram imersos em um padrão poético, como a produção nordestina e não há semelhança formal entre eles – em Portugal nesse período essa literatura estava mais ligada a um processo editorial em que se abarcavam vários gêneros discursivos. No Brasil, o cordel se popularizou no Nordeste na metade do século XIX e ainda teve seus padrões definidos. Patativa do Assaré, Antônio Brasileiro Borges, Leandro Gomes de Barros, Apolônio Alves dos Santos, Cego Aderaldo, João Martins de Athayde e João Melchíades Ferreira foram (e ainda são) os principais cordelistas do Brasil. Os primeiros folhetos nacionais foram produzidos em tipografias de jornal, no entanto, os próprios cordelistas passaram a produzir (criando suas próprias tipografias), divulgar e comercializar seus folhetos.

No Espírito Santo a chegada do cordel também é imprecisa, mas suscitamos que tenha sido após o período de urbanização de São Paulo, o qual compreende a segunda era Vargas (1951-1954) – quando o nordestino vinha para esse estado buscando melhor qualidade de vida. Segue mapeamento de escritores que se debruçaram na literatura de cordel aqui no Espírito Santo:

**Quadro 1** - Lista de cordelistas capixabas<sup>20</sup>.

<b>ESCRITOR/ CORDELISTA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>SUPORTE</b>	<b>OBS.:</b>
Cesar Domiciano	São Mateus	Folhetos	Paulista, radicado no Espírito Santo
Manoel Alves Barreto	Pinheiros	Folhetos/ coletânea	Falecido
Elmo Elton	Vitória	Antologia	Já falecido
Hermógenes da Fonseca	Vitória	Usou o processo editorial.	Já falecido
Kátia Maria Bóbbio	Vitória	Folhetos	Natural de Conceição da Barra
Clério José Borges Santana	Serra	Folheto	Natural de Vila Velha
Teodorico Boa Morte	Serra	Livro	Natural de Serra
Fábio Pererê	Vitória	Folheto	Natural de Vitória
Wladimir Cazé	Vitória	Folheto	Natural de Petrolina
Aélcio de Bruim	Cachoeiro de Itapemirim	Folheto	Natural de Cachoeiro de Itapemirim/ES
Agnalberth Gonçalves de Campos	Vila Velha	Folheto	Natural de Contagem/MG
Paulino Leite	Ecoporanga	Folheto	Natural de Jequié/BA
Vitor Vogas	Vitória	Livro e jornal	Natural do Rio de Janeiro
Maria do Carmo Conopca	Colatina	Livro	Seu cordel produzido como produto educacional em sua pesquisa de mestrado
Adilson Vilaça	Vitória	Publicará em seu próximo livro e fez publicações em sua conta do Facebook.	Mineiro e radicado no Espírito Santo

<sup>20</sup> Utilizo os termos “cordel capixaba” e “cordel produzido no Espírito Santo”, por conta da aproximação do folheto com as práticas orais e populares. Todavia, creio que a literatura feita no Espírito Santo é autônoma, de acordo com Carvalho (*apud* NEVES, 2019, p. 8) e compõe o cenário da literatura brasileira.

Adenir Bernadino Alves	Vitória	Folheto	Já falecido
Juacy Lino Feu	Serra	Material não encontrado	Já falecido
Pedro Maciel da Silva	Serra	Material não encontrado	Já falecido
Moacir Malacarne	Cariacica	Material não encontrado.	Natural de São Domingos do Norte
Célia Oliveira	Não reside mais em nosso estado.	Folheto	Atualmente mora na Irlanda
Renato de Souza Lima	Vitória	Facebook	Natural de Alegre/ES
João Roberto Vasco Gonçalves	Vitória	Folheto	Natural de Anchieta/ES

Fonte: Produzido pelo próprio autor (2021).

Ao analisarmos o quadro, vemos que os cordéis capixabas excedem o folheto, enquanto suporte, podendo ser encontrado em livros, *blogs*, antologias, redes sociais. Não temos xilogravuras nas capas de nossos folhetos, mas fotos, imagens desenhadas ou computadorizadas.

Em nossa prática de pesquisa-ação, seguimos a orientação de Helder Pinheiro (2018) e montamos uma antologia com quatro cordéis, sendo um nordestino, *Os sinais dos tempos*, de José Medeiros de Lacerda e três cordéis capixabas (*Violência contra a mulher em cordel*, Kátia Bobbio; *O vampiro lobisomem de Jacaraípe*, Clério Borges e *Praias do Espírito Santo*, Kátia Bobbio) para estudantes de um 8º ano de uma unidade de ensino da rede estadual do Espírito Santo, devido à pandemia de covid-19<sup>21</sup>, esse trabalho ocorreu remotamente e via Google Meet. Devido à crise sanitária, dos 36 estudantes da sala, apenas 14 participaram das rodas de leitura on-line e 11 concluíram o trabalho que consistia em produzir poesias em cordel. Ressaltamos que não tínhamos

<sup>21</sup> A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.



como objetivo criar cordelistas ou pedagogizar a prática, visávamos a valorização da autoria capixaba a partir desse gênero discursivo nas aulas de língua portuguesa. No retorno (híbrido) à escola, ainda na pandemia, o trabalho foi retomado pelos poucos estudantes frequentes e a professora de artes produziu isogravuras<sup>22</sup> com esses para ilustrar as produções de texto. As entregas dos estudantes foram registradas no caderno pedagógico *E aí? No Espírito Santo tem cordel?* (2021)<sup>23</sup>, oriundo da pesquisa.

