



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES

**LITERATURA E ENSINO: A LEITURA INTEGRAL DE A *METAMORFOSE*, DE
FRANZ KAFKA, EM SALA DE AULA, E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

VITÓRIA-ES

2024



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES

**LITERATURA E ENSINO: A LEITURA INTEGRAL DE *A METAMORFOSE*, DE
FRANZ KAFKA, EM SALA DE AULA, E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção da titulação de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

VITÓRIA-ES

2024



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES
e elaborada pelo autor

Guimarães, Sheila Cristina, 1969-
G963l Literatura e Ensino : A leitura integral de A Matamorfose, de Franz Kafka,
em sala de aula, e algumas implicações para a formação de leitores críticos
na Educação Básica / Sheila Cristina Guimarães. - 2024. 149 p. : il.

Orientadora: Dra Maria Amélia Dalvi.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação.

1. Ensino de Literatura. 2. Ensino Médio. 3. Formação
Humana. 4. Franz Kafka. 5. Mediação. I. Dalvi, Dra Maria Amélia. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES

**LITERATURA E ENSINO: A LEITURA INTEGRAL DE A
METAMORFOSE, DE FRANZ KAFKA, EM SALA DE
AULA, E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção
do Grau de Doutora em Educação.**

Aprovada em 26 de setembro de 2024.



Documento assinado digitalmente

MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO

Data: 12/12/2024 16:13:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal de Santa Maria

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rosana Cristina Zanelatto Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Professor Doutor Sérgio Fabiano Annibal
Universidade Estadual Paulista



Documento assinado digitalmente

ROSANA CRISTINA ZANELATTO SANTOS

Data: 13/12/2024 11:25:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 09 horas do dia 26 de setembro do ano dois mil e vinte e quatro, presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Maria Amélia Dalvi, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelas/os Doutoradas/es: Cleonara Maria Schwartz, Priscila Monteiro Chaves, Rosana Cristina Zanelato Santos, Sérgio Fabiano Annibal. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada “LITERATURA E ENSINO: A LEITURA INTEGRAL DE A *METAMORFOSE*, DE FRANZ KAFKA, EM SALA DE AULA, E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 26 de setembro de 2024.



Documento assinado digitalmente

MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO
Data: 12/12/2024 16:12:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal de Santa Maria

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rosana Cristina Zanelato Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Documento assinado digitalmente

ROSANA CRISTINA ZANELATTO SANTOS
Data: 13/12/2024 11:28:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514,
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Professor Doutor Sérgio Fabiano Annibal
Universidade Estadual Paulista

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “LITERATURA E ENSINO: A LEITURA INTEGRAL DE A *METAMORFOSE*, DE FRANZ KAFKA, EM SALA DE AULA, E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, elaborada por **SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 26 de setembro de 2024, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

() Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Maria Amélia Dalvi

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO
Data: 12/12/2024 16:10:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cleonara Maria Schwartz

Priscila Monteiro Chaves

Rosana Cristina Zanelato Santos

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANA CRISTINA ZANELATTO SANTOS
Data: 13/12/2024 11:30:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sérgio Fabiano Annibal

Documento assinado digitalmente
gov.br SERGIO FABIANO ANNIBAL
Data: 13/12/2024 15:24:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLEONARA MARIA SCHWARTZ - SIAPE 1198989
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 12/12/2024 às 17:00

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1051307?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PRISCILA MONTEIRO CHAVES - SIAPE 1396546
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 12/12/2024 às 18:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1051336?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força diante dos obstáculos insistentes e por manter vivos os sonhos desafiantes que trago em mim.

Ao meu marido e ao meu filho, por terem entendido as ausências e os longos dias de silêncio; por reconhecerem o meu esforço constante e por me ajudarem a chegar todos os dias mais perto dos meus objetivos.

À minha mãe, eternamente serei grata, por trabalhar tanto e sempre, para que nós, seus filhos, pudéssemos ter nossas necessidades básicas de sobrevivência garantidas; para que eu pudesse ler a palavra e enveredar pelos caminhos da literatura, também uma forma de “sobrevivência”.

Aos meus irmãos, 6 ao todo, próximos ou distantes, com palavras e/ou gestos, (com silêncio também), pelo orgulho demonstrado por terem uma irmã “estudiosa e e tão dedicada à profissão que escolheu”.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente Sandra Lamonato, Carla Bonacossa e Leonardo Mantuan, por toda confiança em mim, além de todos os incentivos nos momentos de fraqueza.

A um grande amigo que o doutorado me deu, Rodrigo Gonçalves Dias Pitta, por todas as vezes que me acalmou com palavras fraternas e uma disponibilidade incondicional.

À Maria Amélia Dalvi, minha orientadora, por me ensinar tanto e por respeitar o meu tempo, entrecortado por tantas adversidades, tempo de contínua metamorfose.

Aos professores/pesquisadores, especialmente aos do PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo(Ufes), que vieram antes de mim, pelas pesquisas sobre Literatura e Ensino, que iluminaram e continuarão a iluminar o meu percurso.

Ao Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, pelas discussões teóricas que subsidiaram, sem dúvida, a minha prática.

Aos examinadores desta defesa de tese, pela disposição de tomar suas vozes e lançá-las a mim, e a todas as outras vozes que constituirão para sempre este trabalho.

A todos os alunos com os quais tive o prazer de dividir momentos tão importantes ao longo de quatro décadas. Por vocês, faria tudo novamente!

RESUMO

A pesquisa visa à fundamentação teórica e prática para um trabalho pedagógico a partir da leitura integral de obras literárias no Ensino Médio. Objetiva compreender as relações entre literatura e educação escolar, com foco no ensino de literatura no Ensino Médio; entende que o objetivo principal desse ensino seja a apropriação de obras literárias que contribuam para a formação dos estudantes com vistas à omnilateralidade. Tal apropriação não pode se dar sem a leitura integral dessas obras, razão pela qual a tese toma como objeto de análise uma experiência docente com a leitura de *A metamorfose*, de Franz Kafka. A proposta de leitura integral de obras literárias e de um trabalho pedagógico que vise à apropriação crítica do saber elaborado atinente a tais obras baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica, formulada inicialmente por Dermeval Saviani. Trata-se de uma teoria pedagógica que lastreia uma didática histórico-crítica, com um método de ensino organizado em momentos articulados e mutuamente implicados, visando à passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Defendemos a garantia de espaço e de tempo para a leitura integral de obras literárias de qualidade, o que requer, por parte dos professores, conhecimento teórico sobre as potencialidades do texto literário e sobre sua importância para a formação humana, além da busca por metodologias adequadas para o trabalho pedagógico com esse tipo de texto na escola. Em termos sociais, esse trabalho não se efetiva sem condições materiais adequadas.

Palavras-Chave: Ensino de Literatura. Ensino Médio. Formação Humana. Franz Kafka. Mediação.

ABSTRACT

The research aims to provide a theoretical and practical basis for pedagogical work based on the complete reading of literary works in high school. Its purpose is to understand the relationship between literature and school education, with a focus on teaching literature in high school; it understands that the main objective of this teaching is the appropriation of literary works that contribute to the education of students with a view to omnilaterality. Such appropriation cannot occur without the complete reading of these works, for which reason the thesis takes as its object of analysis a teaching experience with the reading of *The Metamorphosis*, by Franz Kafka. The proposal for the complete reading of literary works and a pedagogical work that aims at the critical appropriation of the knowledge developed related to such works is based on Historical-Critical Pedagogy, initially formulated by Dermeval Saviani. This is a pedagogical theory that supports a historical-critical didactic approach, with a teaching method organized in articulated and mutually implied moments, aiming at the transition from the empirical to the concrete, through the mediation of the abstract. We defend the guarantee of space and time for the complete reading of quality literary works, which requires, on the part of teachers, theoretical knowledge about the potential of literary texts and their importance for human development, in addition to the search for appropriate methodologies for pedagogical work with this type of text in schools. In social terms, this work cannot be effected without adequate material conditions.

Keywords: Teaching Literature. High School. Human Development. Franz Kafka. Mediation.

LISTA DE SIGLAS

AEE– Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PFL – Partido de Frente Liberal

Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Produções acadêmicas que discutem concepções de linguagem e de leitura em correlação com políticas públicas	32
Quadro 2 – Produções acadêmicas que discutem leitura literária em contextos escolares	44
Quadro 3 – Síntese 1 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27), em correlação com os planos de aula desenvolvidos pela autora da pesquisa	111
Quadro 4 – Síntese 2 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27).....	112
Quadro 5 – Síntese 3 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27).....	114
Quadro 6 – Síntese 4 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27).....	115
Quadro 7 – Síntese 5 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27).....	117
Quadro 8 – Planejamento das aulas para leitura literária	120
Imagem 1 – Capa da edição escolhida pelos alunos para análise.....	113
Imagem 2 – Ilustração feita por uma aluna a partir das inferências	115
Imagem 3 – Registro da experiência escrito por aluno participante	116
Imagem 4 – Registro da experiência escrito por aluno participante	117
Imagem 5 – Convite para a última roda de leitura e de conversa	118
Imagem 6 – Abertura da última roda/fala da professora	118
Imagem 7 – Alunos na última roda de leitura e de conversa.....	119
Imagem 8 – Alunos na última roda de leitura e de conversa.....	119
Imagem 9 – Alunos na última roda de leitura e de conversa.....	120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TECENDO OS FIOS DE SOL: DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS	31
2.1	LINGUAGEM E LEITURA: CORRELAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS.....	32
2.2	LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS ESCOLARES	44
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	53
3.1	A LITERATURA E A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM	60
3.2	ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA	65
3.3	REALIDADE E FICÇÃO: PALAVRA LITERÁRIA E PRÁTICA SOCIAL	67
4	CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGÓGICO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	71
5	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	78
6	EM DEFESA DO CLÁSSICO NAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA ...	85
7	LEITURA INTEGRAL DE OBRA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE A METAMORFOSE, DE FRANZ KAFKA.....	91
7.1	FRANZ KAFKA À LUZ DE THEODOR W. ADORNO	95
7.2	FRANZ KAFKA À LUZ DE MODESTO CARONE	97
7.3	FRANZ KAFKA À LUZ DE GÜNTHER ANDERS.....	98
8	O MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NO ENSINO MÉDIO COM ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL	101
8.1	OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS: TEORIA E PRÁTICA.....	109
8.1.1	Ponderações sobre a prática de leitura literária	122
8.1.2	Possibilidades	129
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS	147

1 INTRODUÇÃO

*Quando é verdadeira, quando nasce da
necessidade de dizer, a voz humana
não encontra quem a detenha. Se lhe
negam a boca, ela fala pelas mãos, ou
pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde
for. Porque todos, todos, temos algo a
dizer aos outros, alguma coisa, alguma
palavra que merece ser celebrada ou
perdoada pelos demais.*

Eduardo Galeano (2002)

Explicar como me tornei leitora é difícil... talvez nem seja possível, já que, para isso, necessitaria ter um pouco mais de clareza sobre como se deu meu processo de alfabetização. Curioso é que dele pouco me lembro. Em meio a essa escassa lembrança, porém, um fato atravessou o tempo e permanece bem vivo! Estudei, na infância e na adolescência, na mesma escola durante 8 anos; à época, a escola oferecia de 1ª a 8ª séries, nomenclatura para o que hoje chamamos de Ensino Fundamental I (de 1º ao 5º anos) e Ensino Fundamental II (de 5º ao 9º anos). Tivemos uma diretora que conhecia a comunidade, sabia o nome dos responsáveis e onde morávamos. Justamente por isso, não era de se estranhar receber a visita dela em qualquer hora do dia e sem aviso prévio. E foi em uma dessas visitas, sem nenhuma programação, que ouvi a diretora dizer à minha mãe, com voz de trovão: “Olha, D. Elsa, se essa menina não aprender a ler nos próximos dois meses, infelizmente vai ficar reprovada!”. Não discorrerei sobre os fatos todos que se sucederam àquela tempestade, mas o medo e a obrigação me acompanharam durante os decretados dois meses. Não falo da vontade de aprender a “ler”, porque essa nunca me faltou. Tinha em mim uma vontade imensa de ler as palavras... as palavras, já que a realidade se impunha a mim e exigia que dela eu fizesse leitura... e fiz... era a leitura de mundo, do meu mundo.

Não sei exatamente como comecei a ler as palavras, mas o fato é que as palavras e o que elas significavam passaram a fazer sentido para mim... e isso espantou de vez a possibilidade de reprovação. Eu queria muito poder contar aqui como foram meus encontros com Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, Pedro Bandeira... o que daria talvez a este breve relato um tom mais poético, além de

verossímil, mas, infelizmente, ter aprendido a ler não significou, necessariamente, ler ficção. Ao que tudo indicava, não era para isso que eu havia sido alfabetizada. Não tínhamos biblioteca na escola, também não me lembro de me ter sido oferecido outro tipo de texto que não fosse para fins utilitaristas, para atender a necessidades imediatas. Era a escola dando sinais do que se tornaria a educação escolar: ação para fins pragmáticos.

Frequentei, de 1985 a 1987, o Curso Normal, criado no Brasil em 1835, com a finalidade de formar professores para atuarem no ensino primário, nome usado na época. O Curso Normal era oferecido em cursos públicos de nível secundário, hoje Ensino Médio. Apesar de considerar satisfatória a minha formação nessa etapa, com alguns professores preocupados em formar profissionais cuja prática docente fosse condizente com a formação integral dos indivíduos, não tive formação para o trabalho pedagógico com o texto literário em contextos escolares, objeto e campo de atuação desta pesquisa. Naquela época, eu já gostava de me dedicar à leitura literária, apesar das condições objetivas adversas a essa prática: família com pouca ou nenhuma escolaridade; condição financeira familiar baixíssima (lembro-me de ter que escolher quais livros didáticos minha mãe iria comprar, já que só poderia comprar três; escolhi, então, os das disciplinas da área de exatas, os demais livros usava emprestados pelos colegas de classe); biblioteca a que tínhamos pouquíssimo acesso; pouca formação, por parte dos professores, relacionada a práticas de leitura e nenhuma formação para o trabalho pedagógico com o texto literário. Nas aulas de Língua Portuguesa, estudávamos puramente a gramática, com suas regras e prescrições. Gostaria muito de dizer que meu gosto pela literatura e pela leitura literária ganharam fôlego no Curso Normal, mas não foi isso o que aconteceu. No último ano de curso, fui escolhida para estagiar em uma escola particular do município de Cachoeiro de Itapemirim. E foi ali, onde fiquei por três anos, que pude, enfim, experimentar inicialmente a dor e a delícia de ser professora.

Fiquei por 24 anos na rede privada de ensino e, ao longo desse tempo, vi, nas aulas de Língua Portuguesa, muita preocupação dos professores com os aspectos gramaticais da língua. Não quero que o leitor interprete essa fala como defesa ao não ensino de gramática na escola; ao contrário, acredito que o estudo da gramática pode colaborar para o desenvolvimento mental dos indivíduos. Contudo, comecei a

perceber que nas reuniões de planejamento pedagógico se discutiam muito as estratégias metodológicas para que os alunos assimilassem as regras gramaticais, mas pouquíssimas foram as vezes em que os professores se reuniram para falar de literatura e de uma metodologia pedagógica adequada para o trabalho com texto literário. O texto literário não era visto como elemento central no estudo de língua.

Passou a ser para mim, então, um desafio planejar atividades em que o texto literário fosse nuclear, até hoje o é. O que quero dizer com o texto literário assumindo um papel nuclear nas aulas de língua portuguesa é o mesmo que Dalvi (2013, p. 78) afirma em:

[...] o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndicula ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa.

Minha inquietação quanto às práticas de leitura literária em contextos escolares é recorrente e de longa data, o que impulsionou a pesquisa de mestrado intitulada *Educação literária e formação de leitores no Ensino Fundamental: das metodologias de ensino às experiências com leitura*, realizada pelo Instituto Federal do Espírito Santo. A hipótese da pesquisa foi a de que, por meio de experiências significativas de leitura literária, é possível uma aproximação entre aluno-leitor e texto literário, colaborando para uma formação crítica. O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar experiências com a leitura de textos literários e construir caminhos para um trabalho mais operativo sobre a linguagem, explorando as noções representadas a fim de favorecer a formação de leitores críticos. Procuramos investigar a(s) forma(s) como o trabalho com o texto literário no ambiente escolar pode(m) colaborar para a formação de leitores críticos. A pesquisa permitiu a elaboração de um produto educacional (guia didático) que propõe um trabalho de leitura literária com o propósito de colaborar com essa formação. Na referida pesquisa, enfatizamos que o trabalho com o texto literário só se torna produtivo quando a escola medeia, de maneira intencional, planejada, organizada e sistematizada, o contato entre o aluno e a literatura, estimulando, exercitando e vivendo a literatura em suas múltiplas possibilidades. Defendemos ainda que o contato direto com o texto literário desde as séries iniciais sensibiliza os alunos-leitores e colabora para a formação do leitor crítico, sujeito capaz de transformar sua realidade.

Não podemos ignorar, no entanto, que um trabalho pedagógico que intencione colaborar com a emancipação humana encontra, na atual organização da sociedade (e, portanto, também nos documentos oficiais vigentes após as reformas do Estado brasileiro e da educação nacional implementadas dos anos de 1990 em diante), talvez o principal entrave. Segundo Malanchen (2016, p. 3),

As reformas do Estado brasileiro, que, a partir da década de 1990, adequaram o país a uma reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, em outras palavras, à chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e aspectos. A defesa ideológica da reforma do Estado se dá pelo discurso de sua atualização e racionalização, alegando-se que isso acarretaria a superação de problemas como a alta da inflação e a desaceleração do crescimento econômico. Segundo os defensores do neoliberalismo, isso só poderia ser alcançado pela adaptação das políticas econômicas e sociais nacionais às exigências do processo de globalização.

A autora destaca que essas reformas ocorreram no âmbito educacional como forma de adequar a escola às exigências do mercado, o que significa uma adequação “aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital” (Malanchen, 2016, p. 3). Podemos afirmar, portanto, que as políticas públicas relacionadas à educação são resultado de forças ideológicas que ocorrem nos domínios do Estado. Nessa empreitada de adequação escolar ao modelo capitalista, o currículo passa a ser visto como importante meio para que eficiência e produtividade sejam garantidas, em função, é claro, das exigências econômicas do capitalismo.

As estratégias usadas pelos órgãos governamentais “envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado” (Malanchen, 2007, p. 22). A nosso ver, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um desses meios de garantia das já citadas eficiência e produtividade. Por isso, consideramos necessária, ainda que breve, uma apresentação desse documento.

No site oficial da BNCC, o documento é apresentado como normativo e definidor das aprendizagens que todos os alunos deverão desenvolver ao longo da educação básica. Sob o lema “Educação é a base”, assim o site apresenta a BNCC:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018)

É importante destacar o fato de que o movimento de reformulação da educação, do qual o Brasil faz parte, é global.

No caso do Brasil, segundo Saviani (2016, p. 74), a ideia original de uma base comum nacional é fruto do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, no bojo das lutas no processo de redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura civil-militar:

Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional, a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

Freitas (2018, p. 10) atribuiu à coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido de Frente Liberal (PFL) a introdução de um movimento pelas “referências nacionais curriculares”. O autor destaca que essa coalizão, depois de 8 anos de governo, não conseguiu eleição para um terceiro mandato, assumindo, então, uma outra coalizão, liderada pelo Partido dos

Trabalhadores (PT), que prometia dar à educação novos rumos. Segundo o autor, o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef afastou o PT do poder e abriu espaço para que postos-chave do Ministério da Educação (MEC) fossem ocupados por membros do PSDB e, conseqüentemente, para a retomada dos debates sobre as referências nacionais curriculares iniciadas pela então coalizão de centro-direita entre PSDB/DEM dos anos 1990.

A BNCC, de certa forma, já era prevista na Constituição da República Federativa do Brasil na época de sua promulgação, em 1988. Vejamos o que diz o Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”(Brasil, 1988 [revista])

A partir do sítio eletrônico da BNCC¹, retomamos, em um primeiro momento, o percurso histórico oficial de idealização e a construção desse documento.

Em 1996, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que no Artigo 26 prevê a elaboração de uma base nacional comum para a educação básica. Na sequência, em 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram consolidados em 10 (dez) volumes para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e outros 10 (dez) volumes para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). Para o Ensino Médio, os Parâmetros foram lançados em 2000. Em 2008, o Programa Currículo em Movimento foi instituído, permanecendo até 2010.

Em 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com documento lançado no ano seguinte (2010). Ainda em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) foram definidas; antes dessas definições, no entanto, ocorreu nesse mesmo ano a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com documento que expôs a necessidade da BNCC como parte de um Plano Nacional da Educação. Vale destacar que a 2ª CONAE, realizada em 2014, condensou em um documento as propostas e reflexões para/sobre a educação brasileira, que serviu de mobilização para a BNCC. Nos anos de 2011e 2012, portarias e resoluções deram conta de fixar

¹Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2022.

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e para o Ensino Médio.

Seguindo o percurso histórico da Base, temos, em 2012 e 2013, respectivamente, a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Em 2014, ocorre a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos; das 20 metas que constituem o PNE, 4 (quatro) delas falam sobre a BNCC.

Em 2015, aconteceu o Seminário Interinstitucional para elaboração da Base, envolvendo todos os assessores e especialistas ligados à elaboração do documento, o que se caracterizou como um marco importante no processo de elaboração; pouco depois, a primeira versão é lançada. Nesse mesmo ano, as escolas brasileiras discutem o documento e, em 2016, a segunda versão é disponibilizada. Ainda em 2016, aconteceram seminários, envolvendo professores, gestores e especialistas, para debater a segunda versão; começou a ser escrita a terceira versão. No início de 2017, o MEC entregou a versão final ao Conselho Nacional de Educação, para elaboração de parecer e projeto de resolução sobre a Base.

A partir da homologação, em 2017, iniciou-se a “formação” e a “capacitação” dos professores, como política de apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais na elaboração e adequação de seus currículos. A homologação e a implantação da Base aconteceram nesse mesmo ano. Em 2018, com foco nas partes homologadas da Base, ou seja, Educação Infantil e Ensino Fundamental, educadores brasileiros são levados a estudarem o documento para melhor compreenderem sua implantação e seus impactos nos referidos segmentos da educação básica. A terceira versão da Base para o Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, para debates por meio de audiências públicas. Em 2018, houve instituição de programa de apoio à implementação, mobilização de escolas para debate e suposta contribuição com a Base, com a criação de comitês de debates. No final de 2018, o documento para o Ensino Médio foi homologado. Fechamos esse percurso com as palavras do próprio site eletrônico oficial da Base: “Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica” (Brasil, 2018).

Mas a que se destina a BNCC, afinal? Ao que nos parece, apesar de os discursos levantarem a bandeira da melhoria da educação, a preocupação principal da Base é outra ou, por que não dizer, outras. Segundo Santos e Orso (2020, p. 168), “[...] as conquistas em torno de um projeto de educação pautado na ciência, sistematizada historicamente, passaram a ser atacadas, em favorecimento de uma formação sustentada pelo viés ideológico, mercadológico, religioso, pragmático e utilitarista”. Os autores argumentam ainda que:

Nessa mesma direção de implementação de políticas educacionais que estão alinhadas ao recrudescimento do ideário burguês, podemos citar a aprovação da BNCC em 2017. Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios (Santos; Orso, 2020, p. 169).