Além de constatarmos que existe cordel no Espírito Santo, percebemos que, a partir das categorias bakhtinianas apresentadas, percebemos que o cordel capixaba pode, durante as aulas de língua portuguesa, potencializar uma significação por meio de práticas escolares dialógicas. O contexto pandêmico que envolveu a ação pedagógico-dialógica, nos faz pensar isotopicamente: a escola pública é um chão democrático realmente? – visto as condições de professoras(es) e estudantes durante o processo de ensino remoto. Ainda destacamos a relevância dos mestrados profissionais que orientam, geralmente, os mestrados a produzirem um produto educacional, o qual pode nortear o trabalho pedagógico de outros profissionais docentes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich (Volochinov). **Marxismo e filosofia de linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência de

---

<sup>22</sup> Prática que consiste em simular no isopor a técnica de xilogravura.

<sup>23</sup> O e-book pode ser baixado gratuitamente em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1094/PRODUTO\\_EDUCACIONAL\\_No\\_Esp%3%adrito\\_Santo\\_Tem\\_Cordel.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1094/PRODUTO_EDUCACIONAL_No_Esp%3%adrito_Santo_Tem_Cordel.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

NEVES, Reinaldo Santos. **Mapa da Literatura feita no Espírito Santo**. 2. ed. Série Estação Capixaba, v. 20. Vila Velha; Vitória; Cariacica: Estação Capixaba; Neples; Cândida, 2019.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Parábola Editorial, 2018.

PINTO, Maria Isaura Rodrigues. **O cordel do Brasil e o cordel de Portugal: possíveis diálogos**, n. 18, p. 117-132. Solettras, 2009.

# DIÁLOGOS ENTRE *VÊNUS E PÁSSARO*, DE MILTON DACOSTA E *O AMOR NATURAL*, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: A ARTE NA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE HUMANA

Roney Jesus Ribeiro<sup>24</sup>

**Resumo:** Objetivamos neste estudo analisar os diálogos entre *Vênus e Pássaro*, de Dacosta e *O Amor Natural*, de Drummond com o foco em apresentar a arte na educação da sensibilidade humana, a partir da perspectiva de desnaturalização de um ideal de beleza feminino.

**Palavras-chave:** Vênus e Pássaro; O amor natural; Arte; Educação; Sensibilidade humana.

---

<sup>24</sup> Graduado em Letras (Faciasc), História (Unicesumar) e Artes Visuais (Unimes), Mestre em Artes (Ufes) e Educação (UA), Doutorando em História (Ufes). Contato: roney-ribeiro@hotmail.com.

## A DESNATURALIZAÇÃO DE UM IDEAL DE BELEZA FEMININA EM *O AMOR NATURAL*

Este texto tem como objetivo realizar algumas discussões acerca do diálogo entre as ilustrações da série Vênus e Pássaro, de Milton Dacosta e os poemas da obra poética *O amor natural*, de Carlos Drummond de Andrade, de modo a revitalizar a arte na educação da sensibilidade humana. Tanto o conjunto de ilustrações quanto a obra poética são carregados de erotismo. Esse erotismo serve como meio de contemplar a mulher independente de seus atributos físicos. Ao idealizar a mulher por meio das representações artísticas que compõem o conjunto de *O amor natural*, o poeta e o ilustrador desconstruem qualquer ideal de beleza autoimposto pela sociedade. Antes de aprofundarmos as discussões, sugerimos aos leitores deste texto que leiam a obra *O amor natural*, de Drummond, para que tenham maiores possibilidades de compreender as problemáticas que levantaremos no decorrer de nossas discussões. Perceberão a relevância da análise da obra para promoção da desnaturalização de um ideal de beleza feminina em produções artístico-literárias. Também sugerimos a leitura dos trabalhos utilizados como referência e embasamento para elaboração do presente artigo.

O diálogo estabelecido entre os poemas de Drummond e as ilustrações de Dacosta no conjunto de *O amor natural* se respalda nos estudos das homologias, perspectiva iniciada nos estudos clássicos que investigava a proximidade entre as artes. No decorrer da história da literatura e arte, alguns autores e artistas plásticos ao produzir suas obras, mesmo sem intenção, acabavam retomando outras. Conforme Siqueira (2009, p. 145), isso ocorria porque as “metáforas fazem o elo entre as artes e parecem trazer consigo algum tipo de tradução”. Essa tradução é o que contribui para que as linguagens artísticas possam reverberar umas às outras, atribuindo novos (ou maiores) sentidos a uma obra. Podemos crer ainda que as linguagens artísticas reservam em sua essência correspondências na expressão e em seus conteúdos culturais. Essas percepções de sentido nascem “da história e transitam pelas várias

linguagens, que guardam entre si uma afinidade, não uma semelhança, por estarem carregadas das intenções daquela situação de tempo e espaço” (REIS *apud* FREITAS, 2009, p. 145).

Como observado brevemente, a ilustração e a pintura seguem o mesmo trânsito sógnico para sua realização no plano visual. Mesmo que a homologia tenha se preocupado em explicar as aproximações ente pintura e poesia, nosso texto se dedicará a refletir sobre a aproximação entre as ilustrações e os poemas reunidos na obra poética *O amor natural*, de Carlos Drummond de Andrade. A obra em questão é composta de 40 poemas e 18 ilustrações da série *Vênus e Pássaro*, produzidas por artista Milton Dacosta. Segundo Dalvi (2009), ao concluir a escrita de seu livro, Drummond se encarregou pessoalmente de ordenar os textos e as ilustrações deixando a obra devidamente organizada para a publicação. Mas por motivos particulares, o poeta preferiu adiar a publicação da obra que se concretizou em 1992, aproximadamente cinco anos após sua morte. Em 1993, a obra foi reeditada duas vezes. Depreendemos assim, que as ilustrações dacostianas já eram parte do projeto original de *O amor natural*.

Conforme Prado (2009) e Santos (2018), nos poemas da obra em análise, Drummond imprimiu um discurso próprio e, por vezes, muito pessoal, repletos de vivacidade e de uma expressiva sensualidade descomunal. Tais poemas representam um exercício arqueológico em que o poeta desbrava o corpo feminino, buscando fluidez e sensualidade do discurso poético. As ilustrações de *Vênus e Pássaro*, de Dacosta seguem o mesmo caminho dando novo sentido à deusa mitológica. Essas ilustrações visam desconstruir qualquer estereótipo estético essencializador do feminino. Observamos também, que no conjunto da obra, o erotismo e a mulher são denominadores comum. A descrição realizada nos poemas de conferem características da imagem mental de uma mulher em volúpia e em cenas eróticas. Essas cenas também se repetem nas ilustrações de Dacosta. Isso ocorre porque “embora a linguagem seja, ao mesmo tempo, representacional e criativa, permitindo jogos e paradoxos, gerando novos tipos de significado” (BASBAUM, 2012, p. 249-250).

A linguagem poética na obra *O amor natural*, nos remete uma imagem visual (ou seja, a uma poética da visualidade), que só é possível na apresentação criativa. Isso ocorre porque a linguagem é o meio pelo qual as experiências sinestésicas se realizam. Sem essa linguagem não há sensação sinestésica e nem experiência estética. O fato de lermos os poemas eróticos de Drummond e sermos transportados ao universo imaginários das imagens mentais da mulher em suas mais íntimas incursões sexuais é um expressivo exemplo das experiências estéticas, sinestésica e sensoriais.

Como discutido em outros estudos, o caráter erótico dos poemas da obra em questão se dá em função de os textos se aproximarem do limiar entre erotismo e pornografia. A proximidade entre esses dois polos está presente tanto nos poemas de Drummond, quanto nas ilustrações de Dacosta (RIBEIRO, 2020). Sendo assim, ressaltamos que *O amor natural* não tem o menor intuito de se parecer o *Kama sutra*. Ainda assim, os poemas da obra em estudo dão pistas de como amar sexualmente uma mulher, possibilitando ao homem realizar um mapeamento do corpo feminino, descobrindo nele os prazeres e os desejos. O mesmo se percebe com grande nitidez nas ilustrações dacostianas. Isso ocorre no momento que o Pássaro percorre o corpo da Vênus ilustrando um possível mapeamento dele.

Conforme analisado em outros estudos, as ilustrações e os poemas se encontram e se adaptam ao conjunto da obra poética de Drummond. Por isso, não cabe aos artistas fazer as traduções diretas dos sentidos presentes nos poemas e nas ilustrações. Cabe a nós a importante tarefa de construir os possíveis diálogos entre as representações artísticas presentes na obra. Por isso, interpretamos que em *O amor natural*, o encontro entre as ilustrações e os poemas se dá de diversas formas: às vezes, correspondendo e se encontrando em uma espécie de equivalência (talvez isomórfica); às vezes, despertando novos significados no texto e vice-versa; outras vezes, criando alguns contrastes, dissonâncias que dão interesse aos discursos (RIBEIRO, 2020).

Em aproximação das discussões realizadas até aqui acerca do diálogo entre *Vênus e Pássaro*, de Milton Dacosta e os poemas da obra poética *O amor natural*, de Carlos Drummond de Andrade, sob a perspectiva da arte na educação da

sensibilidade humana, podemos afirmar, que as ilustrações e os poemas colocam a mulher no contexto da idealização sem atribuir-lhe nenhum padrão estético. A apropriação da arte na educação da sensibilidade humana entra no contexto da compreensão da mulher como sujeito que por muito tempo foi negligenciado, tendo seus desejos, habilidades e direitos individuais negados pela sociedade. Desde a Antiguidade Clássica a mulher sempre sofreu controle do Estado e da Igreja. Ressaltamos que até início do século do século XIX esse controle se manteve presente no contexto social, sobretudo, nas escolas de formação artística. Sendo assim, “os sujeitos do gênero feminino eram privados de frequentar as escolas de belas-artes como acadêmicas, mas seus corpos desnudos eram expostos a contemplação como modelos vivos aos artistas que ali estavam em processo de formação” (RIBEIRO, 2021, p. 228).

As mulheres artistas e poetas percorreram um longo caminho até conquistarem seu lugar de direito no cenário artístico e literário. Como o universo artístico era altamente patriarcal, machista e misógino, havia muito preconceito com a mulher. Havia uma crença de que a mulher não tinha criatividade para assumir a postura estética na produção artística e literária e, por isso, muitas escritoras e artistas nunca chegaram a assumir a autoria de suas obras. As mulheres mais transgressoras se utilizavam de heterônimo masculino para assinar suas obras, já outras enquanto assistentes de artistas ou escritores homens acabam sendo vencidas pelo discurso de que a sociedade não receberia com bons olhos uma obra plástica ou literária assinada por mulheres e, assim acabavam dando os créditos de seus trabalhos para os donos de ateliê de arte ou de literatura onde trabalhavam. Foi graças às primeiras movimentações de mulheres (já que dependendo do contexto social e histórico não podemos dizer que no Brasil já existiam um movimento feminista sedimentado), na luta pelos direitos individuais, as artistas começaram a conquistar o direito de assinar suas obras (RIBEIRO, 2021).