A ênfase dada pela BNCC à ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades colabora para a alienação à medida que revigora “a teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas” (Santos; Orso, 2020, p. 169; Ramos, 2001). Em síntese, temos uma Base que se sustenta no desenvolvimento de capacidades socioemocionais e não no saber elaborado e no pensamento científico (Santos; Orso, 2020, p. 172).

Na interface entre literatura e educação, Dalvi (2018a) comenta a promulgação da BNCC:

[...] não me contenta quando penso em uma educação literária a ser realizada por professores e estudantes em contexto escolar em afinidade com uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) produzida para atender a uma agenda internacional para a educação (da Unesco, do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a uma demanda de planificação curricular que interessa à lógica do controle e responsabilização da “ponta” do processo (leia-se: das escolas, professores e alunos).

Merece um olhar cuidadoso uma BNCC que nasce no contexto de uma significativa participação de grupos empresariais privados e grandes corporações na assessoria ao Ministério da Educação, com o fito de permitir a definição de objetivos e procedimentos standardizados para a educação básica e com o fito de permitir a produção de indicadores quantitativos e comparáveis. Penso que, no que tange a uma proposta de educação

literária complexa, ampla, sofisticada, aberta tal como aquela que defendi nas linhas acima, uma Base Comum pode vir a ser nefasta no médio prazo – de novo, não porque o que propõe seja muito exigente e difícil, mas justamente porque pode ser limitador, simplificador, pouco ousado.

Porém, é preciso ser realista na compreensão do momento presente para a educação literária em contexto escolar:

a) os currículos de formação de professores (entre os quais os de literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica” (inclusive com a redução da carga horária a uma carga horária realmente mínima);

b) fomos empurrados, em nome de nossa culpa e de nossa ausência de reflexão sistemática vincada pela dialética entre particular e universal, bem como em nome de nossa incipiente participação política na esfera pública, à falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural, com os riscos para os mais pobres do empobrecimento da educação escolar no que tange à garantia da apropriação de conteúdos e práticas reconhecidamente importantes no desenvolvimento humano;

c) os exames em larga escala (para a educação básica e para a educação superior), via de regra, prescindiram da leitura de obras literárias integrais – e trabalham com fragmentos “com unidade de sentido”, de modo que, no que tange ao processo de educação escolar/universitária deu-se o esvaziamento da experiência individual e partilhada de leitura literária integral e a inviabilização da mediação literária qualificada, em um sistema feito pela racionalidade técnica, pela lógica do controle e do lucro que vê nos exames um fim educacional, e não um instrumento de avaliação educacional;

d) há, como dado constitutivo da história do Estado brasileiro, a descontinuidade de políticas para o livro e a leitura no Brasil e uma ênfase na aquisição de obras em detrimento da formação de mediadores de leitura literária e da disseminação de espaços de leitura literária;

e) vivemos sob o ideário de projetos como “Escola sem partido” e sob os riscos do avanço desse ideário por sobre todo o sistema literário (crítica especializada, circulação de materiais de leitura, formação de escritores, sistema editorial etc.).

[...]

A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha... mesmo que o nome nos engane e fale em escolha, e em multiplicidade. (DALVI, 2018a).

Ou seja: ao tratar da educação literária à luz da nova hegemonia no campo educacional (com a assunção da “Pedagogia das Competências”), Dalvi (2018a) evidencia haver um esvaziamento curricular, um empobrecimento da educação escolar, uma abdicação de leituras integrais, uma ênfase no consumismo em detrimento de relações humanas profundas e significativas. Noutras palavras, para a pesquisadora, a questão curricular é crucial no debate.

Então, diante desse cenário adverso, em que o mais recente documento oficial nacional orientador do trabalho pedagógico em contexto escolar no nível médio retoma o neotecnicismo, aquelas propostas de ensino de literatura que sistematizei em minha pesquisa de mestrado parecem inviáveis. Na condição de professora, como continuar insistindo na importância da leitura de obras integrais, de inequívoco valor literário, em escolas públicas de Ensino Médio? Fui buscando caminhos para superar tanto o uso do texto literário como pretexto para o ensino gramatical quanto o ensino centrado nas chamadas escolas literárias.

Na contramão dessas práticas, ou seja, da leitura literária fragmentada, defendemos a importância da leitura de textos e obras integrais no contexto da educação pública, já que a maioria dos estudantes só tem contato com os livros de literatura na escola. Dalvi (2013), em uma das teses propostas para o trabalho com o texto literário nas aulas de língua, argumenta que:

Tese III – A qualidade literária (ela mesma sempre submetida a questionamentos) como critério primeiro para a escolha de textos a serem lidos: os textos literários lidos e estudados na disciplina de português na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar (Dalvi, 2013, p.78).

A elaboração de um currículo que contemple o texto literário como elemento nuclear nas aulas de Língua Portuguesa não é uma empreitada tranquila. Forças externas e internas ao ambiente escolar são várias e diversas. Por ora, iremos nos deter a alguns desafios recorrentes no Ensino Médio: tempo e espaço restritos para um trabalho menos objetivo com o texto literário; foco no estudo quase que exclusivo das escolas literárias; ausência de bibliotecas (quando existem, nem sempre são acessíveis aos estudantes, algumas até “sacralizadas”); acervo restrito; ausência de bibliotecários; quantidade insuficiente de um mesmo título, o que inviabiliza a leitura e a análise coletivas e compartilhadas; em muitas escolas existe a necessidade e/ou imposição de se avaliar quantitativamente a leitura literária realizada pelos estudantes. Somam-se a isso formação dos professores, inicial e continuada,

lacunar. Diante dessas dificuldades, propor a leitura integral de obras literárias, bem como sua análise, no Ensino Médio, exige um trabalho pedagógico intencional, planejado, organizado e sistematizado, que esteja subsidiado em conceitos claros de ser humano, sociedade e educação. A falta de clareza sobre qual indivíduo se quer formar e para qual sociedade faz com que os educadores se percam nas várias teorias pedagógicas; adotam, muitas vezes, uma dessas teorias (ou um mosaico de várias delas) sem compreenderem quais concepções ela legitima e qual método pedagógico propõe.

A proposta de leitura integral de obras literárias no Ensino Médio e de um trabalho pedagógico que vise à apropriação crítica do saber elaborado atinente a tais obras está ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, inicialmente formulada, no final dos anos 1970, por Dermeval Saviani, e levada adiante por diversos outros estudiosos; trata-se de uma teoria pedagógica que lastreia uma didática histórico-crítica, com um método de ensino organizado em momentos articulados e mutuamente implicados, visando à passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social requalificada.

Para Saviani (2012), o trabalho educativo, de forma planejada, intencional e sistemática, busca produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos. O teórico segue esclarecendo sobre a importância da seleção criteriosa e do sequenciamento e dosagem dos conteúdos, bem como sobre a importância de se elegerem as estratégias metodológicas mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme também adverte Martins (2013).

Assim se manifesta Saviani (2011, p. 8-9) sobre a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

A tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica, apontada por Saviani, a nosso ver, está essencialmente ligada a uma discussão mais ampla acerca do movimento entre teoria e prática. Todavia, esse trabalho pedagógico preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica requer condições materiais favoráveis. Sabemos que, na maioria das escolas, a aquisição e disponibilização de exemplares de obras literárias, por exemplo, não é algo recorrente. Por isso mesmo, é fundamental um programa como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), desenvolvido pelo governo federal brasileiro, que tem por objetivo central disponibilizar, de forma gratuita, livros e materiais didáticos para as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

De acordo com o sítio eletrônico do PNLD², a avaliação, a compra e a distribuição das obras didáticas são de responsabilidade do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Vamos fazer apenas um recorte histórico do programa, tomando como base o ano de 2017, ano em que, com o Decreto nº 9.099, houve a unificação de todos os programas governamentais relacionados a livro. O programa recebeu o nome de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, uma vez que passou a distribuir também obras literárias. Pela primeira vez, em 2018, escolas puderam escolher obras literárias para compor e ampliar seus acervos. Na ocasião, as escolas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e Ensino Médio que aderiram formalmente ao programa fizeram a escolha. Também puderam participar instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público que atendiam à Educação Infantil. Convém destacar que para a creche, pré-escola e de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental a escolha foi para o acervo das salas de aula; já para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a escolha foi de acervo para a biblioteca, além de dois livros para cada aluno.

No que se refere ao Ensino Médio, isso significou, a partir de então, a possibilidade

²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 22 set. 2022.

de um trabalho coletivo de leitura e de análise literárias, com oportunidade de os estudantes lerem juntos em sala, cada um com seu exemplar. Além disso, os estudantes poderiam levar a obra para casa. Não queremos dizer com isso que os obstáculos à leitura de obras integrais no Ensino Médio desapareceram. Fazer o título literário chegar às mãos do aluno é resolver apenas uma pequena parte dos problemas. Há outros que merecem atenção quando o que se pretende é um trabalho pedagógico que realmente colabore com a educação literária.

Por educação literária, estamos entendendo o mesmo que Dalvi (2018b):

Qual seria, então, minha concepção de educação literária? Para início de conversa, ela contempla a educação escolar (no que inclui a educação superior), mas não se restringe a ela. Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Por isso, minha defesa da educação literária confirma a escola, a disciplina escolar e o professor de Literatura (seja na educação básica, seja no ensino superior) como partícipes privilegiados do processo de educação literária, mas não alija do processo outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem, na amplitude da concepção de educação com que trabalho: formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo.

[...]

Por isso tudo, minha defesa da educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, slam's, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. A educação literária que defendo e acredito dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade: o escritor/produtor, o ilustrador, o tradutor, o performer, o editorador, o editor, o projetista gráfico, o revisor, o adaptador, o ator que interpreta um papel ou monólogo literário, o mediador de leitura, o crítico, o ativista, o oficineiro literário, o museólogo e o arquivista dedicado a acervos e instituições de cultura literária, o agente literário, o cineasta, o “mecenaz” ou “benfeitor” literário, o profissional do marketing, o jornalista cultural, o intelectual que planeja e o corpo técnico que executa programas públicos atinentes ao literário, o profissional de vendas... Desse modo, uma educação literária que faça jus à ideia de educação que defendo precisa dimensionar ao sujeito em formação essa complexidade – e prepará-lo para atuar de modo crítico, ativo e responsável nela. [...]

[...] é preciso, sim, garantir a experiência de leitura, de escrita e de discussão literária na escola, mas é preciso mais. A literatura é, historicamente, uma dimensão privilegiada da criatividade, questionamento, resistência, problematização, tensão. Sua abertura e sua generosidade com

o processo de produção de sentidos devem ser mobilizadas para sofisticar nossa inteligência, nossa emoção e nossa sensibilidade, para complexificar e lançar adiante nossa vida intra e intersubjetiva. Não faz sentido que ela, a literatura – com toda a sua complexidade constitutiva e com sua fluidez que escapa às definições e circunscrições limitadoras – não seja central, fundante, estruturante, nuclear em nossos processos de educação.

A nosso ver, garantir espaço e tempo para a leitura literária, principalmente no Ensino Médio, em que não há centralidade do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, requer, por parte dos professores, conhecimento teórico sobre as potencialidades do texto literário e sobre sua importância para a formação humana, além da busca incessante por metodologias adequadas para o trabalho pedagógico com esse tipo de texto em contextos escolares.

Paripassu, é necessário que os professores tenham condições materiais de trabalho melhores, reconhecimento e valorização profissional, formação inicial e continuada mais consistente, possibilidade de realizar estudos de pós-graduação afinados a seu trabalho em sala de aula com redução das jornadas ou liberação da carga horária didática etc. Afora isso, as próprias condições de estudo dos matriculados no Ensino Médio precisam ser melhores para que esse trabalho se efetive: na realidade atual, grande parte dos adolescentes, além de estudar, precisa realizar estágios remunerados ou assumir vínculos empregatícios precários (quando não trabalhar informalmente), para ajudar no sustento familiar.

Em face do vivido e dos estudos realizados, o objetivo desta tese é compreender, tanto retrospectivamente quanto prospectivamente, as relações entre literatura e educação escolar, particularmente focalizando o ensino de literatura no contexto do Ensino Médio, entendendo que o objetivo principal desse ensino seja a apropriação de obras literárias de qualidade, com potencial contribuição para o desenvolvimento dos sujeitos do processo. Essa apropriação não pode se dar sem uma leitura integral de tais obras, razão pela qual a tese toma como objeto de análise uma experiência docente com a leitura de *A metamorfose*, do austríaco Franz Kafka, traduzida para o português por Celso Cruz e inserida no PNLD literário. O cerne da análise está nas implicações de uma experiência docente de mediação da leitura integral de um clássico literário ocidental para o processo de formação leitora dos sujeitos da pesquisa (a saber, estudantes da escola estadual CEI Áttila de Almeida Miranda,

localizada na zona urbana do município de Cachoeiro de Itapemirim).

Considerações feitas, apresentamos o percurso desta pesquisa:

No capítulo 2, apresentamos um compilado de pesquisas que dialogam, direta ou indiretamente, com o nosso objeto de pesquisa. Nossa revisão de literatura intenciona detectar avanços concernentes à leitura literária em contextos escolares, principalmente no Ensino Médio; além disso, evidenciar as contribuições da nossa pesquisa para ampliar os estudos sobre a relação entre literatura e educação.

No capítulo 3, apresentamos e problematizamos as contribuições do materialismo histórico-dialético, a concepção de literatura de Antonio Candido, além dos pressupostos teóricos de educação escolar e de trabalho pedagógico em Dermeval Saviani. Vale destacar que optamos por iniciar com uma síntese das principais ideias da obra *O que é Marxismo*, de José Paulo Netto (2006), para que o leitor se sinta auxiliado na compreensão da complexa teoria de Marx.

No capítulo 4, exploramos o sentido de currículo e sua relação com o conteúdo escolar, o que para Saviani (2020) está ligado ao saber, ao conhecimento. Assim, esclarecemos, a partir das contribuições desse teórico, de qual saber especificamente estamos falando. Seguimos abordando, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a construção do currículo escolar.

No capítulo 5, defendemos a leitura integral de obras literárias no Ensino Médio. Por isso, inicialmente apresentamos Franz Kafka, destacando, em linhas gerais, características de sua vida e de sua obra. Seguimos apresentando a obra *A Metamorfose*, de Kafka, que faz parte do conjunto de objetivações culturais historicamente produzidas pela humanidade e que, devido ao seu valor literário, se tornou objeto de análise desta pesquisa. Para corroborar a nossa defesa, apresentamos Franz Kafka à luz de Theodor W. Adorno (1998), de Modesto Carone (1992) e de Günther Anders (2007).

No capítulo 6, nos dedicamos à abordagem metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. Apresentamos o método pedagógico, uma vez que essa teoria propõe uma

ação educativa voltada para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência política dos estudantes por meio da análise crítica da realidade em que estão inseridos. A partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, a nosso ver, o método em questão é o mais adequado para o trabalho com o texto literário no Ensino Médio. Para validar essa proposta, finalizamos com um quadro teórico-prático a partir dos momentos pedagógicos do referido método.

Diante do percurso, apresentamos, derradeiramente, nossas considerações finais.

2 TECENDO OS FIOS DE SOL: DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto (1994)

A elaboração deste trabalho configura-se como tentativa de contribuir para o progresso das pesquisas educacionais na relação entre literatura e educação escolar. Diante desse intento, foi necessário buscar, em meio a pesquisas realizadas sobre essa temática, a reverberação de discursos que abrem caminhos e possibilidades, e que desafiam a originalidade. Chamamos de diálogo este espaço por entendermos que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro. (Bakhtin, 2011 [1974], p. 410)

Os trabalhos de revisão bibliográfica são definidos por Noronha e Ferreira (2000, p. 191) como:

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Considerando o recorte da presente pesquisa, passamos a buscar produções acadêmicas que dialogassem com nossa temática. Fizemos um recorte temporal (de 2005 a 2020) na consulta ao catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes. Os descritores usados na busca foram: leitura literária; literatura e ensino; trabalho pedagógico; currículo. Como era

esperado, houve um retorno de inúmeros trabalhos; selecionamos, no entanto, aqueles que dialogam com a nossa pesquisa no que se refere, especificamente, à leitura literária nos contextos escolares.

A ideia inicial era a de selecionar apenas dissertações e teses, já que esses trabalhos passam por leitura e análise atentas de pesquisadores ligados aos temas em questão e sintetizam os resultados de investigações mais alentadas. O que ocorreu, no entanto, foi a constatação de que, apesar de a busca resultar em muitas pesquisas a partir dos referidos descritores, não identificamos trabalhos, no recorte temporal que fizemos, que abordaram a leitura integral de obras literárias no Ensino Médio. Diante disso, selecionamos, por semelhança temática, ou seja, leitura/leitura literária, alguns artigos com os quais dialogaremos a seguir.

2.1 LINGUAGEM E LEITURA: CORRELAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS

Cada momento social e histórico forja percepções de mundo, de sociedade, de língua e de sujeito. Natural, portanto, que a concepção de linguagem também tenha se alterado ao longo da história. No campo educacional, é imprescindível que se tenha clareza sobre a natureza e o papel da linguagem. Os estudos compilados no quadro 1 problematizam concepções de linguagem que subsidiaram e subsidiam o ensino, principalmente, no trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Produções acadêmicas que discutem concepções de linguagem e de leitura em correlação com políticas públicas

Tipologia/Ano	Título	Autoria	De que tratam os trabalhos?
Dissertação (UFES – 2007)	O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)	Fernanda Zanetti Becalli	A partir de uma análise documental, apresenta e analisa dados sobre a abordagem de ensino de leitura construtivista do Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).
Dissertação (UFES – 2016)	A leitura nos anos finais do Ensino Fundamental: um diálogo com professores e as	SandrinaWandel Rei de Moraes	Foram investigadas, por meio de um estudo de caso, as concepções de linguagem e leitura que têm os professores em

	atividades de leitura registradas em cadernos escolares		suas práticas pedagógicas em relação à leitura.
Dissertação (UFES – 2016)	Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES	Lorena Bezerra Vieira	A partir de um levantamento teórico-bibliográfico e de uma pesquisa de campo, analisa como a literatura é revelada nos documentos oficiais e nos discursos de professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Tese (UFES – 2019)	A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001- 2018): o tropeço, a trapaça e o deleite	Mariana Passos Ramalhete	Analisa as concepções de leitura literária legitimadas pelos programas federais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI, são eles: Profa (2001 a 2002), Pró-Letramento (2005, 2008 e 2010 a 2012) e Pnaic (2012 2018)

Fonte: Elaboração da autora.

Fernanda Zanetti Becalli (2007), em *O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)*, a partir de uma análise documental, apresenta e analisa dados sobre a abordagem de ensino de leitura no referido programa. Becalli (2007) destaca que o ensino da leitura em perspectiva construtivista foi assumido pela Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do MEC como orientador da prática docente nas classes de alfabetização.

O interesse da pesquisadora por essa temática intencionou compreender se a fundamentação teórica e metodológica da abordagem legitimada pelo Profa ajudou a promover práticas de ensino que colaboraram para a formação de leitores críticos. A pesquisadora afirma que os resultados de sistemas nacionais e internacionais de avaliação indicam que, no que tange à leitura, os estudantes apresentam, ao final da educação básica, desempenho insatisfatório. Vale ressaltar que o Profa surgiu com a finalidade de capacitar professores alfabetizadores para a promoção de práticas pedagógicas que pudessem reverter esses resultados. O programa, no entanto, segundo Becalli (2007), não conseguiu atingir esse objetivo.

A pesquisadora relata que sua participação no Profa configurou-se como oportunidade para encontrar respostas e construir soluções em relação à dificuldade de alfabetizar estudantes em defasagem idade/série; oportunidade também para descobrir uma metodologia capaz de formar leitores críticos. O Profa, no entanto, como assinala Becalli (2007), não conseguiu responder a várias questões que a intrigavam e os conhecimentos adquiridos na formação não contribuíram para modificar sua prática.

O *corpus* documental da pesquisa foi o kit de materiais escritos e videográficos do programa. A pesquisadora, numa perspectiva dialógica, analisou o *corpus* partindo do princípio de que ler é um ato/prática social que pressupõe um processo de aprendizado, o que requer um trabalho intencional e organizado por parte da escola. Becalli (2007) afirma que “[...] as diferentes formas de organização dos modelos de ensino da leitura que fizeram parte da política educacional brasileira estiveram assentadas em diferentes concepções que, por sua vez, formaram distintos tipos de leitores” (Becalli, 2007, p. 44).

Becalli (2007) caracteriza os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da leitura no Brasil. A pesquisadora evidencia que, da Colônia à Primeira República, os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização estavam ligados a uma abordagem associacionista, ou seja, “[...] os alunos se apropriavam da linguagem por meio da pura imitação que requeria capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva” (Becalli, 2007, p. 52). Percebe-se, portanto, que a concepção de leitura era de pura decodificação, afastando o ato de ler como produtor de sentidos.

Da Era Vargas ao Regime Militar, Becalli (2007) caracteriza como um espaço de interseção entre métodos de alfabetização e afirma que, apesar da implementação de reformas educacionais e da expansão do acesso à escola, ainda havia dois modelos de educação: uma voltada à formação da elite burguesa para que esta pudesse dirigir o país; outra voltada às camadas populares, com intenção de prepará-las para o trabalho. Ficam aqui claros os interesses burgueses.

Becalli (2007) destaca que, com a maioria da população sem saber ler e escrever, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), novos princípios

foram propagados. A pesquisadora adverte que:

[...] havia, nesse período, uma urgência em alfabetizar um maior número da população, no entanto a preocupação do Estado não estava centrada nas necessidades do povo e sim nos interesses burgueses. Em decorrência dessa situação, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para se propagar, porque deslocou a responsabilidade com o ensino de leitura e escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico (Becalli, 2007, p. 56).

Nesse contexto, a pesquisadora afirma terem sido de fundamental importância as ideias de Paulo Freire (1993) sobre alfabetização e sobre o ato de ler, além da concepção de educação como ato político. Becalli (2007) conclui que de 1929 a 1985 os métodos sintéticos, analíticos e ecléticos permaneceram, porém as ideias inovadoras de Freire (1993) deflagraram o problema da leitura no Brasil e impulsionaram mudanças.

Becalli (2007), a partir de Soares e Maciel (2000), Mortatti (2004) e Pereira (2006), ratifica que avanços quantitativos não significaram avanços qualitativos na educação no período pós-ditadura militar, mesmo em um momento em que a leitura passou a ser vista como um instrumento de emancipação. Isso por falta de recursos financeiros e investimentos governamentais. Surge, então, a implementação de projetos e programas governamentais e não-governamentais de incentivo à leitura, sem abandonar a concepção elitista de leitura.