Na obra *O amor natural*, Drummond e Dacosta diferente de muitos poetas e artistas do cenário cultural evitam a objetificação ou animalização contemplativa do corpo feminino. Ambos os artistas representam a mulher por

meio de uma idealização humanizada. Ao amparar as ilustrações das Vênus dacostianas em sua obra poética erótica, Drummond compõe um conjunto interartístico capaz de elevar a feminilidade, contribuindo desta forma, para a humanização do desejo natural. Chamar atenção para esse detalhe nos parece ser um entre os maiores aspectos da arte na educação da sensibilidade humana. Além disso, vale ressaltar que, ao representar a mulher referindo-se a parte de seu corpo, o poeta não visa idealizar e não compartimentar o corpo feminino objetificando-o. O mesmo ocorre com as ilustrações de Milton Dacosta quando suas Vênus corpulentas e rechonchudas são apresentadas em momentos de fulgor e volúpia com o Pássaro. Essas ilustrações de Dacosta rompem com a massificação contemplativa e, as representações de Vênus rompem com os estereótipos de ideal de beleza feminina. Os padrões de beleza vigentes são eliminados, já que nenhum tipo físico e estético parece incomodar o poeta e o artista (RIBEIRO, 2020).

Diferente do que ocorre em muitas obras literárias e plásticas eróticas que, se apropriam do corpo feminino sem levar em conta seus desejos, presumimos que, ao erotizar a mulher sem naturalizar ou estabelecer um padrão estético e ideal de beleza, Milton Dacosta e Carlos Drummond de Andrade objetivam tornar público o desejo como representação do natural do amor. Para nós, este é outro aspecto que comprova a importância do presente texto e a relevância do estudo acerca da obra *O amor natural* para uma reflexão em torno da arte na educação da sensibilidade humana.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O amor natural**. Ilustrações de Milton Dacosta. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BASBAUM, Sergio. **Sinestesia e percepção digital**. n. 6, p. 307. [s. l.]: Tec-cogs, jan./jun. 2012. p. 245-266.



DALVI, Maria Amélia. **Drummond, do corpo ao corpus**: o amor natural toma parte no projeto poético-pensante. Vitória: Edufes, 2009.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. Apontamentos sobre tradução e sinestesia. **Anais ANPPOM**. São Paulo: USP, FAPESP, 2009. p. 145-147.

PRADO, Priscila Finger do. RODRIGUES, Inara. *A representação de Eros em “O amor natural”*. **Disc. Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, 2009. p. 1-14.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **A linguagem oculta da arte impressionista**: tradução intersemiótica e percepção criadora na literatura, música e pintura. Belo Horizonte: Mãos Unidas Edições Pedagógicas, 2001.

RIBEIRO, R. J. **A erotização do feminino**: diálogos entre a série “Vênus e Pássaro”, de Milton Dacosta, e “O amor natural”, de Carlos Drummond de Andrade. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, ES. Disponível em: <https://artes.ufes.br/pt-br/tags/defesa?page=4> Acesso em: 19 out. 2021.

RIBEIRO, R. J. **Da decolonização à representação da Vênus**: o erotismo na poesia brasileira de autoria feminina. *Porto das Letras*, n. 7 (Especial), 2021. p. 224-241.

SANTOS, Estela. O amor natural: o livro de poemas eróticos de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://homoliteratus.com/o-amor-natural-o-livro-de-poemas-eroticos-de-carlos-drummond-de-andrade/> Acesso em: 20 out. 2021.

# CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NO QUE CONCERNE À FUNDAMENTAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA

Sâmella Priscila Ferreira Almeida<sup>25</sup>

**Resumo:** Esta é uma pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem materialista histórico-dialética, que teve como objetivo apreender contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino da literatura a partir de uma revisão bibliográfica integrativa. Foram analisados, prioritariamente, trabalhos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que relacionaram de maneira direta o “Ensino de Literatura” e a “Leitura Literária” à “Pedagogia Histórico-Crítica”, a partir dos quais sistematizou-se contribuições produzidas no campo da pedagogia histórico-crítica para o ensino da literatura quanto aos conteúdos e métodos necessários para concretizar seu potencial humanizador.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura; Pedagogia histórico-crítica; Materialismo histórico-dialético.

---

<sup>25</sup> Graduada em Letras (Unimontes), mestre em Letras (Ufes), professora de língua portuguesa (Sedu/ES). Contato: contato.samellaalmeida@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem materialista histórico-dialética, que teve como objetivo apreender contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino da literatura, a partir de uma revisão bibliográfica integrativa. Foram analisados, prioritariamente, trabalhos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que relacionaram de maneira direta o “Ensino de Literatura” e/ou a “Leitura Literária” à “Pedagogia Histórico-Crítica”. Para isso, tomamos o pressuposto da pedagogia histórico-crítica de que a tarefa da educação escolar é identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente, a fim de convertê-las em saber transmissível e assimilável no espaço escolar, de modo a permitir ao homem singular a humanização que lhe é genérica. Desse pressuposto elaboramos índices orientadores de leitura e análise das pesquisas levantadas, quanto ao potencial formativo do ensino da literatura, seus conteúdos e métodos. A partir desses indicadores, sistematizamos contribuições produzidas no campo da pedagogia histórico-crítica para o ensino da literatura, realizando uma leitura comparativa e crítica do que já foi feito até o momento e sinalizando, quando possível, as tarefas prementes para os próximos anos.