No final dos anos de 1980, estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) encontraram no contexto brasileiro espaço para ampla propagação, segundo Becalli (2007). Convém esclarecer que a teoria de Ferreiro e Teberosky possui bases teóricas ancoradas nos pressupostos da psicolinguística de Chomsky e na psicogenética de Piaget como forma de compreender os processos de aquisição de conhecimento sobre língua escrita (Becalli, 2007, p. 62). A pesquisadora deixa claro que Ferreiro e Teberosky (1999) em suas análises desconsideram o capital cultural humano e as funções sociais da linguagem escrita.

Contrariamente à concepção de leitura legitimada pelo Profa, que possui pressupostos teóricos do construtivismo e pressupostos metodológicos da resolução de situações-problema, Becalli (2007) defende a leitura como produção de sentidos

e ressalta “[...] a leitura como uma prática social que se constitui numa atividade de produção de sentidos. Os sentidos são produzidos na interação autor-texto-leitor” (Becalli, 2007, p. 191).

Consideramos as análises e reflexões propostas por Becalli (2007) de extrema importância para a nossa pesquisa, já que deflagram uma concepção de ensino de leitura, legitimada por um programa governamental de formação de professores alfabetizadores, que exclui a linguagem, as experiências e as histórias dos sujeitos (alunos/as e professores/as). Apesar de a pesquisa de Becalli (2007) não especificar a leitura literária, nos sinaliza a possibilidade de essa abordagem reducionista em relação ao ensino de leitura ignorar as especificidades do texto literário e de fazer ecos em outros programas e documentos governamentais.

Sandrina Wandel Rei de Moraes, em dissertação defendida em 2016, *A leitura nos anos finais do Ensino Fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares*, investigou, por meio de um estudo de caso, as concepções de linguagem e leitura que têm os professores em suas práticas pedagógicas em relação à leitura. A pesquisa de campo foi realizada nas quatro escolas da rede municipal de Pinheiros (ES) e envolveu onze professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a produção dos dados, questionários foram aplicados e analisados. Além de registros escritos e em áudios, houve análise documental das atividades de leitura constantes nos cadernos dos alunos.

Moraes (2016), no primeiro capítulo, tendo como critério de seleção a temática e a aproximação teórico-metodológica entre os trabalhos, propõe diálogo com duas produções acadêmicas da Universidade Estadual de Campinas e oito produções do PPGE/Ufes.

Reiteramos que Moraes (2016) dedicou-se a investigar, com base nos postulados teóricos de Bakhtin e de Chartier, as concepções de linguagem e leitura em correlação com as práticas dos professores de Língua Portuguesa relacionadas à leitura a fim de que se pudesse conhecer a formação acadêmica desses profissionais, bem como suas experiências e práticas leitoras. A pesquisa

intencionou também uma análise da contribuição dessas concepções nas estratégias mediadoras de leitura junto aos alunos.

A pesquisadora afirma que, durante o levantamento dos trabalhos com os quais pudesse dialogar, ficou evidente a escassez de títulos específicos sobre o trabalho pedagógico com a leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. Para Moraes (2016), “Tal fato deixa claro que, apesar dos problemas envolvendo a leitura no Brasil, ainda é preciso avançar consideravelmente nas pesquisas sobre linguagem/leitura e práticas de leitura nos últimos anos do Ensino Fundamental”.

Depois de dialogar com algumas produções acadêmicas sobre linguagem, leitura e práticas de leitura, Moraes (2016) constatou que práticas leitoras que privilegiam a decodificação e a leitura como avaliação são ainda predominantes em contextos escolares. A pesquisadora afirma que essa concepção de leitura, ou seja, como “decifração de um código” precisa ser investigada, além de se analisar como a escola legitima essa concepção por meio de suas propostas de leitura.

Após análise dos dados feita por Moraes (2016), a seguinte sistematização pode ser estabelecida: a maioria dos professores participantes da pesquisa concebe “a linguagem como expressão do pensamento e meio de comunicação, o texto como conjunto de palavras e frases para estudos linguísticos e a leitura como decodificação e interpretação”; nos cadernos escolares dos alunos: as atividades de leitura propostas, em sua maioria, ignoram o texto como elemento de interação e produção de sentido(s); o texto é usado para estudos linguísticos ou busca de informações.

A pesquisadora ressalta que a frágil formação docente e as condições de trabalho não favoráveis são fortes motivos para manutenção das práticas de leitura evidenciadas e analisadas nos cadernos dos alunos. Portanto, Moraes (2016) defende que esse quadro só será alterado a partir da formação inicial e continuada dos professores. Além disso, Moraes (2016) apresenta a necessidade de os professores repensarem as concepções de linguagem e leitura que subsidiam sua prática pedagógica.

Desse modo, destacamos que a pesquisa de Moraes (2016) lança luz sobre a relação entre o que pensam e o que fazem os professores. Apesar de a nossa pesquisa privilegiar a leitura integral de obras literárias no Ensino Médio, as conclusões a que chegou Moraes (2016) podem ser pistas sobre a relação entre as concepções de linguagem, texto e leitura que têm os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as práticas de leitura literárias implementadas junto aos alunos.

Lorena Bezerra Vieira (2016), na dissertação *Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES*, analisa, como o próprio título evidencia, como a literatura é revelada e legitimada nos documentos oficiais e nos discursos de professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, dialoga com professores que atuam nessa etapa de ensino, numa correlação com as orientações que subjazem aos documentos oficiais em relação à educação literária. Vieira (2016), em diálogo com Candido, Bakhtin, Chartier e Leahy-Dios, faz um levantamento teórico-bibliográfico para uma análise das abordagens de educação literária. A pesquisadora destaca a necessidade de ressignificar as concepções de literatura, bem como de refletir sobre a relação entre literatura e ensino.

Com intuito de conhecer, contextualizar e problematizar o que os documentos oficiais legitimam para o trabalho com a literatura, Vieira (2016) analisa: a) PCNs para o ensino fundamental; b) Currículo Estadual da Escola Básica do Espírito Santo; c) Orientação curricular de educação infantil e ensino fundamental do município de Serra.

Vieira (2016) argumenta que não se deve confundir formação de leitores com escolarização da literatura, com suas práticas de leitura reducionistas. A autora afirma que leitura é interação entre autor-texto-leitor, considerando-se a materialidade do texto, bem como o contexto e as condições sociais em que a leitura está inserida. A pesquisadora aponta ainda que a educação literária na escola é, de certa forma, regulada pelos documentos oficiais, currículos e programas. Vieira (2016) adverte, porém, que o trabalho pedagógico com o texto literário na escola deve extrapolar as “imposições verticais” advindas dos referidos documentos.

A análise do *corpus* confirmou não haver clareza quanto à concepção de literatura e de leitura literária, já que os “[...] documentos analisados não oferecem nenhum tratamento didático distinto para a literatura ou para o texto literário.” (Vieira, 2016, p. 144). Em relação às concepções de literatura, de educação literária e de sujeito leitor, tanto os documentos oficiais quanto os discursos docentes analisados revelaram pouca clareza, exigindo que tais concepções sejam revistas e reelaboradas. Importante destacar também que os estudos de Vieira (2016) evidenciaram que o discurso oficial direciona, ainda que com pouca clareza, o trabalho com a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vieira (2016, p. 145), por fim, argumenta que:

[...] uma educação literária é possível, mas é preciso (re)pensar as estruturas do sistema educacional, em que sejam contempladas questões como a formação docente que possa reconhecer as distintas maneiras de ler e as relações da literatura com a realidade.

O trabalho de Vieira (2016) nos interessa, uma vez que dialoga com nossa pesquisa no que tange ao poder emancipatório da literatura. Outro ponto de convergência é a defesa de que o trabalho pedagógico com o texto literário fica comprometido quando não há clareza em relação aos conceitos de texto, de literatura e de leitura literária.

Seguimos nosso diálogo, analisando *A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001 – 2018): o tropeço, a trapaça e o deleite*, de Mariana Passos Ramalhete (2019). O estudo aborda as concepções de leitura literária legitimadas pelos programas federais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI, são eles: Profa (2001 a 2002), Pró-Letramento (2005, 2008 e 2010 a 2012) e Pnaic (2012-2018).

Importante ressaltar que Ramalhete (2019) inicialmente contextualiza o momento de escrita de sua tese (de 2016 a 2019) como “um momento emblemático da história brasileira que pôs em evidência a agonia de uma frágil democracia” (Ramalhete, 2019, p. 16). A pesquisadora apresenta brevemente algumas ações governamentais

concernentes à educação em âmbito nacional e sobre elas emite opiniões. Ramalhete (2019, p. 19) afirma:

Leitura. Essa palavra tantas vezes significada, estudada, proferida. Compreender, então, como o Estado a direciona, não neutramente, nos programas governamentais é de suma importância, considerando as atribuições de sentido, a constituição de um público leitor e as relações inextricáveis entre mercado, oferta de livros, políticas públicas e formação de professores/as.

Ramalhete (2019) diz que, por meio de um olhar mais cauteloso em relação às concepções de escola, de literatura, de leitura e de leitura literária, observa certos discursos com desconfiança. É exatamente com esse olhar e com essa desconfiança que a pesquisadora investiga alguns programas governamentais a partir do ano 2000, a saber: Profa, Pró-Letramento e Pnaic, na intenção de descobrir a fundamentação teórica que sustenta as concepções de leitura literária nos referidos programas.

Ramalhete (2019) propõe diálogo com trabalhos que apresentam similaridade em relação ao tema, aos objetivos de pesquisa e à fundamentação teórico-metodológica. Nesses trabalhos, observa que é recorrente a ideia de que a literatura, devido ao seu viés social, não pode se reduzir aos espaços escolares. Além disso, a diluição do texto literário nos documentos oficiais ignora a especificidade da palavra literária. Ramalhete (2019) também destaca que, nas pesquisas documentais selecionadas em relação aos programas Profa, Pró-Letramento e Pnaic, ficou claro que certas concepções sobre linguagem reduzem muito a ação pedagógica no ensino de língua materna.

A pesquisa de Ramalhete (2019) é de cunho bibliográfico-documental e se atém ao relatório da Unesco, *Educação: um tesouro a descobrir*, e aos documentos dos já citados programas governamentais. Os postulados de Bakhtin e de seu Círculo constituem a fundamentação teórica da pesquisa, com destaque para as categorias conceituais de dialogismo, enunciado e polifonia na análise do *corpus*. A partir desses conceitos bakhtinianos, a pesquisadora afirma que os documentos analisados, ou seja, os objetos de estudo “refletem intencionalmente os posicionamentos das instituições que o elaboraram, dentro de um contexto histórico específico e em consonância com certo auditório social” (Ramalhete, 2019, p. 76). A

pesquisadora esclarece que as análises dos documentos foram feitas de modo a evitar “uma suposta neutralidade ou ingenuidade, mas observá-los enquanto síntese de múltiplas relações e produtos constitutivos de diálogos carregados de valores sociais” (Ramalhete, 2019, p. 76).

Questão importante apresentada por Ramalhete (2019, p. 84):

Os conceitos de dialogismo, enunciado e polifonia nortearão as análises, por considerarmos o documento da Unesco, os guias do Profa, os fascículos do Pró-Letramento e os cadernos do Pnaic, como documentos oficiais, gêneros discursivos, organizados sob a forma de enunciados, que, situados historicamente e direcionados a certo auditório social, estão repletos de conteúdo ideológico, de emissão valorativa, de relações dialógicas, de vida.

Depois de discorrer sobre os conceitos bakhtinianos de dialogismo, enunciado e polifonia, Ramalhete (2019) delimita essas categorias em função da análise do *corpus*, além de dialogar sobre Letramento e Letramento Literário. A pesquisadora conclui que a terminologia Letramento Literário não dá conta de alterar a visão funcional que se tem da leitura e nem da recorrente ideia de preparar um sujeito-leitor adaptável ao meio. Segue-se, então, à análise dos documentos oficiais, *corpus* da pesquisa de Ramalhete (2019), a fim de se detectarem ou não essas perspectivas.

Ramalhete (2019), além de analisar os quatro pilares da educação defendidos no relatório da Unesco, *Educação: um tesouro a descobrir*, discute também o sétimo capítulo desse documento. O referido capítulo versa sobre os professores como agentes de mudança e responsáveis, portanto, “pela formação de indivíduos que construirão o futuro”. Além disso, o professor não é visto como mediador, mas como aquele que propõe problemas que deverão ser resolvidos. Importante salientar que o documento fala de meios de melhorar a qualidade e a formação dos professores/as, mas dentre eles não estão a questão salarial e nem as condições de trabalho. A pesquisadora conclui que esse relatório está em sintonia com a perspectiva do Letramento Literário e que os pilares de educação preveem o trabalho com a leitura literária como mais uma das competências a serem desenvolvidas pelo indivíduo.

Ramalhete (2019) esclarece que, em função dos objetivos da pesquisa, as análises

dos Módulos 1, 2 e 3 do Profa se concentram em uma parte comum aos módulos intitulada “Leitura Compartilhada”. Nessa parte, aparece o trabalho com os textos literários. Depois de analisar as atividades propostas, Ramalhete (2019, p. 136) sistematiza:

Afinal, ainda que o programa supostamente traga a possibilidade de leitura do texto literário, inclusive com uma variedade de gêneros (poemas, contos, crônicas) e com a disponibilização de todos eles em material específico, tal possibilidade esbarra a) em um tempo muito exíguo para leitura (10 min); b) em um caráter pragmático para uso do texto, apenas aproveitado como um breve preâmbulo dos encontros; e, com isso, c) silencia, oculta muitas vozes ao atribuir apenas aos verbos do campo semântico do prazer a finalidade principal de leitura literária. Portanto, quando o Profa, afinado à perspectiva individualista do “aprender a aprender” reduz a leitura literária apenas ao âmbito do subjetivo, individual, emotivo, temperamental, contemplativo, ele silencia as vertentes objetivas, de cunho racional, próprias do texto literário, e abafa as possibilidades de uma leitura subversiva, insubmissa, reflexiva e questionadora.

Com a intenção de investigar a concepção de leitura literária legitimada pelo programa Pró-Letramento, Ramalhete (2019) analisa detalhadamente os fascículos 1, 3, 4, 5 e 7, além do fascículo complementar, e conclui que: o referido programa não apresenta nenhum fascículo que trata especificamente da leitura literária; devido ao fato de os fascículos serem distintos e com autorias também distintas, não há clareza e precisão sobre o conceito de leitura literária, além de não haver aprofundamento teórico em relação ao tema em nenhum dos fascículos; as múltiplas autorias representam múltiplas vozes que convergem e, de forma oculta, alienam e impulsionam à adesão de ideias ali presentes.

Outra questão muito importante apresentada pela pesquisadora, que envolve a leitura literária e em consonância, portanto, com nosso intento, é o fato de que existe uma “trapaça”, termo usado por Ramalhete (2019) ao se referir ao silêncio do documento oficial em questão. A pesquisadora cita Bakhtin (2016) e afirma entender que o silêncio também é uma resposta:

[...] pensamos que, nos silêncios, no calar de vozes, no pragmatismo da leitura, na redução da literatura ao prazer momentâneo, na não oferta de mais uma vertente do trabalho humano, no descaso com uma manifestação artística importante para a formação de cidadãos críticos e emancipados, há, pois, uma trapaça (Ramalhete, 2019, p. 147).

Ramalhete (2019) conclui, por fim, que no Pró-Letramento a Literatura é concebida como mais um dos muitos gêneros, ignorando as especificidades do texto literário,

usado mais uma vez como pretexto, espaço de codificação/decodificação.

Em relação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Ramalhete (2019) lamenta inicialmente a extinção do referido programa e de outros, apesar de divergências teórico-metodológicas em relação a essas políticas públicas, por entender que é dever do Estado primar pela formação sólida de professores/as e por todo investimento financeiro e humano dedicado a esses programas.

A pesquisadora dedica-se aqui à análise da leitura com a finalidade deleite pela referência à leitura literária e pontua que em todos os cadernos do programa a leitura literária é apresentada com essa finalidade, ou seja, a de deleite. A partir de análises, Ramalhete (2019) afirma que o Pnaic contempla uma lógica de que professores/as e alunos estão na escola puramente para diversão, ignorando o papel dos professores/as de proposição de um trabalho pedagógico com vistas à humanização dos estudantes, inclusive por meio da literatura.

Ramalhete (2019) reforça que todos os programas analisados (Profa, Pró-Letramento e Pnaic) estão ancorados na perspectiva do Letramento e reduzem as práticas literárias ao cotidiano, à imediatividade. A pesquisadora aponta uma importante preocupação:

Consideramos que esse discurso monofônico dos programas, com relação à leitura literária, é preocupante, quando levamos em consideração que a rotina laboral dos/as professores/as deste país pouco contribui para a dedicação à experiência estética, se levarmos em consideração que os/as estudantes deste país só terão acesso a bens culturais, como o caso da literatura, mediado pela escola pública (Ramalhete, 2019, p. 165).

A partir da retomada da tríade “tropeço”, “trapaça” e “deleite” evidenciada ao longo da pesquisa e que faz parte do título dado ao trabalho, Ramalhete (2019) defende a tese de que:

[...] ao se conceber a leitura literária de modo reducionista e superficial, chancelada por organismos internacionais e políticas públicas educacionais, silenciam-se os contextos ideológicos, políticos, éticos, estéticos, históricos, culturais, próprios do texto literário (Ramalhete, 2019, p. 171).

Salientamos a importância do trabalho de Ramalhete (2019) para a nossa pesquisa uma vez que desvela o perigo de programas governamentais que, cheios de “boas

intenções” na resolução de problemas graves da educação brasileira, destacamos aqui o analfabetismo, induzem professores/as a pactuarem com ideias que desconsideram a leitura como um ato político e legitimam o uso do texto literário como pretexto, esvaziado de seu poder formador e emancipatório.

Os estudos de Becalli (2007), Moraes (2016), Vieira (2016) e Ramalhete (2019) se aproximam da nossa pesquisa, uma vez que reconhecem que ler é uma prática social. Os referidos estudos, respeitadas as especificidades de cada um, propõem importantes reflexões: nos discursos oficiais não há tratamento didático específico para a literatura ou para o texto literário; as concepções dos professores sobre linguagem, leitura, literatura, leitura literária e texto literário relacionam-se diretamente com as práticas pedagógicas implementadas; o planejamento é imprescindível para conduzir o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula; o ensino da língua de forma descontextualizada e atividades de leitura como decodificação, associadas à busca de informações, não são importantes para os alunos e em nada colaboram para a construção de sentidos; a importância de espaço e de tempo para experiências com obras literárias de reconhecido valor estético, com poder formador e emancipatório.

2.2 LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS ESCOLARES

Após apresentarmos estudos que enfatizam a relação entre as concepções de linguagem e as práticas pedagógicas de leitura, destacaremos a seguir pesquisas que, assim como a nossa, têm como objeto de estudo o texto literário em contextos escolares.

Quadro 2 – Produções acadêmicas que discutem leitura literária em contextos escolares

Tipologia/Ano	Título	Autoria	De que tratam os trabalhos?
Artigo (2009)	O papel da literatura na escola	Regina Zilberman	Propõe uma discussão acerca da leitura literária, bem como do papel da literatura na escola.

Tese (Unesp – 2012)	A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura	Nathalia Botura de Paula Ferreira	Apresenta a catarse como processo de desenvolvimento do indivíduo capaz de aproximá-lo cada vez mais do gênero humano.
Artigo (2013)	Literatura na escola: propostas didático-metodológicas	Maria Amélia Dalvi	Aproxima literatura e educação, por meio de contribuições para o trabalho com o texto literário em contextos escolares.
Artigo (2014)	Na história do ensino da literatura no Brasil	Maria do Rosário Longo Mortatti	Discute a importância da leitura literária para o processo de formação de leitores e as implicações disso para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental
Dissertação (2017)	(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de "O Cortiço", de Aluísio Azevedo	Ravena Brazil Vinter	Discute as relações entre livros e leitores a partir de três versões diferentes da obra <i>O Cortiço</i> , de Aluísio Azevedo; analisa como algumas adaptações são inseridas no mercado.
Artigo (2019)	Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos	Maria Amélia Dalvi	Propõe reflexão sobre o tratamento destinado à criatividade no processo de educação escolar; destaca as especificidades da educação literária.
Artigo (2019)	O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola	Sarah Ipiranga	Estuda a forma como está estruturada a Base Nacional Comum Curricular, especificamente no que se refere ao ensino de literatura, além de problematizar o perfil do leitor construído e as mudanças impostas a partir da descentralização de conteúdos.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir de pressupostos históricos e teóricos, o artigo de Regina Zilberman (2009), *O papel da literatura na escola*, propõe uma discussão acerca da leitura literária, bem como do papel da literatura na escola. Zilberman defende a necessidade de se ajustar o caminho trilhado até aqui. Para ela, deve-se continuar apostando na transformação proporcionada pela leitura literária, levando em conta o contexto e as novas necessidades que se impõem. Zilberman (2009) defende que ensino literário deve colaborar para a formação do leitor.

O principal aspecto de convergência entre nossa pesquisa e a ideia de Zilberman (2009) é o fato de o texto literário ter papel transformador por propiciar que o leitor aluno e o leitor professor desenvolvam sua imaginação (integrada ao sistema interfuncional que constitui o psiquismo humano), se reconheçam nela e reflitam sobre sua vida (tanto nas esferas cotidianas, quanto naquelas mais amplas, no plano da totalidade social), incorporando várias e novas experiências. Outro dado interessante é a propriedade indutiva do texto literário, uma vez que estimula práticas socializantes. A criação artística, como afirma Zilberman (2009), assume papel importante porque, a partir das sugestões oferecidas pela fantasia, pelo imaginário, socializa formas que permitem compreender problemas. A arte, portanto, inclusive o texto literário, colabora para o conhecimento da realidade, promovendo atitudes libertadoras.

A arte nos permite explorar e entender de maneira diversa e profunda a realidade. A obra de arte é capaz de desvelar dimensões da existência humana não imediatamente evidentes. Assim, dialogamos com a tese de doutorado de Ferreira (2012), intitulada *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*, por apresentar a catarse como processo de desenvolvimento do indivíduo capaz de aproximá-lo cada vez mais do gênero humano. A referida tese destaca a importância de se unificar diferentes tipos de saber. Ferreira (2012) afirma que pouco se tem refletido sobre o lugar das artes em relação à educação de qualidade para todos. Aqui se incluem, portanto, os textos literários.

A presente pesquisa dialoga com a tese de Ferreira (2012), sobretudo no que se refere à formação e à transformação humanas pela arte. Sendo a literatura uma

manifestação artística, tais efeitos também são exercidos por ela, o que interfere significativamente na prática social dos indivíduos.

Dalvi (2013), no artigo *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*, aproxima literatura e educação, expondo a necessidade de se instaurar a experiência ou vivência de leitura literária e a formação de sujeitos leitores como processo inseparável do ensino de literatura. A autora adverte que “Os textos escolares são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (Dalvi, 2013, p. 75) e sinaliza que a literatura na escola precisa ocupar lugar nuclear, numa prática pedagógica criativa e crítica.