## METODOLOGIA

A seleção do *corpus* analisado se deu da seguinte maneira: Para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Ensino de Literatura”, obtivemos dois resultados: FERREIRA, 2012 e COSTA, 2014. Para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Leitura Literária”, obtivemos dois resultados: FERNANDES, 2017 e FUJITA, 2017. Na busca de possíveis trabalhos nos Currículos Lattes dos pesquisadores anteriormente encontrados, obtivemos

novo resultado: COSTA, 2018. Acrescentamos, por fim, duas dissertações da qual tivemos conhecimento a partir da participação no Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, que relacionavam de maneira direta o ensino de literatura e a pedagogia histórico-crítica: PINTO, 2020 e FIGUEIREDO, 2020. As buscas descritas foram realizadas entre o último semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, e os trabalhos encontrados dizem respeito a pesquisas realizadas entre 2012 e 2020. Compreendemos que nossa pesquisa possui limitações, pela impossibilidade material de identificar e sistematizar tudo o que já se produziu dentro de nosso escopo de pesquisa. Assim, nosso levantamento resulta de apenas uma amostra das pesquisas que vêm sendo efetivamente desenvolvidas no campo do ensino de literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica.

Os procedimentos de leitura e análise dos trabalhos encontrados considerou as tarefas propostas por Saviani (2013) para a construção da pedagogia histórico-crítica, que compreendem a escolarização das formas mais elaboradas do saber objetivo a fim de transmitir ao homem singular a apropriação da riqueza imaterial construída coletivamente, a partir das quais elaboramos as questões que orientaram a leitura da revisão bibliográfica que realizamos: De que maneira e por que o trabalho com a literatura é importante para a formação humana? Como identificar e escolher os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de literatura? Como torná-los transmissíveis e assimiláveis, adequando-os às possibilidades materiais com as quais trabalhamos? A seguir, tomando como exemplo metodológico, a leitura comparativa realizada por Saviani (2013) entre os trabalhos de Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello, buscamos num primeiro momento nos situar no interior de cada proposta, captando seu conteúdo, a fim de, posteriormente, avançar nos debates propostos pelos trabalhos, buscando ultrapassar as contradições postas ou sugerir direções que apontem as necessidades de desenvolvimento do campo de pesquisa.

## RESULTADOS

Quanto aos trabalhos que relacionaram o “Ensino da Literatura” à “Pedagogia histórico-crítica” (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014, 2018; PINTO, 2020; FIGUEIREDO, 2020), verificamos que, acerca do potencial formativo do ensino da literatura, os pesquisadores apontaram para a compreensão da arte como uma necessidade ontológica humana, intimamente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, permitindo aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital e conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações (MARX, 2020; FREDERICO, 2013; DELLA FONTE, 2020). Apontamos, também, a literatura, como *objetivação genérica para si*, que promove um reflexo desfetichizador da realidade na consciência humana, à medida que permite ao homem compreender o mundo como criação humana e não como resultado de forças fatalistas, tal movimento, chamado catarse estética, se caracteriza por uma mudança qualitativa da consciência humana em direção a uma relação consciente com o gênero humano, dando-se na forma de pequenos saltos que vão diferenciando as relações do indivíduo com as objetivações humanas. Essa relação consciente com o gênero humano diz respeito ao processo de homogeneização de que a catarse constitui uma etapa (LUKÁCS, 1966a; HELLER, 2014; SAVIANI, 2006; DUARTE, 2013).

Em se tratando do potencial formativo da literatura, os pesquisadores apontaram ainda que a apropriação-objetivação estética impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais quais o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do domínio da cultura (MARTINS, 2015), o que reafirma a compreensão segundo a qual a apropriação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente permite aos homens singulares a humanização que lhes é genérica (SAVIANI, 2013). Desta feita, é possível afirmar que o ensino histórico-crítico da literatura vai ao encontro da defesa da formação omnilateral dos seres humanos, isto é, processo formativo

que considera suas amplas possibilidades de desenvolvimento intelectual e sensível, dando-lhes ferramentas para a transformação de sua realidade (DELLA FONTE, 2020; DALVI, 2018).

A seguir, quanto aos conteúdos e métodos para o ensino da literatura que concretize seu potencial formativo tal como compreendido acima, verificamos que os pesquisadores apontaram para a compreensão do conhecimento sistematizado, “articulado, metódico e coerente”, como mediador da apreensão da realidade em sua totalidade (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016). Nesse sentido, a literatura clássica, compreendida como aquela que, independentemente do momento de sua produção, apreendeu as múltiplas determinações contraditórias da vida humana, conformando o homem como ser histórico, deve balizar a escolha dos conteúdos escolares (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016; MARTINS, 2015). Além disso, observamos a tendência, nas pesquisas analisadas, da aproximação da concepção do clássico escolar à noção do realismo em literatura, como categoria ético-estética que permite identificar obras literárias que realizam um reflexo estético legítimo da realidade, considerando leis objetivas que determinam o conhecimento estético da realidade (LUKÁCS, 1965; LUKÁCS, 2015; FREDERICO, 2013).

Por fim, as pesquisas sugeriram que a mera socialização da obra literária na escola a partir de sequências didáticas procedimentais e válidas em todos os contextos não caracteriza a práxis pedagógica histórica-crítica, que deve orientar dialeticamente uma recepção estética à altura da riqueza da obra literária e dialogar com ela (DUARTE et. al. 2012; SAVIANI, 2006; MARTINS, 2015; GALVÃO; LAVOURA E MARTINS, 2019). Nesse sentido, metodologicamente, o ensino histórico-crítico da literatura implica considerar, por um lado, o ensino da recepção estética, incluso nele o prazer e a fruição estética, mas também, a reflexão histórico-social, ideológica e linguística do texto literário e a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas. Por outro lado, as condições materiais de desenvolvimento do

procedimento educativo; a sequencialização e organização do conteúdo de ensino, considerando a *triade forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2015).

Considerando tais contribuições propositivas da pedagogia histórico-crítica para o ensino da literatura, pudemos verificar que a utilização da noção da *leitura literária* na escola resultou, nos trabalhos em análise (FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017), numa compreensão superficial e fetichizada do potencial formativo do ensino da literatura na educação escolar, bem como na descaracterização dos conteúdos e métodos adequados ao ensino (RAMALHETE, 2019; MARTINS, 2015, MARTINS, LAVOURA, GALVÃO, 2019). Isso ocorreu, por um lado, pela referência à leitura como atividade primordialmente de fruição e deleite, tal como tem se dado, como se a simples prática prazerosa da leitura literária substituísse o ensino sistematizado da literatura; Por outro lado, pela substituição de um ensino sistematizado da literatura que se organize em torno da *triade forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2015) em prol de uma procedimentalização e didatização do tempo escolar, válida em qualquer situação e contexto, muitas vezes, equiparando acriticamente, o que há de mais essencial para compreender a realidade humana em meio à nossa vastíssima produção literária a textos efêmeros e pouco significativos fora de seu contexto imediato. Por conseguinte, a partir de nossa pesquisa, compreendemos que a noção da leitura literária se mostrou, até então, incompatível com o ensino da literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos, assim, breve síntese das elaborações propositivas quanto ao ensino de literatura no contexto escolar por parte de pesquisas que tematizaram esse ensino com base na teoria pedagógica histórico-crítica. Prezamos por apresentar assunções teóricas que estivessem de acordo com as

elaborações sistematizadas da pedagogia histórico-crítica, buscando apresentar, também, as principais fontes teóricas que dão solidez aos argumentos construídos pelos pesquisadores em tela. Dessa forma, esperamos possibilitar a futuros pesquisadores trilharem um caminho já mapeado e organizado para uma compreensão inicial do ensino de literatura sob bases pedagógicas histórico-críticas, bem como contribuir com o esforço coletivo de que compõem as pesquisas em tela.

Compreendemos que não será o ensino da literatura ou a leitura literária que poderão sozinhos modificar a consciência e a ação dos homens. Afirmamos, ainda assim, que o ensino da literatura, compreendido como a transmissão sistematizada dos saberes mais elaborados da cultura humana, é essencial para a formação de pessoas que compreendam e reconheçam a realidade humana, que a desejem ampla em todas as suas possibilidades, que tomem para si a parte que lhes cabe da responsabilidade coletiva de modificá-la. Nesse sentido, cumpre reforçar a importância de que as pesquisas desenvolvidas no campo da pedagogia histórico-crítica tenham clareza das categorias básicas do método materialista histórico-dialético, bem como dos procedimentos de investigação científica que nele se baseiem, posto que não estão desligados de uma totalidade teórica, mas devem objetivar a compreensão da realidade concreta com fins em sua radical transformação.

## REFERÊNCIAS

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. 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. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_689278de0f7f2978e8f3a3bfc7a78b60](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_689278de0f7f2978e8f3a3bfc7a78b60) Acesso em: 4 ago. 2020.

DALVI, M. A. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Voz da Literatura**, n. 7, nov. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x0BXFhpDWaiQGlyQ4plzV0N6iYu5sHmc/view> Acesso em: 29 out. 2020.

DELLA FONTE, S. S. **Formação omnilateral e dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

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. **Germinal: 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: Revista Científica**, n. 28, p. 31-48. São Paulo, 2012.

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: [file:///C:/Users/PC/Desktop/Downloads/FERNANDES\\_-\\_Geuciane\\_Felipe\\_Guerim.pdf](file:///C:/Users/PC/Desktop/Downloads/FERNANDES_-_Geuciane_Felipe_Guerim.pdf) 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. 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: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_14837\\_PPGE.Dissertacao.LuanaMartinsFigueiredo.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14837_PPGE.Dissertacao.LuanaMartinsFigueiredo.pdf) Acesso em: 14 abril 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: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_e3dd37c7ea76506c86be0bbd14d06f28](http://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. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo: 1966a.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever. Tradução: Giseh Vianna Konder. In: LUKÁCS, G. **Ensaio sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

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.

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. **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: 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.

RAMALHETE, M. P. **A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018)**: o tropeço, a trapaça, o deleite. 2019. 205f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

# LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Suélien Pereira Miotto Lourenço<sup>26</sup>

**Resumo:** Amparados nas noções conceituais de responsividade e dialogismo, hauridas ao Círculo de Bakhtin, em reflexões de Antonio Candido sobre as relações entre literatura e leitura e nos estudos da teoria pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, apresentaremos três princípios a fim de subsidiar práticas pedagógicas que fomentem a compreensão acerca dos aspectos simbólicos, formais e históricos presentes na linguagem literária.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura; Leitura Literária; Princípios metodológicos.