Muito nos chama a atenção o que Dalvi (2013) apresenta/propõe como “alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola”. Resumidamente: tornar de fácil acesso e acessível o texto literário em todos os lugares da escola; promover eventos literários para constituição de uma memória literária; familiarizar os leitores com todos os gêneros possíveis; valorizar o contexto de escrita e de leitura para constituição de saberes escolares; instituir a pesquisa e o conhecimento teórico e prático como inarredáveis da atividade de leitura literária; promover a experiência de produção literária (criação, ilustração, revisão, edição, editoração); não tomar a literatura como meio para um fim; compreender e fazer compreender que nem todas as leituras são válidas; assegurar a não mutilação dos textos e das obras, privilegiando sua integralidade; adotar a diversidade como critério principal, além do “perigo” e da “potência” que o texto oferece; lançar o leitor à leitura considerando todos os riscos envolvidos; assumir que efetividade e qualidade da leitura são o que realmente importa no ato de avaliar; reconhecer que os textos pressupõem certos leitores e, com base nisso, trabalhar para que nossos alunos sejam os “leitores certos” do maior número possível de textos; inserir os estudantes em circuitos ou sistemas cada vez mais amplos; instituição da leitura literária como sedução, desafio, prazer, conquista, hábito.

Entendemos que esses princípios não condensam todas as possibilidades de um trabalho criativo e crítico com o texto literário em contextos escolares, mas nos ajudam a pensar em propostas didático-metodológicas que concebam o literário como emancipatório. A autora alerta que a intenção não é a de propor modelo a ser

seguido, mas de ajudar os professores a refletirem sobre literatura e educação. E por que fizemos questão de listar os princípios para o trabalho com literatura na escola apresentados por Dalvi (2013)? Como nosso estudo tem por objetivo central compreender as relações entre literatura e educação escolar, particularmente focalizando o ensino de literatura no Ensino Médio, entendemos que tais princípios podem nos ajudar a pensar em práticas de leitura literária mais profícuas nesse segmento da educação básica.

Maria do Rosário Longo Mortatti (2014), em seu artigo *Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI*, discute a importância da leitura literária para o processo de formação de leitores e as implicações disso para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A convergência entre a ideia de Mortatti (2014) e nosso estudo reside no fato de ambos defenderem a importância da formação do mediador para que se promova o “letramento literário” ou a “educação literária”. Mortatti (2014) alerta para o perigo da mediação promovida por professores não leitores e destaca que o que lhes falta é a vivência da fruição estética.

A pesquisa bibliográfica-documental realizada por Ravena Brazil Vinter (2017), intitulada *(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O Cortiço, de Aluísio Azevedo*, problematiza as relações entre livros e leitores, especificamente no contexto do Ensino Médio. Essas relações são analisadas, por meio das contribuições teórico-metodológicas da Nova História Cultural, a partir de versão integral e de mais três versões da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. A pesquisadora investigou ainda a maneira como tais versões/adaptações são lançadas no mercado. O trabalho também foi desenvolvido por meio de um estudo de caso, com grupo focal composto por alunos do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio da escola em que a pesquisa se deu.

De acordo com Vinter (2017), os dados produzidos a partir do estudo de caso revelaram que as mediações de leitura entre as versões originais de obras literárias e suas adaptações contemporâneas podem estimular a curiosidade dos estudantes em relação às versões literárias originais. As adaptações, portanto, na visão de

Vinter (2017), não se configuram como “ameaça” às versões originais e podem ser bastante favoráveis quando o trabalho de mediação é bem feito pelo professor, o que representa uma ajuda para evitar que importantes obras literárias não se percam no tempo e sejam esquecidas.

É verdade que há obras originais bastante complexas. Vinter (2017) destaca que as adaptações não devem substituir a leitura das produções originais e sim servirem de auxílio na interpretação dessas produções. Para a leitura literária, principalmente no Ensino Médio, Vinter (2017) reforça a importância da mediação docente quanto à seleção das obras literárias a serem trabalhadas com os estudantes. A pesquisadora reitera a importância da ação educativa do professor, aspecto comum ao nosso trabalho, que defende a centralidade do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente no contexto do Ensino Médio, em que, na maioria das vezes, se percebe a recorrência do uso do texto literário para o estudo unicamente da historiografia literária.

O artigo de Maria Amélia Dalvi (2019), intitulado *Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos*, discute a criatividade no contexto escolar, problematizando o tratamento dispensado a elano processo de educação escolar; focaliza, em seguida, as especificidades da educação literária. As fontes para a pesquisa foram a recém-oficializada BNCC e pesquisas contemporâneas desenvolvidas em programas de pós-graduação brasileiros.

A pesquisadora começa por situar nas décadas de 1980 e de 1990 um certo retrocesso das correntes pedagógicas críticas, associando-as ao momento político-econômico mundial. Destaca que, em países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e Brasil, assumiam o poder líderes de posição conservadora. Em nome de uma reorganização do poder, justificada pela:

[...] desconfiança em relação às democracias de massa, à regulação estatal e à viabilidade de direitos amplos da cidadania assegurados ao conjunto da população em cada país (ao trabalho, à educação, à saúde, à segurança pública e à previdência social (Dalvi, 2019, p. 284).

A pesquisadora apresenta, a partir daí, um contexto de negação da objetividade material e da dialética integração entre teoria e prática. Em seu lugar, é erigida uma lógica pautada na produção do que pode ser demonstrado e mensurado. Segue apresentando que na educação, estrategicamente, as ideias pedagógicas críticas assumem:

[...] o uso de expressões ou termos teóricos intercambiáveis e voláteis; o agenciamento pontual de autores e tradições de pensamento com ampla aceitação científica, visando a legitimar propostas com finalidades sociais bastante diferentes; as conciliações teóricas que redundam na dificuldade de se reconhecerem as bases filosóficas das propostas educacionais; a anteposição de prefixos como “pós” ou “neo” como marcação de uma suposta superação ou uma sucessão previsível (Dalvi, 2019, p. 285).

Segundo Dalvi (2019), essas estratégias alinham-se à reorganização das bases de produção da riqueza, ou seja, uma estrutura que prevê e forja trabalhadores “polivalentes, produtivos e autorregulados”. A educação escolar, para ajudar a consolidar esse projeto:

[...] proporciona um preparo básico, por meio de um currículo “enxuto”, com foco no contemporâneo e no cotidiano (e, frequentemente, com valorização de práticas “espontâneas” – em geral afins à lógica da massificação cultural; e com ataques de diferentes naturezas contra o conhecimento artístico, científico e filosófico elaborado, sistematizado e formalizado) (Dalvi, 2019, p. 285).

Segundo a pesquisadora, tal projeto abarca também a educação literária. Destacamos duas ações visíveis e que têm estreita relação com a nossa pesquisa: esvaziamento do currículo e as práticas de leitura literária que desconsideram obras com reconhecido valor estético. Sobre a organização dos currículos, Dalvi (2019) argumenta que o objetivo é o de oferecer fundamentos mínimos para que os estudantes aprendam por si mesmos, o que, a nosso ver, transfere para os estudantes a responsabilidade por eventuais fracassos. Aqui temos forte oposição a uma educação universal.

Dalvi (2019) reforça que o discurso sedutor que defende a liberdade e a autonomia minimiza a importância da educação escolar e do diálogo entre posições antagônicas. Ao defendermos em nosso estudo a leitura integral de obras literárias de reconhecido valor estético, concordamos com a pesquisadora quando ela afirma

que é na escola que a maioria dos estudantes tem acesso ao conhecimento humano elaborado. Portanto, se a leitura integral e a análise de obras literárias não acontecerem na escola, as chances de ocorrerem em contextos não escolares são ínfimas.

A pesquisadora evidencia, na análise de documentos oficiais (particularmente a BNCC), a redução da criatividade a uma dimensão instrumental. Por outro lado, a análise de pesquisas contemporâneas revela a coexistência de distintas perspectivas no tocante ao papel da criatividade na educação literária, bem como da educação literária no desenvolvimento da criatividade. Na discussão, é retomada a proposta de superação da crença na criatividade como algo inato ou espontâneo e, na parte final, discute-se como as atuais perspectivas oficiais para o ensino de literatura na escola podem esvaziar tanto o corpo de conteúdos historicamente produzidos sobre a literatura, quanto, também, a especificidade do trabalho do professor de literatura.

No artigo *O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola*, Sarah Ipiranga (2019) inicia apontando a potencialidade dos textos literários, caracterizando-os como repositórios dos saberes experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem. Por isso, segundo a autora, a literatura foi convertida em matéria de conhecimento e de aprendizagem dentro da área de Humanidades. Sarah Ipiranga (2019) segue argumentando que o literário, convertido em ensino de literatura, passa a adotar objetivos de ensino; um deles é a formação de leitores “despertos e competentes”.

O real impacto do ensino da literatura enfrentou difíceis processos de consideração, o que acarretou constantes mudanças nas formas de aprendizagem e no conjunto de conteúdos. Ipiranga (2019) segue refletindo sobre a situação atual do ensino de literatura na educação brasileira, em correlação com a BNCC, documento ancorado em habilidades e competências como modelo para se compreender a educação. Convém destacar que das quase 600 páginas do documento apenas 04 são dedicadas à literatura, sendo apresentada como campo de atuação, ou seja, campo artístico-literário.

A autora problematiza o fato de a BNCC ser teoricamente bem elaborada, mas furtar-se “a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação”. Em relação à formação de leitores, A autora diz que a BNCC apresenta questões gerais que, apesar de importantes, não direcionam minimamente os conteúdos. Segue argumentando que a literatura, na BNCC, não vem configurada de forma específica, mas como segmentação do componente Língua Portuguesa. No documento, o ensino de literatura ganha, assim, aspecto generalista, ou seja, a literatura é uma arte entre outras e deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem e delas não se dissocia (Ipiranga, 2019).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este trabalho está lastreado em contribuições do materialismo histórico-dialético, notadamente, na concepção de literatura de Antonio Candido e na concepção de educação escolar e de trabalho pedagógico de Dermeval Saviani. Aproximar marxismo e educação representa para muitos um anacronismo; o argumento é considerável: vivemos em outra época, dinâmica, marcada por aceleradas transformações, diferente daquela das origens do marxismo, no século XIX. Há outra alegação: a de que o marxismo não tem a contribuir com a educação, já que não há, na teoria de Marx e Engels, especificamente um desenvolvimento voltado para o campo educacional. Diante disso, é bastante pertinente nesta pesquisa abordar, ainda que minimamente, a contribuição da teoria marxista para o nosso campo.

Na apresentação do livro *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*, Lombardi (2005) destaca que as críticas ao marxismo não são novas e que, desde a publicação das obras de Marx e Engels, os meios intelectual e político a eles têm dirigido duras críticas, além de rejeição. Lombardi (2005) pondera, no entanto, que as obras de Marx e Engels continuam atuais, já que ainda suscitam abordagens críticas da sociedade burguesa, bem como evidenciam sua necessária superação. Assim, segue argumentando que não há um único marxismo, mas marxismos. A mesma defesa encontramos em Netto (2006). Por isso, acreditamos ser necessário um diálogo um pouco mais aprofundado sobre o surgimento do marxismo e sobre sua institucionalização. Optamos, portanto, por sintetizar as principais ideias da obra *O que é Marxismo*, de José Paulo Netto. Netto (2006) propõe auxiliar os leitores na compreensão da teoria complexa de Marx. O autor incentiva os leitores a estudarem a teoria marxista, bem como a pesquisarem, a discutirem e a questionarem, uma vez que apresenta a obra como insuficiente para “explicar/compreender e revolucionar o mundo contemporâneo”.

O autor começa alertando o leitor sobre a necessidade de se refletir criticamente sobre a herança deixada por Marx e sobre a necessidade de se assumir uma ação revolucionária. Importante destacar que, para José Paulo Netto, há marxismos e que a ideia de um marxismo único se deve “mais à mitologia política e ideológica do que à crítica racional” (Netto, 2006, p. 9).

O autor segue delineando o contexto em que a razão moderna se desenvolveu, com suas diferenças e contradições: primeira metade do século XIX, Europa Ocidental, “entre a preparação ideológica da Revolução Francesa e as sublevações operárias de 1848”. É nesse contexto que se instaura a sociedade burguesa. A Revolução Industrial altera a maneira de explorar os recursos naturais e de produzir bens, o que transforma, conseqüentemente, o controle nos sistemas de poder e faz surgir o mundo burguês, com cultura inédita e arte própria.

O conhecimento científico da natureza ganha novos contornos, atrelado agora à produção em larga escala. Assim, a organização econômica e social passa a ser regida por uma estratégia global e uma lógica específica, ou seja, estratégia burguesa e valorização do capital. A consolidação do mundo burguês se deu de forma violenta, mas com formidável avanço na existência humana, ainda que com preço social altíssimo, conforme destaca Netto (2006). Essa nova estrutura social também estabelece parâmetros para outras formas de pensamento, ligadas a uma questão-chave: a revolução proletária.

Em um contexto de enfrentamentos, de confronto de classes, o caráter opressor da nova organização social fica evidente. O movimento dos trabalhadores urbanos apresenta-se como um projeto positivo de classe: a revolução socialista. Surge, então, um bloco cultural progressista, que busca se apropriar objetivamente da dinâmica da sociedade e da história, por acreditar que a realidade pode ser conhecida em toda a sua contradição. Nesse bloco, duas vertentes: a economia política inglesa e a filosofia clássica alemã. Idealistas burgueses, como forma de resposta ao proletariado e de combate a insurreições, passaram a se valer de um pensamento restaurador romântico.

O pensamento sobre a sociedade burguesa divide-se em dois campos opostos: um vinculado à revolução e o outro que contrasta com ela, ou seja, de um lado a teoria social de Marx e do outro o pensamento conservador. Isso representa o encontro decisivo do universo da cultura (conhecimento e projeção da sociedade) com o universo do trabalho (agentes revolucionários). O autor sintetiza os pressupostos da obra de Marx: o cultural, o político e o histórico-social, sendo este último o que

tornou possível a reflexão de Marx.

A sociedade burguesa fez surgir o ser social, que, apesar de condicionado por ela, dela se difere. Para Marx, a sociedade burguesa socializa as relações sociais e essas relações podem ser apreendidas pelos homens “como produto de sua interação, de seus interesses, de seus conflitos e de seus objetivos” (Netto, 2006, p. 16). Isso abre a possibilidade de os homens compreenderem-se como seres que fazem parte da história e a constroem. Possibilidade apenas, já que, para existir, a sociedade burguesa, fundada na exploração e na opressão da maioria pela minoria, depende da alienação e da reificação, que escondem a processualidade dos fenômenos. Marx funda, então, a teoria social capaz de apreender e desvelar a estrutura da sociedade burguesa e seus mecanismos de exploração, opressão e reprodução.

Para Netto (2006), as numerosas interpretações da obra de Marx são às vezes conflitantes, às vezes complementares; destaca como válida, ainda que polêmica, a abordagem que torna a obra marxiana como essencialmente uma “teoria da sociedade burguesa”, pensada por Marx a partir da perspectiva da revolução. A teoria crítica de Marx sintetiza teoria e prática ligadas à transformação social. Essa teoria não foi construída em curto tempo; e, apesar de interrupções e retomadas, Marx desenvolve um percurso lógico na busca por compreender a sociedade burguesa, percurso condicionado pela experiência de um Marx teórico, dirigente revolucionário, e pelas lutas do operariado europeu. O autor alerta que é tarefa da crítica analisar o que da obra marxiana deve ser recuperado ou abandonado. Marx incorpora, por meio de uma análise crítica rigorosa, ideias do já citado grupo progressista: o conceito de dialética, a teoria do valor-trabalho, a miséria em decorrência do capitalismo, a necessidade de uma nova ordem social, além do papel histórico fundamental das lutas de classe.

A teoria de Marx atinge pleno desenvolvimento, segundo Netto (2006), quando são deflagradas as determinantes fundamentais da estrutura social burguesa. Netto (2006) destaca que o próprio Marx define que o processo em geral da vida social é condicionado pelo modo como a sociedade produz a vida material. Segundo Marx, “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o

seu ser social que determina a sua consciência.” (apud Netto, 2006, p. 26).

Netto destaca dois aspectos referentes às investigações de Marx: o presente esclarece o passado, não o contrário; ou seja, o mais complexo ajuda a explicar o mais simples; outro aspecto é a ideia de que a sociedade burguesa é um todo articulado, contraditório, que se implica e explica. A partir da análise da organização econômica, Marx segue rumo a outras análises: análise crítica do Estado e análise crítica da ideologia. O método de pesquisa de Marx parte do empírico, apanhando os fatos, relacionando-os a outros, investigando sua origem e seu desenvolvimento interno, para, no pensamento, reconstruir esse processo. Essa reconstrução em pensamento dos fatos permite que a superficialidade deles dê lugar a compreensões mais abrangentes sobre o processo daquilo que se investiga.

O autor destaca que a troca mercantil na sociedade burguesa instaura a contradição entre o caráter social da produção e a sua apropriação, ou seja, em oposição estão os capitalistas (que se apropriam) e os proletários (que produzem). Nessa oposição, o sistema social burguês impede que a classe trabalhadora tome consciência dos reais interesses desse sistema. Para Marx, a consciência da classe proletária só é possível no embate contra as mistificações. Nessa luta, conhecer a realidade de exploração e de opressão é crucial para que a classe proletária ascenda, numa ação antiburguesa, ao poder político, o que abriria caminho para uma nova ordem social. Dessa forma, um período de transição iria suprimir as classes sociais e o Estado coator, criando os pressupostos para a “história da humanidade” (apud Netto, 2006, p. 33) e superando, assim, a exploração do homem pelo homem. Essa nova ordem social seria estruturada como “livre associação de livres produtores” (apud Netto, 2006, p. 34). O autor afirma que Marx se absteve de previsões e que não transformou a teoria em profecia. A teoria de Marx é racional, forjada na realidade dos fatos, o que não impediu contestações a duas de suas hipóteses: que a revolução teria início nos países capitalistas avançados e que depois aconteceria mundialmente.

Nos últimos anos da vida de Marx, é que suas obras começaram a ganhar destaque nos setores operários mais combativos. Somente nas últimas décadas do século XIX, é que as propostas derivadas da teoria marxiana despertaram a classe

operária, o que foi possível pela criação do Partido Social-Democrata Alemão, que teve participação decisiva no movimento operário revolucionário até a eclosão da Primeira Guerra Mundial. O referido partido fez chegar a milhões de trabalhadores as ideias presentes nas obras de Marx. Essa, contudo, não foi uma ação limitada a levar ao público as ideias de Marx; os intelectuais procuraram também aplicar e desenvolver o legado de Marx, o que se deu em meio a problemas e equívocos.

Questões contextuais condicionaram a leitura e a socialização da obra de Marx. Vale destacar que levar as ideias de Marx às massas ocasionava, por parte dos intelectuais, interpretação que modificava o pensamento do referido teórico, convertendo a obra dele em uma “concepção de mundo”(Netto, 2006, p. 38). Isso fez nascer um marxismo avesso ao que realmente teorizava Marx. Marx investigou a dinâmica da sociedade burguesa para compreendê-la e dar ao proletariado condições de êxito em sua ação revolucionária. A teoria crítica de Marx, interpretada pelos intelectuais da Segunda Internacional como um padrão de pesquisa e interpretação único para qualquer objeto investigado, acabou sendo transformada em uma doutrina, caminho percorrido posteriormente pela Terceira Internacional. Interpretada como uma ciência, a teoria de Marx passa a servir como explicação para as relações sociais em geral. Isso impeliu Engels a denunciar o economicismo. O legado de Marx, portanto, passou por reduções e ampliações, inclusive pelo abandono de questões bastante importantes para o pensador alemão.

O marxismo não é um bloco homogêneo e muitas posições divergentes surgiram em seu interior. Depois da morte de Engels, Bernstein revisitou a teoria de Marx a fim de adequá-la à atualidade, sob alegação de que o capitalismo apresentava mudanças qualitativas e que descartaria a ação revolucionária do proletariado. Outra razão para Bernstein visitar as ideias de Marx foi a tendência do partido alemão de se integrar no jogo político das classes dominantes. Surgem, então, contra o descarte da ação revolucionária, Kautsky e Plekhanov e, mais vigorosamente, Lênin e Rosa Luxemburgo. Lênin se destaca por liderar a primeira revolução proletária vitoriosa, por contribuir com o estudo do imperialismo e por desenvolver duas temáticas centrais do marxismo: a *questão do Estado* e a *questão do partido político proletário*. A postura esperada do movimento operário frente à guerra imperialista não se concretizou, e a ruptura foi inevitável, levando para a prática política rompimentos

que já eram evidentes nas diferenças teóricas. Rosa Luxemburgo, Franz Mehring e Lênin, numa postura destemida e combativa, denunciaram a guerra e o comportamento de companheiros, e foram em busca de novos instrumentos de ação política. A Revolução Russa intensificou a ruptura, chegando à irreversibilidade; as classes dominantes foram favorecidas por adeptos da social-democracia, que não reconheceram o projeto de Marx na iniciativa dos liderados por Lênin.

A partir daí, ocorre uma grande divisão. O movimento operário, cujas correntes tinham inspiração em Marx, se constitui, de um lado, pelos social-democratas e, de outro, pelos revolucionários, que passaram a denominar-se comunistas. A fundação da *Internacional Comunista* (Terceira Internacional) estabelece de vez a ruptura. Importante destacar que, nesse cenário de rupturas, o pensamento de Marx foi convertido em um sistema fechado, uma “concepção de mundo”. Marx, portanto, passou a ser visto por muitos pensadores como mais um cientista social e que, extraídas dele algumas análises, mescladas a outras das ciências sociais, seria possível explicar aspectos da contemporaneidade. Assim, a obra de Marx passou a ser usada em análises “neutras” e “objetivas”, o que, nas palavras de Netto (2006, p. 47), “abriu caminho para a mumificação acadêmica de Marx como sociólogo, economista etc.”.

Com a Revolução Russa, o marxismo toma outra direção: além de não se limitar à crítica da sociedade burguesa, era preciso “legitimar ideologicamente a nova ordem social”. As obras de Marx, no entanto, só davam pistas para a resolução dos problemas que se impunham, o que impulsiona os revolucionários russos, para a construção de uma nova ordem social, a inventar e criar tudo. A acelerada e tumultuada produção intelectual expande a influência de Marx, da Europa Ocidental para o Oriente e as Américas. O marxismo, já institucionalizado nos anos 30 e assumido como ideologia oficial pelo Estado autocrático stalinista, torna-se linguagem e mecanismo de poder, extrapolando os limites do mundo soviético e atingindo os comunistas de todo o mundo. Netto (2006, p. 51-52) reforça que a Segunda Internacional fez surgir o marxismo, ao passo que a Terceira Internacional se encarregou de institucionalizá-lo. Esclarece, no entanto, que os processos foram diferentes. Importante entendermos que, como bem assinala Netto (2006, p. 52), a Revolução Russa forjou uma ruptura política, ou seja, de um lado os revolucionários

e de outro os reformistas. A diferença é que o marxismo institucionalizado, encarregado de legitimar um poder de Estado e de absorver essencialmente a contribuição de Lênin, perde conteúdos críticos e adota discursos comuns e repetitivos.

O que significa, então, o *marxismo-leninismo*? Netto (2006, p. 53), que reconhece a importância de Lênin para o marxismo, explica que a autocracia stalinista, por meio de uma leitura bastante particular de Lênin, elevou as contribuições leninistas a canônicas e universais, e erigiu Lênin, portanto, como “único continuador legítimo de Marx”. Daí o nome *marxismo-leninismo*, considerado por Stalin como uma doutrina, composta por dois blocos de saber que se interligam: o *materialismo dialético* e o *materialismo histórico*. Aqui reside um aspecto muito importante, já que nossa pesquisa tem como base as contribuições do *materialismo histórico-dialético*.

Quando falamos em concepção de mundo, não estamos nos referindo a um pensamento único, mas sim a concepções de mundo, mais ou menos conscientes. O materialismo dialético é uma dessas concepções e se formou paulatinamente, considerando os fenômenos naturais e históricos como em constante transformação. Essa transformação se dá necessariamente por meio das contradições. Netto (2006, p. 54) destaca que o materialismo dialético torna o mundo material como dado primário, que aparece refletido na consciência, dado secundário. Segue afirmando que “O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético no estudo da sociedade”.

Por investida stalinista, a teoria de Marx foi situada como ciência geral do ser, podendo abarcar a sociedade, e foi reduzida a um certo número de “leis”. A teoria marxiana, filtrada por esse contexto e pelos interesses que lhes eram subjacentes, passou a ser entendida como variação de um método dialético, porém sem as preocupações com a práxis, com a mediação, com a totalidade, com a negatividade e com as tensões entre sujeito e objeto. Em resumo, a teoria de Marx, assim, foi apresentada despidida de sua proposta de reflexão crítica. Somente na segunda metade dos anos 1950, é que ocorreu a crise do marxismo institucionalizado; por se mostrar:

[...] incapaz de dar conta das inquietudes intelectuais emergentes, é pobre diante da complexidade dos novos fenômenos postos pelo desenvolvimento do capitalismo no pós-guerra e pelos movimentos de libertação nacional, para não falar já dos problemas próprios aos países que haviam rompido com a ordem burguesa (Netto, 2006, p. 60).

Essa crise abre caminho para uma releitura crítica de Marx, rompendo com a ingênua ideia de que há apenas *um* marxismo. Netto (2006, p. 70) defende que o legado de Marx é muito rico em matizes e variações. Segue alertando que:

Isso, naturalmente, não significa que as diferentes abordagens tenham a mesma validade ou que sejam complementares. Significa, apenas, que a verdade do ser social — como, aliás, Marx acreditava — não está pronta, acabada, dada na realidade para logo ser apreendida pelo pensamento. Mais exatamente: a verdade do ser social não está constituída — é constituinte e, portanto, da sua correta apreensão participam, necessariamente, as diferenças e os erros. A verdade do ser social não é um resultado: é um processo, do qual o falso é um momento (Netto, 2006, p. 72).

Em suma, Netto (2006, p. 79) conclui que o projeto teórico e revolucionário de Marx tende ao dogmatismo, quando visto como doutrina; em contrapartida, quando assumido como investigação revolucionária da estrutura da sociedade burguesa, passa a uma teoria aberta ao confronto com a realidade objetiva dos novos processos históricos.

O que significa, a princípio, ancorar no materialismo histórico-dialético as práticas de leitura em contextos escolares (incluímos aqui a leitura dos textos literários)? É, a partir da síntese que fizemos das principais ideias da obra *O que é Marxismo*, de José Paulo Netto (2006), promover uma abordagem crítica e contextualizada da leitura, que considera as relações de classe, o papel das estruturas sociais e econômicas e o desenvolvimento histórico na interpretação dos textos e, conseqüentemente, na formação dos estudantes.

3.1 A LITERATURA E A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

Para justificar o nosso interesse investigativo pelas concepções de texto literário, de leitura literária, especificamente a que se dá no contexto escolar do Ensino Médio, e de trabalho pedagógico com o conhecimento literário, é preciso esclarecer como é concebido o texto literário pela presente pesquisa.

A literatura tem como uma de suas funções a humanização. Essa afirmativa não intenciona substituir o enfoque dado à estrutura pelo enfoque dado à função literária. Candido (2012, p. 82) destaca que o enfoque estrutural “[...] é responsável pelo maior avanço que os estudos literários conheceram em nosso tempo”. Contudo, o autor afirma que as noções de estrutura e de função conciliadas podem formar um todo explicativo. Candido (2012, p. 82) argumenta:

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se *forma* a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos.

Candido esclarece que há no estudo da obra literária um momento analítico cuja concentração está numa análise da obra como objeto de conhecimento; e outro momento crítico em que se indaga sobre a realidade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana.

Evidenciamos, portanto, que o texto literário ganhará destaque nesta pesquisa como aquele que expressa o homem e também incidirá sobre a formação humana. E por expressar e formar o homem, defendemos, a partir das ideias de Antonio Candido, inicialmente em *O direito à literatura* e *A literatura e a formação do homem*, a importante contribuição da literatura no processo de humanização, além de subsidiar reflexões acerca da relação literatura e ensino.

Partamos, então, de uma definição mais clara sobre o que é literatura. A definição de Candido, a nosso ver, ajuda a entender a natureza do literário e o que ela abarca. Para Candido (2004, p. 174), a literatura se refere a:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Percebemos que há nessa definição uma universalidade, uma vez que todos os

homens, em todas as épocas, recorrem à fabulação. Sobre isso, Candido (2004, p. 175) afirma:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

O autor põe em questão o equilíbrio social sem a literatura e argumenta sobre a literatura como um direito de todos os indivíduos, devido à necessidade humana pela ficção e pela própria força humanizadora literária. Segundo Candido (2004, p. 176), o poder humanizador da literatura está ligado a sua complexa natureza. Essa complexidade diz respeito a três faces literárias: a) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; b) forma de expressão, ou seja, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; c) forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Vale destacar que a atuação dessas três faces sobre o ser humano acontece simultaneamente. Isso quer dizer que “[...] o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundava em certa modalidade de conhecimento” (Candido, 2004, p. 179).

Por enriquecer e ampliar nossa visão de mundo, também defendemos, com Candido (2004), que a literatura é uma necessidade universal. Retomando a função humanizadora da literatura, convém esclarecer o que entendemos por humanização. Para isso, propomos uma breve reflexão sobre a ação do homem de produzir sua própria humanidade:

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. [...] ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007, p. 154).

Depreende-se, portanto, que o homem precisa se constituir homem e isso ele o faz na efetividade de sua existência. Diante disso, uma indagação: em que medida a literatura contribui para a construção dessa humanidade? Segundo Candido (2004, p. 186), a literatura dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, o que nos organiza e, conseqüentemente, nos humaniza. O autor alega, portanto, que negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. O que acontece, porém, em se tratando da realidade social brasileira, é que a maior parte da população se vê impossibilitada de um contato profícuo com obras eruditas, devido à pobreza e à ignorância, conforme assinala Candido (2004, p. 186). O autor não desmerece a literatura de massa, mas pondera sobre a necessidade de uma organização social que garanta a distribuição equitativa dos bens.

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (Candido, 2004, p. 188).

A partir das reflexões feitas até aqui, principalmente sobre a necessidade humana pela ficção, além do já defendido poder humanizador da literatura, somos impelidos a abordar a função formativa da literatura de tipo educacional. Para Candido (2012, p. 84), a função educativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico:

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (Candido, 2012, p. 84).

Ora, se a palavra literária tem na sua essência a força humanizadora, muito ela tem a colaborar para desenvolvimento crítico e humano do sujeito leitor. A educação literária entende que o aluno-leitor não se coloca de forma passiva diante do texto, mas assume diante dele uma postura crítica circunscrita socialmente. Por intermédio da literatura, é possível colaborar com o processo humanizador do ser humano, uma

vez que o homem não nasce humano; é a sociedade e a apropriação da cultura que o torna humano. Portanto, o homem precisa construir sua humanidade; a construção particular dessa humanidade também incide na humanização da sociedade, já que ele, o homem, é um ser social. Desse modo,

O texto ficcional apropria-se das referências da realidade histórica, em termos de tempos, ambientes, costumes, personagens, conflitos, sentimentos, para abstrair dos fatos as motivações humanas que as geraram e que são comuns a todos os homens. Um livro que tematiza a guerra, por exemplo, como *Ilíada*, de Homero, ultrapassa a descrição dos combates para retratar a violência humana e as consequências dolorosas que ela provoca, e isso diz respeito aos homens de sempre. Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez, nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade (Aguilar, 2013, p.161).

A partir da leitura literária, o indivíduo entra em contato com um mundo metafórico, vinculado à dinâmica da história e em diálogo com as subjetividades. Sobre o papel da literatura, Candido (2004, p. 175) defende que:

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

Diante da necessidade humana por ficção e da importante contribuição da literatura na construção de nossa humanidade, intensificaremos, ao longo desta pesquisa, a discussão sobre literatura e ensino. Entendemos que qualquer prática pedagógica proposta e executada no ambiente escolar deve considerar o contexto e toda a dinâmica do processo educativo. Desse contexto e dessa dinâmica faz parte o professor. Achamos conveniente esclarecer, porém, que não intencionamos com esta proposta investigativa evidenciar o que falta aos professores quando o assunto é educação literária; ao contrário, a presente pesquisa teve como objetivo central analisar as relações entre literatura e educação escolar, especificamente no contexto do Ensino Médio; procuraremos também, por meio desta pesquisa, identificar limites e impasses em relação a uma proposta pedagógica para a apropriação de obras literárias de qualidade, com potencial contribuição para o desenvolvimento dos sujeitos do processo.

3.2 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Começamos por destacar que, quando falamos em educação, não nos referimos apenas àquela que se dá em contextos escolares. Apesar de a educação escolar ser uma forma privilegiada de educação, a transmissão de saberes ocorre em diferentes contextos e espaços.

Partindo-se do pressuposto de que a educação escolar é, até o momento contemporâneo, a forma mais desenvolvida e hegemônica de socialização do saber elaborado para as massas, nos parece importante discutir as relações entre literatura e educação escolar. A leitura literária é uma das dimensões dessa relação; então, todos aqueles que se propõem a ensinar literatura na educação básica ocupam-se de refletir e decidir sobre as melhores formas de se ensinar a ler literatura e de se formar leitores literários. Face a isso, nosso objeto de pesquisa é o ensino da leitura literária nos espaços escolares, especificamente no Ensino Médio. Particularmente, interessa-nos a questão da formação crítica de leitores literários. Começamos por concordar com o pensamento de Antonio Candido (2004, p.174), para quem a literatura é um direito universal. O autor considera a literatura um bem incompressível, assim como a alimentação, a moradia, a saúde etc. Segue argumentando que a literatura, uma vez entendida como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, desde as formas mais populares de escrita até as mais complexas, “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”(Candido, 2004, p. 174). O autor defende que o ser humano necessita da ficção e da poesia, o que torna a literatura um direito, porque corresponde a uma necessidade universal. Segundo Candido (2004, p. 175), “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, configurando-se a literatura como fator determinante na humanização.

Diante disso, uma conclusão parece inevitável: “a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e de educação [...]” (Candido, 2011), passa a fazer parte dos currículos, o que não significa necessariamente que a leitura literária em contextos escolares seja elemento nuclear. Ao contrário, o que se percebe é o esvaziamento dos conteúdos ligados às produções artísticas, especialmente a literatura.

Para Rezende (2013, p. 111), um dos maiores problemas da leitura literária em contextos escolares está na falta de espaço-tempo para ler literatura. Argumenta que a leitura literária requer fruição, reflexão e elaboração. Percebe-se, portanto, que essa exigência de espaço-tempo não se alinha aos currículos, já que eles, em sua maioria, não preveem essa perspectiva de formação. Causas internas e externas ao contexto escolar engendram esse esvaziamento. Enquanto internamente as práticas de leitura literária enfrentam, entre outros problemas, a questão espaço-tempo, externamente, e paralelamente, segundo Gomes (2010, p. 2),

[...] a literatura vive a história de uma desvalorização social, deslocada na sua função mais básica – proporcionar prazer ao suprir nossas demandas por ficção – pelas novas formas culturais e artísticas propiciadas pela evolução técnica dos meios de comunicação audiovisual e seu poder de intervir na formação dos gostos e do imaginário coletivo. O enfraquecimento da representação social da literatura atinge o espaço escolar e afeta o seu ensino.

A exigência de formar leitores, impulsionada ainda mais pela era digital, implica reconfigurar a relação entre literatura e ensino. Significa dizer que à escola cabe, mais do que ensinar literatura, ensinar a ler literatura. E o que caracteriza, grosso modo, cada uma dessas práticas?

No senso comum, as pessoas costumam entender que “ensinar literatura” se caracterizaria por realizar estudos exaustivos sobre a historiografia literária, uma sequência temporal de obras e autores, normalmente do cânone português e brasileiro, com quadros ressumitivos de características a serem memorizadas. Além disso, caracterizaria o ensino de literatura nesse senso comum a realização de leituras literárias fragmentadas, seguidas de um conjunto de perguntas com respostas já previstas pelo professor, espécie de “chave de respostas” fechada e imutável. Sucedem-se também cópias e pesquisas, apresentações orais e escritas que, sob a capa aparente da formação de leitores críticos, representam um estudo da história da literatura. Temos aqui delineado o que chamamos de “ensino de literatura”. Todavia, mais adiante, retomaremos essa expressão “ensino de literatura” para requalificá-la.

Em contrapartida, o que entendemos por “ensinar a ler literatura”? Antes de mais

nada, a efetivação, em contextos escolares, do que chamamos de “ensino de leitura literária” depende de uma mudança de concepção(ções), por parte da escola, em relação ao literário. O primeiro passo, a partir do qual poderíamos pensar em novos paradigmas para o ensino de leitura literária, seria a incorporação, como conteúdo de ensino, do texto literário nos currículos escolares, dar a ele lugar nuclear no processo de formação omnilateral dos estudantes, sob pena de não haver, como consequência, equilíbrio social, como bem destaca Candido (2004, p. 175).

Ensinar a ler literatura significa crer, primeiramente, que o literário contribui para a formação humana, formação processual, dinâmica, mutável e contraditória, forjada na dialética, que é a realidade em movimento.

3.3 REALIDADE E FICÇÃO: PALAVRA LITERÁRIA E PRÁTICA SOCIAL

As pessoas escrevem a partir de uma necessidade de comunicação e comunhão com os outros, para denunciar aquilo que machuca e compartilhar o que traz alegria. As pessoas escrevem contra sua própria solidão e a solidão dos demais porque supõem que a literatura transmite conhecimentos, age sobre a linguagem e a conduta de quem a recebe, e nos ajuda a nos conhecermos melhor, para nos salvarmos juntos.

Eduardo Galeano (1993)

Não ignoramos o fato de que possam ocorrer nos contextos escolares, e acreditamos que ocorram, práticas exitosas de leitura literária. Além disso, não intencionamos com esta reflexão culpabilizar os professores quando não se alcançam resultados satisfatórios na formação de leitores críticos. Este item de nossa pesquisa busca deflagrar a necessidade e a possibilidade de discutirmos, na esfera da educação formal, a dissociação corrente entre literatura e vida social; e, como consequência dessa reflexão, pensar em caminhos para a elaboração de um planejamento intencional, organizado e sistematizado para o trabalho com o texto literário na escola.

Para além do prazer estético, ler literatura na escola deve fazer emergir o vínculo do literário com a realidade objetiva. A relação entre literatura e realidade se estabelece a partir da capacidade de o literário captar e congregar dialeticamente, num mundo

próprio, as diferentes facetas da vida humana, seja nos planos individual ou social.

Se na vida cotidiana nem sempre podemos reconhecer o sentido dos fenômenos que vivemos, na literatura podemos perceber como tais fenômenos estão efetivamente conectados a contradições sociais e históricas. Para tanto, a literatura precisa criar um mundo próprio, afastando-se da realidade imediata, para assim voltar a ela ao refleti-la de forma correta, isto é, revelando a totalidade da vida, a unidade entre aparência e essência, entre o nosso dia a dia e as forças históricas contraditórias que nele atuam. Logo, ela é também uma forma artística que produz o autoconhecimento do homem como parte da humanidade, levando a um questionamento do mundo, pois o leitor, ao vivenciar, no mundo próprio da arte, a relação entre essência e aparência, volta para o seu cotidiano mais consciente de sua inteira realidade. Assim, a literatura é uma crítica da vida e, simultaneamente, uma forma de descobrir o núcleo da vida (Correa; Hess; Rosa, 2019, p. 14).

Sobre a relação entre indivíduo e sociedade, no plano da arte, assim pondera Vigotski (1999) sobre o vínculo entre a arte e a vida cotidiana.

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o efeito é um efeito social. [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (Vigotski, 1999, p. 315).

A partir dessa concepção vigotskiana, podemos dizer que, dialeticamente, as experiências de leitura literária confirmam nossa individualidade/singularidade devido ao caráter social da obra de arte. O individual, entendido como os sentimentos e emoções mais particulares, também é social, na medida em que aprendemos com as produções culturais a que temos acesso as maneiras como sujeitos antes de nós incorporaram ao ciclo da vida social, por meio das obras de arte, os aspectos mais íntimos e pessoais de seu ser. Em contextos escolares, trata-se, portanto, da possibilidade de os estudantes, em contato com a literatura e ao se apropriarem dela, reelaborarem e reorganizarem elementos da vida humana, movimentando-se entre o social e o individual.

Sobre como procede a literatura, Zilberman (2003, p. 25) argumenta que:

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim,

por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Dessa forma, ao argumentarmos sobre o poder humanizador da arte, em especial da literatura, intencionamos colaborar com a discussão sobre os motivos da displicência e da pouca valorização da leitura literária nos contextos escolares.

Convém esclarecer que o professor tem diante de si alunos concretos, ou seja, indivíduos que são síntese de inúmeras relações sociais de que fazem parte. É com esses alunos que o professor deve/precisa trabalhar, é a eles que deve educar. Trabalhar educando indivíduos concretos é desafiador, quando pensamos nos interesses desses indivíduos, que nem sempre estão orientados para seu máximo desenvolvimento possível. Como vivemos em uma sociedade que degrada e rebaixa o humano (por exemplo, transformando sua força de trabalho em uma mercadoria entre outras), pode acontecer – e frequentemente acontece – de os próprios indivíduos não desejarem se apropriar das máximas possibilidades de nosso gênero.

Saviani (2015, p. 40) relaciona e contrapõe os interesses de alunos concretos aos dos alunos empíricos, afirmando que os desejos e aspirações dos alunos empíricos não correspondem necessariamente a interesses reais, definidos por condições sociais que situam esses alunos como indivíduos concretos. Saviani (2015, p. 40) exemplifica e esclarece que:

[...] enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa.

Não se trata de ignorar os interesses imediatos dos alunos empíricos; mas, se o objetivo da escola é na direção de formar omnilateralmente os indivíduos, ela deve, por meio de um trabalho pedagógico intencional, planejado, organizado e sistematizado, garantir a apropriação, por parte dos estudantes, das máximas objetivações humanas. Para garantir essa apropriação por parte dos estudantes, é preciso que os professores compreendam as múltiplas determinações

caracterizadoras da sociedade atual. Isso requer conhecer.

E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (Saviani, 2015, p. 36).

Pois bem, a literatura, apesar de não ter finalidade prática, contribui para desvelar a realidade em toda sua essência complexa e contraditória, o que possibilita uma compreensão, para além das aparências, ou seja, uma compreensão de fato dos fenômenos da vida.

4 CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGÓGICO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para Saviani (2020, p. 8), o sentido do currículo escolar está estritamente ligado ao conteúdo da educação escolar, que, segundo o autor, está ligado ao saber, ao conhecimento. O autor destaca que o currículo é essencialmente a escola em funcionamento, mobilizando seus recursos materiais e humanos em virtude da razão de ser da escola, ou seja, a educação das crianças e dos jovens.

Vale esclarecer, no entanto, que, quando o autor faz referência ao sentido do currículo escolar e de sua relação com o saber/conhecimento, há destaque para um tipo específico de saber, o saber elaborado, sistematizado. O papel essencial da escola é o de garantir aos estudantes o acesso a esse tipo específico de saber. Não se trata, pois, de negar a existência de saberes populares ou do senso-comum, mas de entender que a escola é, por excelência, o lugar de trabalho com um tipo especial de saber, aquele decantado pelas artes, pela ciência e pela filosofia.

A concepção mais alargada de currículo, ao entender que tudo que a escola faz é importante e concorre para a formação dos estudantes, pode criar um problema: o de dar destaque para questões e atividades secundárias, enquanto o essencial fica comprometido. Diante disso, Saviani (2020, p. 9, grifo do autor) diz que o “currículo é o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola”. O autor adverte:

[...] é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isso significa que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso significa dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convençamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (Saviani, 2020, p. 9-10).

A escola é mediadora no processo de apropriação do saber elaborado e sistematizado pelos homens ao longo da história. Não se trata aqui de negar a importância do que se experiencia e se apre(e)nde fora da escola, mas de

reconhecer uma diferença. A escola tem o papel precípua de promover, por meio de uma ação pedagógica organizada e sistematizada, um salto qualitativo em relação ao que foi experienciado e apre(e)ndido em outros espaços e tempos. Garante-se, assim, que a todos seja oportunizado o acesso à cultura letrada e à apropriação de seus saberes.

Mas, se é função essencial da escola viabilizar a todos esse acesso, será preciso ter clareza quanto aos saberes a serem mobilizados pelos educadores. Ora, se o que se pretende é a formação omnilateral dos educandos, esse objetivo deve nortear a seleção e mobilização dos saberes. Para Saviani (2020), os saberes historicamente produzidos devem interessar à educação enquanto elementos por meio dos quais os indivíduos, singularmente, sintetizam em si a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelos homens. O autor esclarece que:

Se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador articulam-se em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos (Saviani, 2020, p. 20).

O destaque que estamos dando à concepção e à construção de currículo, à especificidade da educação escolar e ao papel essencial da escola se justifica por defendermos que o esvaziamento do currículo, ou seja, a não prioridade aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, impede que os indivíduos consigam ir além do que a realidade imediata dos fenômenos lhes revela.

A intenção aqui é a de propor reflexões acerca do currículo escolar a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Começamos, então, por retomar algumas concepções de Saviani sobre *trabalho-educação*. Para Saviani (2007, p. 152), trabalho e educação são atividades essencialmente humanas; portanto, somente o homem³ pode trabalhar e educar. O próprio autor nos impele a questionar sobre o que é característico do ser humano, sobre o que o torna capaz de realizar essas ações (trabalhar, educar).

³ Quando usamos a palavra “homem” neste contexto, ela não tem o sentido de indivíduo do sexo masculino, mas o sentido de indivíduo humano genérico, que pode ser de qualquer sexo ou gênero.