Vários pesquisadores do campo (AGUIAR; BORDINI, 1988; ZILBERMAN, 1986; LEAHY-DIOS, 2000; CEREJA, 2004; DALVI, 2013, 2014) assumem há algum tempo que o ensino de literatura que se atém unicamente à utilização de textos – ou fragmentos – para exemplificação de “escolas literárias” em aulas expositivas não tem colaborado para os objetivos de ensino da Literatura e nem tem gerado práticas sociais de leitura literária efetivas. As reflexões de Antonio Candido (1972, 1993, 2000, 2004), ao tratar do potencial

---

<sup>26</sup> Graduada em Letras Português/Inglês (Faculdade Capixaba de Nova Venécia), Mestre em Letras (Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Vitória), Doutora em Letras (Universidade Federal do Espírito Santo), professora do Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Nova Venécia. Contato: suellen.miotto@hotmail.com

humanizador e formativo do texto literário, nos permitem afirmar que a finalidade da contextualização histórica no ensino de literatura não deve ser usar o elemento social como referência que permita identificar a expressão de uma época ou de uma sociedade nem recurso de enquadramento histórico, mas sim levar em conta os fatores externos que se tornaram internos, como produto da construção artística, e estudá-los em um nível explicativo, entendendo a obra como uma diversidade coesa. Além disso, para Bakhtin (2017) o texto é lugar de interação dos sujeitos, pois o sentido de uma obra é de índole responsiva. Quando o leitor cria sentidos para o que lê, está sempre respondendo a alguma coisa, daí sua natureza dialógica.

Amparando-nos em tais pressupostos, apresentaremos algumas orientações metodológicas a fim de favorecer uma prática pedagógica que fomente a compreensão acerca dos aspectos simbólicos, formais e históricos presentes na linguagem literária. É a formação do leitor responsivo que almejamos quando nos propomos a apresentar orientações e princípios metodológicos: um leitor que se conscientize do seu papel ativo no ato de ler e que percebe a literatura como ponto de encontro de vários discursos e mediadora entre o sujeito e o mundo.

Passamos, nas linhas abaixo, a discutir três princípios, que, por se fundamentarem em um conhecimento verdadeiro sobre a literatura (como unitária, autônoma, dialógica e como fenômeno social), podem ser aplicados independentemente do percurso didático adotado pelo professor.

Por que defendemos que o ensino de literatura a) *privilegie a leitura integral de textos literários?*

Nenhum livro escrito sobre outro livro deve substituir a obra em questão. Todo o potencial humanizador presente no texto literário só se revela a partir da leitura e dos usos que se faz dela. A escola não cumpre sua função social referente à formação de leitores quando o aluno egresso do Ensino Médio sabe *sobre* as obras e os autores, mas não os leu. Essa forma de conhecimento se fundamenta em um idealismo que acredita em um conhecimento que transcende a materialidade – e que, portanto, pode acontecer uma

apropriação do conteúdo independentemente da forma: nesse idealismo pedagógico seria possível conhecer os romances de Machado de Assis, sem sequer ser necessário ler os romances de Machado de Assis propriamente. Dessa forma, a escola não promove as obras, mas sim o que os críticos dizem a respeito delas (TODOROV, 2007).

O conhecimento teórico de conceitos do campo literário só colabora para a formação do leitor se seu estudo for ocasionado pela materialidade dos textos e requerido pela necessidade – simultaneamente social e individual – de conhecer as obras, para, por meio delas, acessar um conhecimento mais verdadeiro sobre si mesmo e a sociedade. O conhecimento elaborado sobre as obras, autores, contexto histórico pode e deve fazer parte da prática pedagógica, mas não independentemente da experiência real e singular (porque irrepetível) de leitura. Ademais, ele não deve se sobrepor, mas compor a recepção dos alunos à obra, fazendo-os avançar de uma aproximação inicial mais ingênua, decorrente de percepções e impressões particulares, para outra mais sofisticada e superior.

Como postulado por Bakhtin e Volochinov (2004), o tema de uma enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Ressaltamos, desse modo, que a leitura literária que propomos em contexto escolar supõe uma integralidade que comporta toda a materialidade do texto, incluindo o suporte no qual está inserido, afinal

[...] não basta, na escola, que coloquemos o texto em sala de aula, como existência abstrata, cuja produção de sentido seria desentranhada de suas diferentes formas e materialidades, ou seja, o texto desvinculado da história dos efeitos que produzem socioculturalmente suas variadas “objetificações”, ignorando que sua leitura é produzida no tensionamento das leituras possíveis a partir de diferentes dispositivos, incluindo aqueles relacionados à edição, à publicação, à circulação (DALVI, 2014).

Isso não quer dizer que negamos a possibilidade de toda e qualquer leitura de textos literários a partir de livros didáticos, por exemplo. Mas cabe-nos a menção de que, ao empreender tal leitura, o professor deve estar ciente e se posicionar diante de questões relevantes, como a fragmentação de tais textos. Diante disso, consideramos importante, sempre que possível, que a leitura se dê no suporte autoral (se livro físico, e-book etc.), a fim de tornar o livro um produto cultural presente para o aluno, dessacralizado.

Por que defendemos o ensino de literatura b) *que estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro?*

Segundo os estudos da psicologia histórico-cultural, a atividade dominante durante a adolescência é a comunicação íntima pessoal. Nessa fase do desenvolvimento psíquico, a ideia que o adolescente tem de si mesmo é baseada nas relações sociais que se estabelecem entre os seus pares e entre os adultos (ANJOS; DUARTE, 2016). Para Vygotsky (2005), a qualidade da nossa relação com o outro está intimamente relacionada com a nossa capacidade de compreensão do real e à conseqüente superação de nossas capacidades atuais.