Saviani (2007) ainda destaca que o ser humano é obrigado a produzir sua existência; para tal, ele age sobre a natureza, adaptando-a em função de suas necessidades que, uma vez atendidas, modificam o próprio ser humano (produzindo, por exemplo, novas necessidades). O autor define essa ação como trabalho e conclui que o trabalho é a essência humana, pois diferencia o ser humano dos demais animais.

O nascimento não garante ao ser da espécie humana sua humanidade. Para Saviani (2007, p. 154),

[...] lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

O autor esclarece que, ao produzir os meios de sua existência e se produzir como ser humano, o homem está realizando um processo educativo. Trabalho e educação, portanto, surgem simultaneamente.

A defesa de que o papel da educação é o de selecionar e organizar o saber produzido historicamente pela humanidade e que deve ser transmitido aos alunos suscita dúvidas e críticas. Lavoura e Marsiglia (2015, p. 346) destacam que alguns críticos da Pedagogia Histórico-Crítica afirmam que essa corrente pedagógica se aproxima da pedagogia tradicional, sob a alegação de que elas nada têm de diferente quando o assunto é a transmissão de conteúdos de ensino. Lavoura e Marsiglia (2015, p. 347) esclarecem que tal crítica revela uma incompreensão sobre a questão do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores argumentam que o próprio Saviani já deixou claro várias vezes que o método da Pedagogia Histórico-Crítica tem em Marx sua ancoragem e que, no referido método, concretiza-se o movimento do conhecimento como passagem do empírico (síncrese) ao concreto (síntese) pela mediação do abstrato (análise).

Na impossibilidade, por ora, de um detalhamento de todas as tendências pedagógicas, nos restringiremos à visão que a Pedagogia Tradicional tem a respeito

da transmissão de conteúdos no contexto escolar. A Pedagogia Tradicional objetiva munir os estudantes de informações e de conteúdos, ignorando a análise, justamente o elemento considerado pela Pedagogia Histórico-Crítica como mediador entre o empírico (sincrético) e o concreto (sintético). O importante, na educação tradicional, é a assimilação passiva, por parte do aluno, de informações e conteúdos, não há um movimento e nem uma transformação qualitativa; isso porque o aluno é tido como aquele que não sabe e, portanto, depende exclusivamente do professor, visto, por sua vez, como detentor do saber.

A Pedagogia Histórico-Crítica, em outra direção, defende que é função da educação propiciar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 350). Dessa forma, é possível, por meio da análise, passar do pensamento sincrético ao pensamento sintético. Ocorre, porém, que a passagem da síncrese à síntese não acontece naturalmente. Aqui entra a função da escola: por meio de um trabalho pedagógico intencional, planejado, organizado e sistematizado, criar as condições necessárias para que os alunos possam passar da empiria à concreticidade.

Convém aqui voltarmos à questão do currículo, que nos parece de extrema importância quando o que se pretende nos espaços escolares é uma prática pedagógica que emancipe e que, conseqüentemente, colabore com a transformação social. Essa emancipação pode estar (e está, infelizmente) ameaçada por currículos que, além de elencar muitas vezes conteúdos menos importantes em detrimento dos que realmente importam, estão ancorados em concepções de homem, sociedade, educação e escola que legitimam, ainda que disfarçadamente, as relações sociais de desigualdade impostas pelo capitalismo.

Importante esclarecer que o método pedagógico da Pedagogia Histórica-Crítica se apresenta como capaz de superar práticas pedagógicas tradicionais e que não colaboram para a emancipação humana. À educação, mediadora e constitutiva da prática social, cabe o papel de promover a incorporação, por parte dos alunos, do conhecimento elaborado, acumulado ao longo da história, “[...] de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (Saviani, 2008, p. 143). Na seleção e organização dos conteúdos

escolares, o que se deve considerar é em que medida é importante para os estudantes a incorporação daqueles conhecimentos. O que se vê, muitas vezes, é um tempo muito grande dedicado a conteúdos não tão importantes e que pouco ou quase nada colaboram para a formação omnilateral dos indivíduos.

Pode-se perguntar, portanto, qual critério definiria a seleção dos conteúdos para a construção dos currículos escolares. Tomaremos a noção de “clássico” cunhado por Saviani (2012, p. 31):

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

A partir dessa definição, entendemos que os conteúdos que devem constar dos currículos escolares são aqueles que representam a forma mais elaborada das objetivações humanas e o ensino, a partir dessas objetivações, deve “[...] percorrer o processo de constituição de sua gênese e desenvolvimento para, por fim, retornar ao ponto de partida, agora compreendido de forma mais concreta” (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 367).

Se é papel da escola garantir que os educandos se apropriem do saber historicamente elaborado, além de definir quais as formas mais adequadas de se garantir essa apropriação, acreditamos ter chegado ao que se pode chamar de currículo a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Vale destacar que para essa corrente pedagógica os conteúdos não foram produzidos no campo das ideias, mas na prática social, num processo histórico-dialético. Esses conteúdos não são estanques, fragmentados, sem ligação com a realidade. Cabe à escola identificar os conteúdos que precisam ser sistematizados e organizá-los com base nas áreas de conhecimento, a fim de que ocorra a apropriação desses conhecimentos por parte dos estudantes. Essa apropriação é condição para a superação do capitalismo e para o processo de transformação social. Possibilitar o acesso a esse saber elaborado deve ser o objetivo primeiro da escola, pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes

dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2012, p. 55).

A prática pedagógica, para atingir seu principal objetivo, que é o de fazer com que os alunos aprendam, precisa ser organizada. Para essa organização, é muito importante entender a relação entre conteúdo, forma e destinatário. Esse conjunto, fundamento da didática histórico-crítica, comporta elementos inseparáveis.

Convém destacar que os conteúdos, nas palavras de Marsiglia (2020) em aula ministrada na disciplina *Pedagogia Histórico-Crítica e prática transformadora*, atravessam a educação escolar e não podem ocorrer em si mesmos. A forma está sempre relacionada ao conteúdo e não pode se separar de quem aprende. Enfatiza-se que o conteúdo deve ser selecionado a partir daquilo que realmente é importante ensinar e aprender. Ainda segundo Marsiglia (2020), a forma ganha o mesmo destaque, já que representa de que maneira o conteúdo será ensinado. O destinatário, outro elemento da tríade, articulado ao conteúdo e à forma, deve ser entendido a partir de seu desenvolvimento, e em função do qual são selecionados os conteúdos e as formas. Conclui-se que, além de conhecer como se dá o desenvolvimento humano, o professor precisa dominar muito os conteúdos para que seja capaz de pensar nas formas mais adequadas em função dos objetivos propostos.

Assim, sobre a prática educativa, Lavoura e Marsiglia (2015, p. 348) argumentam que:

Sustentar uma prática educativa pautada pelo materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade. Daí que a pedagogia histórico-crítica não possa ser didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa.

A partir das reflexões feitas até aqui sobre a concepção e construção do currículo escolar e de sua importância para que o acesso ao saber elaborado e sistematizado pelos homens ao longo da história seja assegurado a todos, é possível entender, com um pouco mais de clareza, o que significam os ataques à educação pública no

que se refere ao esvaziamento do currículo. Atacar o currículo e impedir que a prática pedagógica se paute no caráter dinâmico da história e das relações sociais é mais uma das ações do neoliberalismo para evitar “qualquer mínimo esforço de análise crítica da realidade contemporânea...” (Duarte, 2020, p. 32).

Enfim, a ausência de análise crítica da realidade (análise crítica que só acontece quando se tem acesso à cultura científica, filosófica e artística) impede que a classe trabalhadora lute para a efetivação de outra forma de organização social, mais justa e igualitária.

5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Discutir e argumentar sobre a necessidade e a possibilidade de práticas de leitura integral de obras literárias no Ensino Médio lança luz, entre outras questões, sobre a relação oficial entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de literatura na referida etapa da educação básica. Retomemos, resumidamente, antes de avançarmos na reflexão, o percurso histórico de implementação da Base: a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 2014, entre 2015 e 2017 aconteceram as discussões iniciais sobre a criação de um documento normativo para todas as etapas da educação básica; foi formada uma comissão de especialistas para elaborar a primeira versão do documento; o MEC divulgou ainda em 2015 a versão preliminar, que passou por consulta pública; revisões e aperfeiçoamentos ocorreram em 2016 e 2017; ainda em 2017, ocorreu a homologação da BNCC pelo então ministro da educação (destacamos que o documento estabeleceu/estabelece as competências e as habilidades “essenciais” que todos os estudantes da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, deveriam/devem desenvolver); de 2018 em diante, as redes de ensino começaram a se “preparar” para a implementação da Base em seus currículos (o que exigiu a elaboração de currículos alinhados ao referido documento).

Sob a proposta de melhorar a qualidade da educação em todo o país, a BNCC é apresentada como forma de atender às necessidades dos estudantes em um contexto de constantes mudanças. A Base, no entanto, tem sido objeto de discussão e de debate desde sua implementação. À primeira leitura, no tocante ao ensino de literatura no Ensino Médio, a BNCC parece enfatizar a literatura como parte da formação cultural e humanística dos estudantes, além de sinalizar e prever a leitura e a análise de obras literárias clássicas e contemporâneas, como forma de promover a compreensão de diferentes movimentos literários, estilos e correntes de pensamento. O documento também ensaia e apresenta um discurso de que a educação literária no Ensino Médio está relacionada à formação crítica dos estudantes, incentivando a reflexão sobre temas sociais, culturais e éticos presentes na literatura. Um olhar mais atento e uma análise mais criteriosa da Base, no

entanto, revelam aspectos importantes e preocupantes sobre o ensino de literatura num contexto geral e, de forma mais específica, no contexto do Ensino Médio.

Começemos por discutir as consequências de uma padronização excessiva, prerrogativa de um documento que, em sua apresentação, já diz a que veio, ou seja, é apresentada como peça central na busca por uma “aprendizagem de qualidade”. Caracteriza-se oficialmente como documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes deverão desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Quanto à educação literária, reconhecemos que o excesso de padronização pode limitar a autonomia dos professores e escolas na escolha de obras literárias e abordagens pedagógicas. Isso pode restringir a diversidade de textos literários explorados em sala de aula e a capacidade dos professores de adaptar o ensino às necessidades específicas dos estudantes. Seria mais um empecilho para a escola:

[...] apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros – e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário. Sugerimos um ponto de partida que permita, ao fim e ao cabo, a retomada dessa produção da indústria cultural sob um viés muito mais crítico (Dalvi, 2013, p. 75-76).

Ainda sobre a padronização excessiva, teríamos, como consequência direta, a falta de flexibilidade, fator a impedir que as escolas adaptem seus currículos de acordo com as características locais e as necessidades de seus estudantes. Isso pode ser especialmente problemático quando se trata de abordar a literatura regional e/ou a diversidade cultural do Brasil. Acarretaria, entre outros desdobramentos, um apagamento de/da história/s, valores, tradições e identidade/s veiculados pela literatura regional, impedindo que os estudantes desenvolvam, por exemplo, uma compreensão mais ampla e profunda das riquezas culturais e identitárias do seu próprio país. Isso porque:

[...] os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e

espaços, de forças e de formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes – e tão próximas – de nós. As identidades (locais, nacionais, morais, culturais, políticas, sociais, históricas, individuais, comunitárias, escolares, estéticas etc.) não são ilhas ou prisões, elas se sofisticam na diferença, terminando por – ao vencer suas tendências míopes – questionar e abalar (e assim, talvez, enriquecer), num processo altamente salutar, a si mesmas (Dalvi, 2013, p. 81).

Importante também falarmos em avaliação sob a ótica do documento oficial em questão, a Base Nacional Comum Curricular. Com tendência à padronização e ao alinhamento de maneira excessiva, a avaliação perde seu caráter processual e formativo, configurando-se como avaliação para detectar o desempenho dos estudantes em testes padronizados. Para o ensino de literatura, significa dizer que há o iminente risco de redução das experiências de leitura literária a uma abordagem voltada à preparação para testes, o que comprometeria o desenvolvimento de uma apreciação, por parte dos estudantes, mais genuína da literatura.

A BNCC, ao definir objetivos específicos e competências a serem alcançados, pode suprimir a criatividade tanto dos professores quanto dos estudantes, limitando, inclusive, a exploração de novas abordagens e interpretações literárias. Segundo Dalvi (2019, p. 286),

A dimensão obrigatória dos currículos para a educação básica e superior contempla apenas conhecimentos gerais a respeito das diferentes áreas do conhecimento – eventualmente aprofundadas com base nos interesses e possibilidades individuais.

A pesquisadora argumenta que o objetivo dessa obrigatoriedade é que sejam oferecidos fundamentos mínimos para tornar o sujeito capaz de aprender por conta própria, independentemente de se assegurarem políticas de educação escolar e de formação continuada, o que torna a não-empregabilidade uma responsabilidade individual. Essa lógica é a base das pedagogias do “aprender a aprender”, que só consideram importantes os conteúdos ligados a utilidades práticas, ou seja, aqueles que incidem na resolução de problemas cotidianos. Escola e professor, nessa perspectiva pedagógica, são desprovidos da tarefa de transmitirem o conhecimento objetivo aos estudantes (Duarte, 2020).

Dalvi (2019), depois de identificar as ocorrências da palavra criatividade na BNCC, passa a uma análise do sentido atribuído ao termo no documento. Não apresentaremos as análises feitas pela pesquisadora das ocorrências nas etapas que tratam da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Vejamos o que revelam, segundo Dalvi (2019), as ocorrências da palavra criatividade na etapa que trata do Ensino Médio: nas três primeiras ocorrências, fica evidente a opção pelas pedagogias do “aprender a aprender”; a quarta ocorrência é a única que, a princípio, evidencia a ideia da criatividade como desdobramento do processo de aprendizagem (no final, no entanto, o sentido volta a revelar a ideia de formação de subjetividades adaptáveis e flexíveis); por fim, outras duas ocorrências aparecem na parte destinada aos “itinerários formativos”, pactuados com a proposta de redução do currículo a um mínimo comum e à diversificação de percursos, determinados pelos interesses e possibilidades individuais dos estudantes.

As análises revelaram, contudo, que não há, em nenhuma das ocorrências, um alinhamento com os postulados teóricos vigotskianos, que entendem a criatividade como função psicológica superior, atingida plenamente na fase adulta. Dalvi (2019), retoricamente, questiona a possibilidade de se efetivar uma educação literária plena quando o documento oficial reduz a criatividade à capacidade de resolver problemas cotidianos. Não há, de fato, em concordância com a pesquisadora, lugar para a potência questionadora e revolucionária da imaginação nessa perspectiva reducionista da criatividade humana.

Além da criatividade, a fruição literária pode estar comprometida pela rigidez das metas e das competências específicas sacramentadas no documento. Comprometida porque, como consequência, teríamos possivelmente uma concentração excessiva na análise de textos literários em detrimento da fruição e da apreciação da literatura. Entendemos que a literatura também deve ser uma fonte de prazer e emoção e não só objeto de estudo analítico.

A fruição literária caracteriza-se por seu caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, e é, nesse sentido, um fenômeno que envolve, principalmente, a ordem do sensível, sem, contudo, negligenciar aspectos inteligíveis. Nesse sentido a fruição literária é um fenômeno que constitui-se, também, como um ato

complexo e contraposto às noções simplistas que a identificam como mero ato sensorial, hedonista e esvaziado daquilo que lhe é inerente, ou seja, sua complexidade (Magalhães; Ranke, 2011, p. 47).

Conforme Dalvi (2018b, p. 14), “as relações entre Literatura e Educação excedem, em muito, o trabalho pedagógico em sentido estrito”. Isso porque a autora entende “educação” como:

[...] formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo. Assim compreendida, fica claro que possa ocorrer em espaços e tempos muito diversos, que podem ou não convergir com a escolarização formal/ou com a formação universitária. (Dalvi, 2018b, p. 14).

A autora prossegue, especificando, agora, sua compreensão de “educação literária”; embora bastante longa a citação, entendemos que ela é fundamental para a compreensão da complexidade da expressão com que estamos trabalhando:

Tenho pensado a questão da educação literária no Brasil como um desafio que excede a formação de leitores – embora passe também por aí. De minha perspectiva, a identificação quase imediata que fazemos da educação literária ao ensino da literatura, à leitura literária e à formação de leitores é uma forma de reducionismo. Reducionismo tanto da amplitude da ideia de “educação” (que é muito mais ampla que as questões do “ensino” e muito mais ampla que o espaço-tempo formativo “escolar”), quanto da ideia de “literário” (pois, como sabemos, o literário está para bem além das questões disciplinares). Ademais, parece-me pouco ousado quando fazemos equivaler a ideia de educar literariamente alguém com a ideia de formá-lo como um leitor de literatura – embora reconheça, claro, que estamos falhando desde esse mínimo. Nesse sentido, alguém poderia perguntar: “Se não conseguimos fazer o esse mínimo na educação literária, que seria formar leitores de literatura, como poderíamos ousar mais do que isso?”.

Minha hipótese é: não conseguimos formar leitores não porque esse objetivo seja difícil demais, mas porque, o modo como a ideia de formação leitora é tradicionalmente concebido é restrito e limitador demais. Se quiséssemos mais, se mirássemos mais longe do que temos feito, penso que, conseqüentemente, mais pessoas se interessassem em ler (e escrever, editar, ilustrar, publicar, mediar, criticar, comerciar...) literatura. Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo.

Minha aposta é a de que, uma vez que o sujeito se identifique com uma ou

mais das diferentes práticas que constituem a complexidade do literário (práticas que passam pela leitura, mas vão além dela), ele irá entender a importância da literatura na vida social e, por isso mesmo, irá compreender alguns dos sentidos possíveis para ser um leitor de literatura autônomo, crítico, contumaz. Entre esses sentidos, decerto, cabe aquele que me parece extremamente relevante: pensar seu tempo, sua sociedade, seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações.

Qual seria, então, minha concepção de educação literária? Para início de conversa, ela contempla a educação escolar (no que inclui a educação superior), mas não se restringe a ela. Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Por isso, minha defesa da educação literária confirma a escola, a disciplina escolar e o professor de Literatura (seja na educação básica, seja no ensino superior) como partícipes privilegiados do processo de educação literária, mas não alija do processo outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem, na amplitude da acepção de educação com que trabalho.

Nesse sentido, a educação literária perpassa o campo artístico-cultural, obviamente, mas perpassa também o filosófico (pois há uma vastidão de questões ontológicas, gnosiológicas e/ou epistemológicas elaboradas na literatura ou a partir do estudo da literatura em seus processos) e os diferentes campos do conhecimento científico (pois há um extenso corpo de conhecimentos especializados e de práticas e procedimentos produzidos, transmitidos e transformados ao longo do tempo, por meio de diferentes escolhas teórico-metodológicas, envolvendo a literatura). Obviamente, essas diferentes esferas cambiam entre si todo o tempo, friccionam-se com outras, e são constituídas por múltiplos agentes, que vivem diferentes experiências e se posicionam nas disputas internas ao campo literário de modos variados. Para mim, uma educação literária efetiva precisa ao menos dimensionar para os sujeitos essa complexidade. De saída, dar noção ao menos dessa complexidade teria o efeito de desfazer aquele equívoco tradicional que faz parecer que literatura é uma coisa antiga, sem vida, de gente desocupada ou ociosa ou que vive no mundo da lua e se recusa a encarar a realidade.

Por isso tudo, minha defesa da educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, slam's, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. A educação literária que defendo e acredito dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade: o escritor/produtor, o ilustrador, o tradutor, o performer, o editorador, o editor, o projetista gráfico, o revisor, o adaptador, o ator que interpreta um papel ou monólogo literário, o mediador de leitura, o crítico, o ativista, o oficinairo literário, o museólogo e o arquivista dedicado a acervos e instituições de cultura literária, o agente literário, o cineasta, o “mecenas” ou “benfeitor” literário, o profissional do marketing, o jornalista cultural, o intelectual que planeja e o corpo técnico que executa programas públicos atinentes ao literário, o profissional de vendas... Desse modo, uma educação literária que faça jus à ideia de educação que defendo precisa dimensionar ao sujeito em formação essa complexidade – e prepará-lo para atuar de modo crítico, ativo e responsável nela (Dalvi, 2018b, p. 14-16).

Convém esclarecer que reconhecemos a importância de diretrizes nacionais para a educação e que as reflexões feitas aqui não representam exatamente uma rejeição à BNCC. É, antes de tudo, uma forma de manter a roda em movimento a partir de proposições e debates sobre um documento que representa a legislação oficial para toda a educação básica. De forma mais direcionada, um diálogo que possa permitir maior flexibilidade e criatividade no processo da educação literária.

A literatura desempenha um papel fundamental na formação humana e na construção da identidade cultural de indivíduos e sociedades. Exerce influência profunda no desenvolvimento intelectual, emocional e social das pessoas.

6 EM DEFESA DO CLÁSSICO NAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois
desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

Guimarães Rosa

Refletimos anteriormente, ao abordarmos currículo escolar, sobre o que entendemos, à luz das ideias de Dermeval Saviani, como conteúdos clássicos. Aprofundaremos essa reflexão, envolvendo a leitura literária no contexto do Ensino Médio, uma vez que o objetivo desta tese é o de, por meio de fundamentação teórica e prática, propor um trabalho pedagógico a partir da leitura *integral* de obras literárias na referida etapa da educação básica, em um contexto no qual tem havido o privilégio de fragmentos e de textos isolados.

Embora não tenhamos, por ora, interesse em pesquisar a fragmentação literária em avaliações em larga escala, não podemos deixar de destacar que a fragmentação de textos literários é prática também, talvez principalmente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme aponta Valtão(2022), em tese de doutorado intitulada *Formação humana e educação literária: a literatura nas provas do ENEM*. Como bem menciona a pesquisadora, o ENEM, de uma avaliação em larga escala e de participação facultativa, tornou-se, de forma gradual, elemento obrigatório para o acesso ao ensino superior. O estudo, por meio de análise criteriosa por parte da pesquisadora, das questões em que foram utilizados textos literários (melhor dizendo, fragmentos deles) revela que tais questões dispensam (ou ignoraram) a experiência de leitura integral das obras literárias de que fazem parte. Além disso, impera um trato utilitarista com a linguagem no lugar da especificidade do conhecimento literário; impede também o desvelar da realidade dado o caráter reducionista no que tange à interpretação dos textos.

Certamente, esse caráter fragmentário na abordagem do texto literário no maior exame brasileiro em larga escala acaba por determinar a maneira como muitos (talvez a maioria) professores trabalham a literatura em sala de aula no contexto do Ensino Médio. Nisso, no entanto, não vamos nos aprofundar; Valtão (2022) o faz

minuciosamente, principalmente quando analisa a Matriz de Referência do ENEM e aborda o retorno à Pedagogia das Competências. Valtão (2022) reconhece a impossibilidade de uma avaliação em larga escala como o ENEM reunir obras representativas da diversidade literária brasileira; destaca, porém, a necessidade de romper com a prática de leitura de fragmentos literários, sendo incisiva na defesa de experiências de leitura literária que priorizem e valorizem a integralidade das obras.

A defesa por uma prática educativa que valorize a integralidade do texto literário se dá por entendermos que a literatura desempenha um papel fundamental na formação humana e na formação da identidade cultural de indivíduos e sociedades, além de exercer influência profunda no desenvolvimento intelectual, emocional e social das pessoas. Mas de qual leitura literária estamos falando? Todo texto literário teria potência transformadora?

Na elaboração dos currículos escolares, de forma mais específica no contexto do Ensino Médio, a leitura literária é, muitas vezes, relegada a segundo plano (ou simplesmente expulsa) nas aulas de Língua Portuguesa, contrário a nossa defesa de que o texto literário precisa ser nuclear e sua leitura e análise devem se dar de forma integral. Sabemos, no entanto, que um trabalho profícuo com o texto literário no Ensino Médio encontra muitos entraves, como bem destaca Dalvi (2013), que começa apresentando a má formação pregressa dos estudantes desta etapa de ensino. E acrescenta:

[...] a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (Dalvi, 2013, p. 75).

Diante disso, bastante pertinente para esta pesquisa é o livro *Por que ler os clássicos*, de Ítalo Calvino. Trata-se de um compilado de artigos e ensaios sobre as obras, poetas, escritores e cientistas que lhe marcaram a vida e, considerados por ele mesmo, como clássicos. Já no início, com definições de obra clássica, convida o

leitor à reflexão: “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo’... E nunca: ‘Estou lendo’” (Calvino, 2007, p. 9). Mas, se assim fosse, como ficariam os jovens leitores, quando do primeiro encontro com os clássicos? Sobre isso, o próprio Calvino (1993, p. 10) alerta:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado, mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-las pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-las.

Calvino argumenta que os clássicos são livros que têm o que dizer algo aos leitores, independentemente de quanto tempo tenha passado desde a sua criação. Porém, não queremos recair, aqui, em uma concepção idealista, que desconsidera as relações históricas e sociais para a produção de sentido para as leituras literárias e, conseqüentemente, que participa do processo de definição do que continua ou não tendo algo a dizer:

Qualquer prática de ensino de literatura acontece sob o pano de fundo daquilo que se concebe que seja seu objeto. Isso não significa que o literário deva ser definido a priori para que possa ser estudado, pois quase sempre a definição, ao basear-se somente no conteúdo proposicional, mostra-se inferior ao exhibir; mas também não quer dizer que não haja hiatos ou possíveis tensões entre a compreensão implícita do que é a literatura e o que se faz com os textos na sala de aula. Se tal compreensão funciona como uma espécie de ideia reguladora que abre o horizonte do dizível, ela não precisa ser estanque, uma vez que frequentemente sofre mutações com a prática pedagógica, nem deve ser asfixiante, relegando os textos à função de exemplo. Seja como for, por mais problemática e provisória que se mostre a conexão entre imagem teórica e atividade docente, a relação é ainda assim suficientemente estruturante para ser operacional. [...]

A conceituação que gostaria de defender do literário é outra; ele seria a decorrência da fatura exitosa do artefato, de sua articulação interna: prova material de que existe como um objeto que se sustenta, algo que não é derivado, que não repete simplesmente os achados e conquistas de escritores anteriores. Sem dúvida, essa obrigatoriedade de ineditismo e unicidade é historicamente determinada, tendo sido primeiramente postulada no romantismo e levada ao limite no modernismo. Ela vai na contramão de tendências do presente, pois considera posições enunciativas e determinações identitárias como subordinadas à objetividade do artefato; além disso, entra em choque com a lógica da indústria da cultura, da baixa ou da alta, no jornal vagabundo ou na academia, que tem na aceitação do público seu princípio norteador. O primado da consistência interna é recorrentemente criticado por seu suposto elitismo, mas aqui o que está em jogo não é uma questão de escolha dos objetos (ênfase típica da sociedade de consumo), mas de sua produtividade. [...]

O confronto com o objeto prescinde de deslumbramento, e falhas, que são diferentes do insucesso mencionado acima, muitas vezes contribuem para a produtividade do texto. A reverência pela literatura não apenas ajuda o

comércio das letras, como também dificulta a penetração na singularidade da obra. Na sala de aula, essa perspectiva traduz-se em uma postura investigativa que se recusa a conceber o leitor como inferior ao objeto. (Durão, 2017, p. 225-228)

A proposta de leitura integral de obras literárias no Ensino Médio leva em conta que as referidas obras sejam, imprescindivelmente, de valor estético, ou, nos termos de Durão (2017), que tenham “uma fatura exitosa”. E o que entendemos por isso? Os clássicos são obras que resistiram ao tempo.

Por mais que seja atravessada pela sua datação histórica e localização espacial, a obra clássica permite diálogos entre as diferentes obras ao longo da história. Assim, ela supera sua temporalidade e seu espaço (sem deixar de trazer junto suas marcas históricas e locais) e carrega junto a si as leituras realizadas por cada geração de leitores. No contexto desse diálogo, quanto mais se lê um clássico, mais ele apresenta algo de inédito e inesperado (Della Fonte; Marsiglia, 2016, p. 24).

As pesquisadoras, ao atestarem a resistência de uma obra clássica, nos alertam sobre um problema: o de como caracterizar uma obra como clássica, sem correr o risco de perpetuar os interesses da classe social dominante (Della Fonte; Marsiglia, 2016, p. 23), ou seja, a hegemonia cultural burguesa.

Ainda sobre a permanência/resistência de uma obra literária, entendemos que os clássicos são obras que, muitas vezes, refletem (mas também excedem, apontando para o passado e o futuro de seu momento de produção) os contextos em que foram escritas, como se fossem uma janela para a história e a cultura daquele período e uma janela donde se pode observar desde um outro lugar o próprio presente e futuro, o que permite entender melhor o contexto social, político e cultural. Michèle Petit, antropóloga francesa, argumenta:

[...] não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda das obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito de nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade. (Petit, 2009, p.78).

Dessa forma, ler os clássicos integralmente pode oferecer uma visão mais ampla da sociedade, dos valores e das preocupações humanas, o que é importante para uma compreensão que se aproxima paulatinamente de uma compreensão objetiva da realidade pelo recurso à imaginação. Isso pode ajudar os leitores a desenvolver um

olhar compreensivo(e talvez interventivo) em relação a pessoas de diferentes origens e perspectivas. Concordamos que ler literatura é um direito elementar e, quando a escola reconhece esse direito, se coloca contrária à exclusão ou à interdição do literário, pois compreende que isso pode mutilar o desenvolvimento de uma personalidade e um psiquismo integrais. Além disso, ao leitor, pelo recurso a obras de tempos e espaços variados, é permitido entrar em contato com uma linguagem não ordinária e às vezes até de difícil apreensão inicial, ao confrontar-se com o estilo e os recursos linguísticos utilizados pelo autor, podendo haver uma expansão vocabular e melhor domínio e manejo da língua como consequência. Não que, a princípio, a literatura em suas origens foque nesses elementos, mas o professor, ao didatizar a aproximação com a obra, pode trazê-los à tona.

Muito importante também é que vários clássicos abordam temas universais como amor, ambição, poder, morte e redenção, elementos que fazem parte da cultura através da história, permitindo que os leitores se conectem com as experiências humanas ao longo do tempo. Eles podem encontrar personagens e situações que ainda ressoam com as preocupações e questões de hoje. Isso porque:

A linguagem artística, especialmente a literária, dá voz ao coletivo, ao universal. Na ficção, vemos retratado o drama de todos os homens, o que inclui o nosso próprio. Os limites da ficção são os da humanidade, não se circunscrevem a um determinado lugar ou indivíduo. Daí decorre também o seu caráter de exemplaridade. Diante da ficção literária, instala-se um curioso processo de identificação entre leitor e personagem, que não acontece diante da singularidade do fato real (Silva, 2009, p. 71).

Muitos clássicos apresentam dilemas morais complexos e questões filosóficas que convidam os leitores a refletir profundamente sobre questões fundamentais da vida, uma oportunidade para o autoconhecimento e para acompanhar o processo de elaboração de certos posicionamentos, pela via do desenvolvimento das personagens de uma obra.

É bastante comum a ideia de que, se é clássica, a obra se apresenta aos leitores como leitura “difícil”. Em vez disso, o que se tem muitas vezes nas obras clássicas é não uma dificuldade transcendente ou apriorística, mas a exigência de uma suspensão do tempo acelerado da contemporaneidade, para uma análise e reflexão crítica. Isso, no entanto, não é impedimento para o uso dos clássicos com o público

jovem. Ao contrário, ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise literária. Para isso, argumentamos sobre a leitura integral de obras clássicas, já que em leituras literárias fragmentadas os leitores não teriam plena condição de examinar nuances, simbolismos e interpretações, tampouco de contextualizar adequadamente a obra.

Não se pode deixar de destacar o impacto no processo de leitura dos clássicos. Como os clássicos, muitas vezes, são obras com complexidade e profundidade, sua leitura integral permite que o leitor tenha uma experiência literária mais completa, vivenciando integralmente o desenvolvimento narrativo, as personagens, o estilo e os temas em sua totalidade. Ler a obra completa permite uma apreciação mais profunda do desenvolvimento dos personagens e das reviravoltas na história, em uma alternância de ritmo com as descrições, os diálogos etc.

Além de todas as razões educacionais e culturais, a leitura de clássicos literários também pode proporcionar um grande prazer estético. Eles são parte integrante do patrimônio literário e artístico de uma sociedade e, embora haja uma tendência à “privatização” das realizações artísticas, cada uma delas é fruto de um processo coletivo com a participação de muitos agentes. Por isso mesmo, Calvino (2007) encoraja os leitores a explorar os clássicos, encontrando neles não apenas beleza literária, mas também uma conexão com a herança cultural e intelectual da humanidade. Em resumo, a leitura integral dos clássicos literários na escola oferece uma experiência literária enriquecedora e profundamente significativa, permitindo que os leitores explorem a riqueza da obra, a complexidade dos personagens e a profundidade dos temas.

Voltando à pergunta de Ítalo Calvino (1993), entendemos que, no lugar de respostas, o autor propõe reflexões sobre a relação dos jovens com a leitura dos clássicos, argumentando sobre a influência de tais obras na formação da nossa identidade individual e coletiva. Consideramos que é na(s) leitura(s) e releitura(s), nos encontros e reencontros de cada leitor com os clássicos, que a infinidade de informações e de aprendizagens se revela. É papel da escola selecionar obras de reconhecido valor estético para que esses encontros e reencontros tenham chances de acontecer, ou melhor, para que a centelha se acenda em cada leitor.

7 LEITURA INTEGRAL DE OBRA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE A *METAMORFOSE*, DE FRANZ KAFKA

[...] Mas nós precisamos dos livros que nos afetam como um desastre, que nos atormentem profundamente, como a morte de alguém que amamos mais do que a nós mesmos, como ser jogado em uma floresta isolada de todos, como um suicídio. Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós.

Franz Kafka (Em carta, datada de 27 de janeiro de 1904, a Oskar Pollak, amigo da época da escola).

Nas linhas abaixo, apresentaremos, a partir de Theodor W. Adorno (1998), Günther Anders (2007), Louis Begley (2010) e Modesto Carone (1992), em linhas gerais, o autor que lastreou o trabalho pedagógico que está na base da tese. Franz Kafka (1883 – 1924) nasceu em Praga, na época do Império austro-húngaro, na atual República Tcheca. Fortemente influenciado pelas culturas judaica, tcheca e alemã, destacou em suas obras a ansiedade e a alienação do ser humano do século XX. O autor, ainda estudante, se identificava com ideias e atitudes críticas e inconformistas, característica subjacente em toda sua produção literária.

Fatores econômicos, históricos e políticos (além de questões de caráter subjetivo) influenciam decisivamente nas mais diversas produções literárias de Franz Kafka. A novela *A Metamorfose*, por exemplo, obra mais famosa de Kafka, foi escrita no ano de 1912, em apenas 20 dias, e publicada, apesar disso, em 1915. A obra parece refletir o contexto social da época em que foi produzida, já que foi escrita dois anos antes do início da Primeira Guerra Mundial. Mesmo não havendo explicitamente menção a dimensões sociais por meio da apresentação de lugares, costumes, manifestações de um determinado grupo ou classe, é possível o leitor fazer associações entre o drama vivido pelo personagem Gregor Samsa e um típico trabalhador comum.

Quando argumentamos sobre a influência de questões pessoais (subjetivas) em relação à produção literária, encontramos em Kafka consideráveis indícios: o desejo de Kafka era o de poder se dedicar integralmente à atividade literária, o que encontrava forte empecilho na figura dominadora paterna, para quem o sucesso

material era o que importava; a educação severa do pai e a infelicidade no amor delinearão uma vida emocional conturbada, tendendo ao isolamento e à rebeldia; a insistência em personagens sempre temerosos, ainda que não soubessem a origem e a causa desse comportamento.

Especificamente em *A Metamorfose*, obra que compõe o *corpus* de nossa pesquisa, o autor inicia sem rodeios e apresenta ao leitor, logo nas primeiras linhas, o caixeiro-viajante Samsa, metamorfoseado em um monstruoso inseto: "Uma manhã, ao despertar de um sonho inquieto, Gregor Samsa descobriu-se em sua cama transformado num insuportável inseto." (Kafka, 2011, p. 11). Inevitavelmente, a transformação do protagonista em inseto põe em choque o leitor, que desconfortavelmente se vê obrigado a aceitar o fato, uma vez que o realismo peculiar de Kafka insere o leitor num intrigante enigma sobre as causas daquela metamorfose; o próprio protagonista as desconhece. Ao protagonista e ao leitor cabe, portanto, a resignação, já que não têm poder de mudar o destino. Outra técnica literária que merece destaque e que colabora para o desconforto do leitor é a escolha de Kafka por um narrador que, embora conte a história sob a perspectiva do protagonista, não esclarece os fatos, apenas os narra. Claro que essa estratégia utilizada por Kafka mereceria aqui uma análise mais profunda. O que nos interessa, no entanto, é a sugestão do autor a partir da escolha desse foco narrativo: protagonista e leitor igualmente alienados, alienação imposta pela sociedade moderna em que estão inseridos.

Alguns aspectos confirmam a atualidade da obra: a desesperança humana diante de um mundo caótico; a falta de perspectiva em relação ao futuro; a ausência de respostas a questões referentes à existência humana; a relação de Samsa com a família, que o explorava, com o patrão, que o oprimia, e uma sociedade que o sufocava. Na obra em questão, há um desvelamento da condição humana, bem como dos dramas psíquicos da sociedade, aspectos já sinalizados anteriormente.

A obra apresenta a princípio um mundo imaginário, com a presença do fantástico de um modo que pode nos fazer acreditar na falta de proximidade entre a história ficcional criada e o mundo real. Uma leitura mais atenta e apurada, no entanto, revela que essa aparente desconexão é estratégia literária, uma vez que a

impotência do protagonista, Gregor Samsa, diante de situações que antes lhe eram naturais e rotineiras, como sair da cama e caminhar, alude a fraquezas humanas frente às pressões da sociedade. Além disso, Samsa era valorizado enquanto tinha condições de sustentar a família; essa valorização desaparece quando ele se encontra impossibilitado, pela condição de inseto, de continuar produzindo o sustento da família.

Esse breve comentário justifica que a escolha da obra *A Metamorfose*, para ser lida integralmente com os alunos, não foi determinada por questões de gosto pessoal de uma professora de Língua e Literatura dos Ensinos Fundamental II e Médio. Trata-se de questões ligadas à ideia de que a escola deve selecionar intencionalmente os conhecimentos imprescindíveis ao processo de humanização dos indivíduos. Vejamos o que diz Saviani (2003, p. 95) sobre o papel da escola na seleção desses conteúdos:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

A obra tomada como exemplo, *A Metamorfose*, faz parte do conjunto de objetivações culturais historicamente produzidas pela humanidade. Significa, portanto, que, ao propormos a leitura da obra, intencionamos que cada estudante, na sua singularidade, se aproprie do lido e se desenvolva como ser participante do gênero humano. Essa apropriação não se dá de forma espontânea; ao contrário, pressupõe, nos contextos escolares, uma ação intencional, planejada, organizada e sistematizada por parte do professor, o que pode viabilizar o desenvolvimento emancipatório dos estudantes. Segundo Saviani (2015, p. 36):

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

Convém destacar que não se aprende apenas na escola, mas compete à escola garantir que os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos produzidos pelos homens ao longo da história sejam apropriados pelos estudantes. Percebe-se, portanto, que a escola pode potencializar essa apropriação ou, quando se abstém de seu papel nuclear, limitar a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais. Entendemos que à escola cabe a função de transmitir o saber elaborado que potencialmente agirá em favor do pleno desenvolvimento humano (psiquismo como sistema interfuncional). Sobre esse desenvolvimento, assim se manifesta Vygotsky (1996, p. 27):

[...] as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal. Não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

A importância de se propor nos contextos escolares a leitura de obras como *A Metamorfose*, de Franz Kafka, está no fato de os estudantes poderem colocar o presente numa condição passível de crítica, preenhe de significação(ções). É a história sendo construída, revista, desconstruída, vivida, ressignificada, desde a perspectiva do saber elaborado, ou seja, caminho para o desenvolvimento da consciência social e histórica. Isso porque:

A visão de mundo do artista está presente na sua obra, mas essa mesma obra vai permitir que o leitor distante no tempo e no espaço repense a sua própria visão de mundo em contato com a do autor que tem em mãos. A literatura é uma via de mão dupla, é uma onda mareante que leva e deposita na praia sua sapiência e carga de emoção e leva consigo no retorno a experiência vivencial do leitor (Adolfo, 2007, p. 28).

Em *A Metamorfose*, o fato de a história se desenrolar praticamente dentro de um quarto não anula o vínculo que a obra tem com a vida social. Ao contrário, o leitor pode se identificar com um dos personagens. É possível, por exemplo, que o leitor se reconheça na trajetória e no destino de Gregor Samsa; e pode ir além: relacionar isso ao destino social de grande parte dos seres humanos. Longe de ser uma representação exata da realidade, a literatura é, em potencial, forma de expandir a visão de mundo do leitor. Isso porque “A literatura confirma e nega, propõe e

denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (Candido, 2004, p. 175).

Se a literatura apenas reproduz a realidade aparente dos fenômenos da vida cotidiana, não faz mais que confirmar aquilo que os homens veem todos os dias e com o que têm contato. Sem ignorar a aparência dos fenômenos, mas extrapolando-a, a literatura permite que o leitor estabeleça relações entre o aparente e o essencial. Tomemos, mais uma vez, como exemplo o personagem Gregor Samsa. A forma como o autor apresenta a relação de Gregor com a família e seu destino trágico não é uma cópia da realidade e nem tenta explicá-la, mas a deflagra, suscitando nos leitores reflexões filosóficas e sociais.

Nas linhas abaixo, apresentaremos em cada subitem a leitura crítica de *A Metamorfose* proposta por diferentes estudiosos. Essa apresentação se faz necessária já que defendemos a leitura integral de obras literárias de qualidade no Ensino Médio, ou seja, leitura de obras que possam contribuir com a formação dos sujeitos. Como esta pesquisa toma por objeto de análise uma experiência docente com a leitura de *A Metamorfose*, de Franz Kafka, selecionamos alguns estudiosos que se debruçaram sobre esta obra e autor, para fundamentarmos teoricamente a seleção de tal obra para o trabalho pedagógico no contexto do Ensino Médio.

7.1 FRANZ KAFKA À LUZ DE THEODOR W. ADORNO

Em seu estudo sobre a produção literária kafkiana, Adorno (1998) argumenta que, do que se tem escrito sobre Kafka, pouca coisa conta; segue dizendo que, em vez da recorrente tentativa de se enquadrar o autor em uma corrente de pensamento, a insistência deveria recair em aspectos que dificultam tal enquadramento. Um desses aspectos que pode exemplificar a afirmação de Adorno é que não basta o leitor identificar o ser humano delineado por Kafka como aquele completamente conformado com seu destino, ou seja, aquele homem a quem cabe “cumprir humildemente e sem muita esperança seus deveres imediatos, integrando-se a uma comunidade que espera exatamente isso” (Adorno, 1998). Vai muito além disso. Os aspectos que dificultam o enquadramento, uma classificação usual e rígida, são

extremamente importantes para a elucidação da obra. Adorno (1998) afirma que a prosa kafkiana não se exprime pela expressão, mas pelo repúdio à expressão, pelo rompimento. A arte de Kafka é atraente e impele o leitor a paradoxos. Adorno (1998, p. 2-3) diz que:

Cada frase provoca a reação “é assim”, e então a pergunta: de onde eu conheço isso? O *déjà vu* é declarado em permanência. A violência com que Kafka reclama interpretação encurta a distância estética. Ele exige do observador pretensamente desinteressado um esforço desesperado, agredindo-o e sugerindo que de sua correta compreensão depende muito mais que apenas o equilíbrio espiritual: é uma questão de vida ou morte. Um dos pressupostos mais importantes de Kafka é que a relação contemplativa entre o leitor e o texto é radicalmente perturbada. Os seus textos são dispostos de maneira a não manter uma distância constante com sua vítima, mas sim excitar de tal forma os seus sentimentos que ela deve temer que o narrado venha em sua direção, assim como as locomotivas avançam sobre o público na técnica tridimensional do cinema mais recente. Essa proximidade física agressiva interrompe o costume do leitor de se identificar com as figuras do romance.

Se o leitor quiser sobreviver às locomotivas kafkianas que vêm em sua direção, deverá ser fiel ao texto, à literalidade, mas numa interpretação prenhe de desdobramentos e portas. Adorno nos apresenta ainda que a força de Kafka é a demolição. E esclarece: Kafka não se detém diante do sujeito, como o faz a psicologia, mas a matéria em estado bruto é alcançada, de modo que a trajetória épica de Kafka, segundo Adorno, é a fuga que atravessa o homem até chegar ao desumano.

O estudioso não ignora que haja falhas na arte de Kafka e a mais sensível delas é a monotonia; o ambíguo, o incerto e o inacessível são repetidos exaustivamente. Essa repetição, no entanto, tensiona o leitor e o coloca diante do que é a realidade e não do que poderá ser; a ideia de um futuro para o ser humano não pode ser decantada da obra de Kafka; Kafka não vê futuro para o ser humano, justamente porque não há possibilidade de futuro para os seres humanos uma vez que são “coisas”.

Essa constatação encontramos também, intertextualmente, em Carlos Drummond de Andrade (2013) (poeta, contista e cronista brasileiro do período do Modernismo), no poema *Eu, etiqueta*; nesse texto, o eu lírico conduz o leitor a se defrontar com a própria condição de “coisa”: “Já não me convém o título de homem./Meu nome novo é Coisa./Eu sou a Coisa, coisamente.”. Essa consciência da realidade e da condição

humana parece ser a mesma em Kafka. Segundo Adorno (1998), na obra kafkiana, tudo se dirige a um instante crucial, onde os homens tomam consciência de que não são eles mesmos, são coisas.