Diante dessas considerações, é imprescindível que a sala de aula seja um ambiente onde se estabeleçam relações dialógicas, onde os envolvidos na prática pedagógica possam superar por incorporação as interpretações que foram produzidas considerando apenas a aparência imediata dos fenômenos. Para isso, a sala de aula deve ser também um ambiente de diálogo. Ao promover a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade no ambiente escolar, colaboramos para o desenvolvimento do indivíduo à medida que ele se percebe como parte do gênero humano e “[...] é na dialética objetivação-apropriação como mediação entre o indivíduo e o gênero [humano] que se forma a subjetividade humana” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 90).

A educação escolar tem papel importante no processo da nossa humanização. Para isso, há que se investir na subjetividade dos sujeitos, considerando o seu desenvolvimento psíquico e não perdendo de vista a nossa incompletude e a constituição social e coletiva do nosso *eu*. O que não significa abrir

mão de transmitir os conteúdos escolares clássicos. Antes, fazê-lo exatamente por entender que tais conhecimentos (aqueles que produzirão as objetivações para si) poderão promover o mais avançado grau de desenvolvimento nesses indivíduos, que potencialmente poderão agir na sociedade buscando transformá-la na direção de superar a atual forma social.

Por que defendemos um ensino de literatura c) *que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela?*

Para Candido (1993), a relação entre a obra literária e seu contexto histórico não é do tipo determinista. Ao estudar a estruturação de romances e poemas, o autor demonstra como os elementos da realidade externa se tornam forças ordenadoras internas à obra. A literatura carrega um vínculo com o real, mas não é a sua cópia (PESSOA, 2013). Ela possui autonomia de significado, sem, contudo, desligar-se do real e atuar sobre ele. Por isso, a obra literária se relaciona tão intimamente com as questões existenciais do homem. Enquanto arte, ela proporciona ao leitor o contato com a totalidade da vida, tanto sua aparência quanto sua essência, possibilitando-o reconhecer os sentidos dos fenômenos que vivemos e perceber como tais fenômenos estão conectados a contradições sociais e históricas.

Reduzir o estudo de literatura na escola, mais particularmente no Ensino Médio, à caracterização dos contextos nos quais as obras literárias foram escritas, relacionando-os num esquema de causa e efeito, significa tomar a história da literatura como objeto de ensino e não como instrumento que possibilite desvelar as múltiplas relações que compõem tanto a obra literária quanto a realidade social.

Em um movimento dialético, avançando por superação, propomos outro paradigma: a relação entre a obra literária e o contexto em que ela foi produzida deve ser instrumento que nos permita desvelar os discursos que a perpassam: Quais são esses discursos? Como foram produzidos? Quais efeitos essas formas e recursos provocam? É dessa forma que o estudo dessa relação pode colaborar para o processo de desenvolvimento do indivíduo, no



sentido de ampliar sua compreensão sobre a realidade e capacitá-lo a atuar sobre ela a fim de transformá-la.

Almejamos, a partir de tais princípios, subsidiar práticas pedagógicas que estejam calcadas: na defesa do ensino intencional, sistemático e elaborado; na consideração das especificidades do desenvolvimento do público-alvo da educação escolar de nível médio; na necessidade de transformação do conhecimento literário em conteúdo de ensino. Pretendemos, assim, por meio da mediação da leitura literária, oportunizar a apropriação do conjunto dos conhecimentos mais sofisticados produzidos historicamente pela humanidade e essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação de leitores: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G.D. (org.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas.** São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura brasileira**: momentos decisivos. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: **Vários Escritos**. 4. ed., p. 169-191. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de Literatura no Ensino Médio**. Orientadora: Beth Brait. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20280?mode=full> Acesso em: 16 jul. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 137-153, 2014. Disponível em: [https://literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anexo/literatura\\_no\\_curriculo\\_da\\_escola\\_capixaba\\_de\\_ensino\\_medio.pdf](https://literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anexo/literatura_no_curriculo_da_escola_capixaba_de_ensino_medio.pdf) Acesso em: 16 abr. 2019.

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, p. 67-98, Parábola Editorial, 2013.

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

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: Ed. UFF, 2000.

PESSOA, Jadir de Moraes. Literatura e formação humana. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 32, p. 179-196, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexis *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

ZILBERMAN, Regina. (org.). **O ensino da Literatura no segundo grau**. Campinas: Cadernos da ALB, 1986.



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Todos os direitos desta obra reservados aos autores.

Os autores se responsabilizam pelo conteúdo e opiniões emitidas nesta publicação



**Diretor da Graúna Digital**

Thiago Moulin

**Supervisão**

Laura Bombonato

**Seção de edição e revisão de textos**

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos  
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

**Seção de design**

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

**Projeto gráfico**

Graúna Digital

**Diagramação**

Carla Mello

**Revisão de texto**

Carla Mello

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L525                    Leitura, literatura educação [recurso eletrônico] : pesquisa e  
formação / Arnon Tragino, Maria Amélia Dalvi (organizadores).  
- Dados eletrônicos. - Vitória, ES : EDUFES, 2024.

98 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-66063-18-9

Modo de acesso: <http://literaturaeducacao.ufes.br/publicacoes>

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Educação escolar. 4. Pesquisa  
científica. I. Tragino, Arnon. II. Dalvi, Maria Amélia.

CDU: 82:37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O