7.2 FRANZ KAFKA À LUZ DE MODESTO CARONE

Aqui optamos por traçar um perfil de Franz Kafka a partir de informações extraídas da introdução feita por Modesto Carone, considerado o principal tradutor da obra kafkiana no Brasil, em *Essencial Franz Kafka*. Carone começa destacando o fato surpreendente de Kafka ter se tornado um ícone literário, apesar de ser quase desconhecido quando morreu. Acentua que, assim como Marcel Proust e James Joyce (e também Machado de Assis), Kafka escreveu a partir da periferia. Carone considera Kafka um autor realista, mas um realismo diferente daquele do século XIX. Como bem destaca Carone, um novo realismo em função de uma nova realidade.

Modesto Carone, em seu artigo *O Parasita da Família* (sobre *A Metamorfose de Kafka*), diz que o fascínio pela obra *A Metamorfose* se dá primeiramente pelo choque que provoca no leitor, desde a primeira frase. A transformação do protagonista em inseto é, segundo Carone (1992), circunstância embaraçosa e decisiva a dificultar as várias tentativas de interpretação para tal metamorfose. Ao leitor resta o desconforto de acompanhar a trajetória do protagonista metamorfoseado num inseto monstruoso, sem poder ver/conhecer/entender com um pouco mais de clareza o ponto de partida que deu origem aos fatos, ou seja, o “ponto de partida permanece opaco” (Carone, 1992, p. 132).

É intrigante o fato de as causas da metamorfose em inseto não serem deflagradas, tanto para o leitor quanto para o próprio protagonista, Gregor Samsa. Não que Gregor não tenha ameaçado entender o que havia acontecido com ele; tentou. O narrador, porém, deixa claro que não se tratava de um sonho, melhor dizendo, de um pesadelo do qual se possa acordar. A transformação era definitiva. Carone (1992, p. 132) argumenta que nas inversões corriqueiras kafkianas é o metamorfoseado quem desperta para o pesadelo. Esse despertar, porém, encerra uma postura de resignação e não de subversão ou de transformação diante da

realidade constatada:

Portanto, a metamorfose não está aí como um disparate, mas como uma licença poética transformada em **fato** – com o qual, aliás, tanto o herói como o leitor têm que se conformar. Nesse sentido, o narrador não procura nem esclarecer, nem ironizar a metamorfose, limitando-se (digamos assim) a constata-la com a maior cara-de-pau. Para ele, ela tem o caráter impositivo de um sucesso natural contra o qual não há como protestar (Carone, 1992, p. 132).

Carone (1992) segue argumentando que, apesar de o narrador apresentar de forma impositiva a metamorfose antinatural do protagonista em inseto, não há intenção de que isso seja inteligível, muito menos tomado como algo universal. Ao contrário, o narrador, por meio da apresentação detalhada dos desdobramentos dessa metamorfose antinatural, parece querer fazer com que o leitor se esqueça daquele choque inicial deflagrado nas primeiras linhas da novela kafkiana.

7.3 FRANZ KAFKA À LUZ DE GÜNTHER ANDERS

Em *Kafka: pró e contra*, Günther Anders (2007, p. 9) diz que o fato de Kafka não ser identificável segundo classificações usuais impediu inicialmente a vendabilidade de seus livros; posteriormente, porém, foi essa mesma difícil identificação que assegurou o êxito das obras kafkianas. O estudioso dialoga com a defesa de Adorno (1998), ao afirmar que a singularidade de Kafka perturba profundamente o leitor e o coloca diante de múltiplas entradas na produção literária do autor.

Anders (2007, p. 15-16) defende que Kafka, para tornar visível a loucura do mundo, toma a “aparência aparentemente normal” desse mesmo mundo e a manipula de forma “natural”. Essa “tática” literária de Kafka, comumente ignorada como método, é vista como reveladora de um mundo sobrenatural, onírico, mítico ou simbólico. Anders (2007, p.16) adverte, porém, que Kafka não é “estetizante, santo ou sonhador, nem forjador de mitos ou simbolista”; é, sim, um fabulador realista. Kafka deforma o mundo para desvelar a realidade. O homem contemporâneo, inserido nessa realidade, é o objeto de pesquisa de Kafka.

O que surpreende e inquieta, no entanto, é que a reação humana diante disso é assustadoramente descontraída. Para ilustrar, Anders (2007, p.20) cita

Gregor Samsa e destaca que o protagonista de *A Metamorfose* não se supreende ao acordar metamorfoseado em um inseto. Segundo Anders (2007, p.22), o método de Kafka de colocar o espantoso como algo a não provocar espanto é completamente realista. O estudioso completa: “Se Kafka deseja afirmar que o natural” e “não-espantoso” de nosso mundo é pavoroso, então ele faz uma inversão: o pavor não é espantoso” (Anders, 2007, p.23).

Anders (2007) discute, então, algo muito caro a nós nesta pesquisa: a função educativa da arte, argumentando que a arte tem um papel importante na formação e na conscientização dos indivíduos. Ele explica que as “imagens” utilizadas na obra literária, mesmo quando retratam elementos/objetos familiares da realidade objetiva, permitem nova atitude e chance de revisar julgamentos. Kafka não só explorou as imagens como adotou imagens de imagens. Para o autor, a arte é uma forma de representação simbólica da realidade que permite aos indivíduos perceberem a complexidade e a ambiguidade do mundo em que vivem. Ao contrário da propaganda e da publicidade, que simplificam e distorcem a realidade para manipular as emoções e os desejos das pessoas, a arte apresenta um retrato mais fiel e mais humano da vida.

Assim, a função educativa da arte é contribuir para a formação de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla e mais solidária. Por meio da arte, os indivíduos podem explorar diferentes perspectivas e experiências, e desenvolver a capacidade de empatia e de compaixão. No entanto, Anders (2007) também alerta para o perigo da arte se tornar uma forma de alienação, quando ela é reduzida a um objeto de consumo ou a um espetáculo para entretenimento. Para ele, a verdadeira função educativa da arte só pode ser realizada quando a arte é produzida e apreciada com autonomia e liberdade, sem subordinação a interesses políticos, econômicos ou culturais.

Em suma, a visão de Anders (2007) sobre a função educativa da arte destaca a importância da arte como uma forma de representação simbólica da realidade que contribui para a formação da consciência crítica e para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla e mais solidária. No entanto, ele alerta para o perigo da arte se tornar uma forma de alienação quando subordinada a interesses políticos,

econômicos ou culturais.

8 O MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NO ENSINO MÉDIO COM ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL

A escola onde foi desenvolvida a experiência analisada nesta tese pertence à rede estadual do estado do Espírito Santo e a prática pedagógica registrada e analisada em sua indissociabilidade teórico-prática decorre do trabalho direto da autora da pesquisa.

A experiência docente com a leitura de *A Metamorfose*, de Franz Kafka, objeto de análise desta pesquisa, aconteceu na escola Centro Estadual Interescolar “Áttila de Almeida Miranda”, localizada na zona urbana do município de Cachoeiro de Itapemirim. A escola oferece o Ensino Médio (regular, integral e técnico) e conta atualmente com 1.300 alunos, em dois turnos. No turno matutino, a oferta é de Ensino Médio regular e técnico; no vespertino, Ensino Médio integral de 7h; a escola passou a oferecer também o Seja+ (programa voltado para estudantes interessados em cursar a modalidade EJA durante o dia) nos turnos matutino e vespertino.

A escola atende estudantes de classe média baixa oriundos de áreas de periferia. A instituição tem como missão formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes socialmente, por meio da construção de conhecimentos, do desenvolvimento da cidadania e da autoconfiança para enfrentarem desafios e, conseqüentemente, inserirem-se no mundo profissional. A visão é a de ser uma escola pública de referência, inovadora em suas propostas e práticas pedagógicas, com vista à formação de cidadãos críticos, conscientes e empreendedores.

O corpo docente que atua no Centro Estadual Interescolar “Áttila de Almeida Miranda” possui características distintas. A escola conta com professores efetivos para a maioria das disciplinas de Formação Básica e necessita completar o quadro com professores em Designação Temporária para todas as disciplinas da formação específica (Educação Profissional). Ao longo do ano letivo, são desenvolvidos projetos integradores que têm por objetivo, essencialmente, criar estratégias para que os estudantes possam potencializar suas habilidades de forma diversificada.

Além disso, a prática interdisciplinar permeia as atividades realizadas. Alguns projetos executados pela escola: Noticie (Instagram oficial da escola); CEI VERDEJAR (projeto de educação ambiental); Projetos de Área (projetos desenvolvidos pelas áreas de Linguagens/Ciências da Natureza/Matemática/Ciências Humanas); Festa Junina (projeto de resgate histórico-cultural); Ação de Graças; Dia do Estudante; Semana Cultural; Seminários Técnicos; Dia da Conscientização contra o Bullying; Dia Nacional da Consciência Negra; Dia da Família na Escola; Olhares sobre a cidade: um registro histórico e fotográfico de Cachoeiro Antigo. A escola possui dezessete salas de aula; no turno vespertino, são utilizadas no modelo de laboratórios, modelo em que os alunos se locomovem em direção aos espaços onde as aulas serão ministradas; possui uma biblioteca (não conta com bibliotecário), dois banheiros femininos e dois masculinos para os estudantes, uma quadra esportiva, um pátio com refeitório, um auditório, uma sala de coordenação, uma sala para os professores, uma sala para reuniões e planejamentos, uma sala destinada ao Setor Pedagógico, sala de direção, secretaria escolar, um laboratório de informática e um laboratório de ciências. A escola conta ainda com uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), dependências de limpeza e almoxarifado. Recentemente foi criado um espaço de atendimento aos estudantes, com apoio de uma psicóloga e de uma assistente social.

É muito importante que os educadores tenham clareza sobre a teoria pedagógica que subsidia a sua prática, com o propósito da seleção dos conteúdos a serem estudados, bem como dos métodos mais adequados à transmissão do conhecimento e à apropriação deles por parte dos estudantes. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma mais consciente, tanto para educadores quanto para educandos.

Defendemos e adotamos, em nosso trabalho, a Pedagogia Histórica-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que são lastreadas no Materialismo Histórico-Dialético. Seus fundamentos serão aqui apresentados, resumidamente e, às vezes, um pouco esquematicamente, para elucidar nossa proposta de trabalho com a leitura integral de obras literárias no Ensino Médio e, particularmente, com *A metamorfose*, de Franz Kafka.

Começemos por afirmar ser fulcral entender a relação sujeito-objeto, ou seja, como o ser humano se relaciona com a vida e com tudo que dela faz parte. Essa tentativa de compreensão da realidade pode se dar a partir de diferentes abordagens. O materialismo histórico-dialético é uma delas.

Como já apresentado no início de nossa pesquisa, o materialismo histórico-dialético foi desenvolvido como um método, uma lógica e uma teoria do conhecimento, por Karl Marx e Friedrich Engels, na intenção de compreender, na sua época, as relações sociais e as contradições do capitalismo. Convém destacar que a dialética é bem anterior a Marx. Pires (1997, p. 84) diz que:

Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito.

Segundo Pires (1997, p. 84), foi Aristóteles um dos grandes responsáveis por marginalizar o pensamento de Heráclito sobre a contraditoriedade e o conflito. Enquanto Aristóteles estabelecia a fixação do ser, em Heráclito temos o movimento do pensamento, a contraditoriedade da vida, da natureza e do mundo, contrapondo-se à lógica formal, que não aceita a contradição e o conflito. Pires (1997, p. 84) segue esclarecendo que, no Renascimento, a busca por objetividade resultou em uma profunda separação entre sujeito e objeto, além do “abandono do pensamento dialético como lógica de interpretação do mundo e como objeto de estudo das ciências e da filosofia”; mais tarde, porém, Hegel elabora a dialética como método cuja base está na contradição, na totalidade e na historicidade.

Feito esse breve recorte histórico do pensamento dialético, destacamos que é a dialética de Marx, lógica do materialismo histórico, que adotamos como forma de entender a natureza e a complexidade da educação. O materialismo histórico-dialético pode ser definido, grosso modo, como uma corrente que busca entender a história e a sociedade a partir de uma perspectiva materialista, ou seja, as condições

materiais da existência humana são fundamentais para a compreensão das relações sociais. Marx, em relação à dialética de Hegel, propôs uma dialética materialista e histórica.

Para o materialismo histórico-dialético, a história da humanidade é marcada pela luta de classes, entre classes que têm interesses antagônicos: a classe dominante tenta manter sua posição de domínio e seus privilégios, e a classe dominada, para garantir seus direitos e sua liberdade, tenta transformar as relações sociais de produção. O materialismo histórico-dialético problematiza e busca compreender essas lutas de classe e seu impacto na estrutura social e nas atividades humanas; não ignora a importância do processo dialético para a compreensão da história e da sociedade; entende que a contradição entre diferentes elementos ou forças pode levar à transformação e à superação das contradições. Para essa corrente, as transformações sociais são impulsionadas pela luta de classes e pelo processo dialético, pois permitem a superação das contradições e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não basta dizer que nossa proposta de leitura integral de obras literárias no Ensino Médio está ancorada no materialismo histórico-dialético. É imprescindível entender o método. Segundo Pires (1997, p. 87), entender o método é forma de instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, especificamente, no nosso caso, realidade educacional. Ler integralmente e analisar obras literárias de reconhecido valor estético com os estudantes é não se limitar ao real aparente, à lógica formal, mas desvelar a realidade real concreta que subjaz à palavra literária.

Esse movimento do pensamento em direção ao real concreto, nos contextos escolares, revela a opção por um trabalho pedagógico não alienante, uma vez que a compreensão plena da realidade é condição primeira para transformar essa mesma realidade.

Em consonância com os postulados teóricos do materialismo histórico-dialético, destacamos que a nossa proposta está vinculada igualmente às bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvida por Lev Vygotsky e seguidores na Rússia no início do século XX, a Psicologia Histórico-Cultural é a base psicológica da

Pedagogia Histórico-Crítica. Em se tratando de compreensão da realidade, a Psicologia Histórico-Cultural está fundamentada nas bases materialista, histórica e dialética. Em síntese, trata-se de uma abordagem teórica que busca compreender o desenvolvimento humano a partir do contexto cultural e histórico em que ele ocorre. Segundo essa perspectiva, as experiências sociais e culturais dos indivíduos são responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades mentais que eles experimentam/vivenciam, num processo interativo com outros indivíduos e com o meio em que estão inseridos, uma vez que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, cultura, linguagem e práticas sociais exercem papel fundamental no desenvolvimento humano. O aprendizado, portanto, é fruto de um processo social amplo, e não meramente uma questão cognitiva ou afetivo-volitiva.

Já abordamos nesta pesquisa que o ser humano não nasce humano, mas confirma sua humanidade a partir da apropriação do que é produzido pelos seres humanos ao longo da história. Não significa, no entanto, que nesse processo não concorrem fatores como o ambiente e as bases biológicas. Eles não são, contudo, determinantes. A constituição da humanidade é determinada pela vida social, pelas interações humanas. Estamos falando, portanto, da confirmação da humanidade por meio da apropriação cultural.

O desenvolvimento humano é entendido pela Psicologia Histórico-Cultural como um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda a vida. As mudanças no psiquismo e no comportamento são resultado da interação entre indivíduo e sociedade, sob mediação, e não decorrem simplesmente de uma maturação biológica. Diferentemente dos animais cujo desenvolvimento se dá por meio da evolução biológica, é na interação com outras pessoas mais experientes e com o contexto sócio-histórico e cultural, por meio da internalização dos instrumentos/signos, que os

seres humanos têm condições de desenvolver as funções psicológicas superiores, próprias da espécie humana.

A Psicologia Histórico-Cultural destaca a importância da linguagem no desenvolvimento humano e a concebe como ferramenta mais importante que as pessoas usam para se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor; por meio dela, as pessoas são capazes de compartilhar seus pensamentos, sentimentos e conhecimentos, e produzir significados compartilhados. Sobre a linguagem humana, Luria (1987, p. 25) diz tratar-se de:

[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas. A 'linguagem' dos animais, que não possui estas características, é uma 'quase-linguagem'. [...] Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficiente para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática.

O psiquismo humano se estabelece por meio dessa desenvolvida linguagem humana a que se refere Luria (1987), bem como pelo trabalho, atividade exclusivamente realizada pelos seres humanos.

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural busca entender o desenvolvimento humano a partir do contexto social, cultural e histórico em que ele ocorre, destacando a importância da interação social, da linguagem e das práticas humanas situadas no desenvolvimento do psiquismo humano.

A proposta de leitura integral de obras literárias no Ensino Médio relaciona-se à importância de se transmitir aos estudantes o saber elaborado, ou seja, a educação escolar deve transmitir as formas mais desenvolvidas de conhecimento, proposta que está na base metodológica da Pedagogia Histórica-Crítica. Segundo Lavoura e Marsiglia (2015), alguns críticos aproximam a Pedagogia Histórica-Crítica à Pedagogia Tradicional, uma vez que ambas defendem a transmissão de conteúdos de ensino. Seguem argumentando que essa crítica revela incompreensão acerca do método pedagógico da Pedagogia Histórica-Crítica.

Apresentaremos, a partir de contribuições de Lavoura e Marsiglia (2015) sobre o

método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, uma possibilidade concretizada leitura integral de obras literárias no contexto do Ensino Médio. Começamos por destacar que uma prática educativa alicerçada no materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade (Lavoura; Marsiglia, 2015).

Não podemos ignorar, no entanto, que essa proposta está na contramão da política educacional brasileira, especialmente a que diz respeito ao Ensino Médio. Essa política educacional, sob a alegação dos baixos índices alcançados pelos estudantes nas avaliações em larga escala, vem implementando a reformulação curricular dessa etapa da educação básica. Essas avaliações passam a controlar a atividade pedagógica dos professores, que se veem limitados por terem que atender aos conteúdos cobrados nessas avaliações. Isso fragiliza o currículo e impede que os estudantes tenham condições de entendimento da realidade histórica, o que se configura como um claro retorno à Pedagogia das Competências (não nos dedicaremos, nesta pesquisa, a um estudo detalhado dessa pedagogia). Duarte (2020) argumenta que a Pedagogia das Competências muitas vezes reduz a educação ao desenvolvimento de habilidades específicas, em detrimento do conhecimento mais amplo e profundo. Ele critica a ênfase exagerada na competência em detrimento da formação de uma cultura intelectual sólida.

Para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda. Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e a de si próprias como parte dessa mesma realidade. (Duarte, 2020, p. 37)

Isso significa que a realidade do mundo deve/pode ser entendida a partir da totalidade, ou seja, se quisermos entender as particularidades, será preciso conhecer o todo, e vice-versa. Destacamos a defesa incontestável da Pedagogia Histórica-Crítica: a transmissão do saber elaborado. Em consonância com essa proposta de socialização, Duarte (2020) argumenta que:

O conceito de “socialização do saber sistematizado” contém duas noções igualmente importantes: a de socialização e a de saber sistematizado. A

socialização, nesse caso, não se refere aos processos pelos quais as crianças e os jovens aprenderiam a se relacionar com outras pessoas, a viver em sociedade. Saviani emprega o conceito por oposição ao de privatização, ou seja, socialização, nesse sentido, é um processo por meio do qual um bem torna-se propriedade socializada, incorporando-se às atividades e à vida de todas as pessoas, não se limitando a beneficiar apenas uma parte da sociedade. Então, se entendermos que a educação tem a tarefa socializadora no que se refere ao conhecimento, ela deve ser essencialmente universalizante, democrática e não discriminadora (Duarte, 2020, p. 36)

Portanto, a prática educativa deve visar à compreensão da realidade social por parte dos estudantes, o que exige desenvolvimento de seu pensamento teórico. A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Lavoura e Marsiglia (2015), defende que a educação escolar deve viabilizar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino (elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico); a questão crucial é que isso não se dá de forma espontânea e requer planejamento e organização de situações que possibilitem aos alunos passar da visão sincrética à sintética. Há o destaque para a afinidade da Pedagogia Histórico-Crítica com a Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que as funções psicológicas superiores (próprias dos seres humanos) não se desenvolvem a partir de atividades livres; ao contrário, as atividades precisam exigir e possibilitar o desenvolvimento dessas funções. Mais uma vez, os autores enfatizam que cabe à escola e ao trabalho educativo essa tarefa. Segundo Marsiglia (2011, p. 11):

A escola é uma instituição social cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente.

Concordamos com Marsiglia (2011, p. 11) quando ela afirma que:

[...] a escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados.

Por fim, reforçamos que é papel da educação escolar garantir a socialização dos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas. Antes, porém, é imprescindível que os professores selecionem como conteúdos de ensino aqueles com potencial para a formação omnilateral dos estudantes, ou seja, que tenham essa educação

integral no horizonte, ainda que no capitalismo ela seja irrealizável em sua plenitude. Importante retomar aqui, portanto, o critério defendido por nós para a seleção desses conteúdos: os conteúdos clássicos. Destacamos que:

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 (Della Fonte; Marsiglia, 2016, p.24).

E a liberdade humana é, enfim e de fato, o que queremos.

8.1 OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS: TEORIA E PRÁTICA

Por entendermos que não pode haver prática pedagógica sem a teoria que lhe dê fundamentos, destacamos que a proposta didática elaborada e disponibilizada está ancorada nos momentos pedagógicos para o método histórico-crítico elaborados e apresentados por Saviani (2007). Tais momentos pedagógicos são importantes para que os estudantes compreendam a estrutura social em que estão inseridos e possam ser agentes de transformação da sociedade; falamos aqui, especificamente, de uma sociedade sustentada pelos interesses do capital. Para que os estudantes sejam agentes de transformação dessa sociedade, deverão ter acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos mais desenvolvidos. Esses conhecimentos, no entanto, nem sempre são de interesse imediato dos estudantes.

Diante disso, Saviani (2015, p. 80) destaca:

Daí a importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe

a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

É imprescindível ao professor ter conhecimento e clareza quanto ao método adequado para viabilizar o acesso ao tipo de saber preconizado por Saviani (2015). O próprio Saviani (2007, p. 70-73) apresenta, como forma de facilitar e elucidar a compreensão teórica e prática referente ao método histórico-crítico, os cinco momentos da prática educativa defendidos por ele e, igualmente, por nós para o trabalho com o texto literário em contextos escolares. Apresentamos, resumidamente, esses momentos pedagógicos a partir de indicações do referido teórico.

Saviani (2007) começa por enfatizar que o ponto de partida metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica é a prática social, comum a professores e estudantes, apesar de vivenciada diferentemente por eles, ou seja, o professor tem uma visão sintética da prática social, mesmo que de forma precária; os estudantes, por sua vez, compreendem a realidade social de forma sincrética.

Ao abordar o segundo momento do método, Saviani (2007) esclarece que não se trata da apresentação de novos conhecimentos por parte do professor e nem de problema a atrapalhar a atividade dos estudantes. Trata-se de oportunidade e momento de se detectarem as questões que carecem de soluções no contexto da prática social e de como a educação poderá viabilizar soluções. Esse momento é denominado pelo teórico de *problematização*.

O terceiro momento não é identificado por Saviani (2007) como momento de *assimilação*, por parte dos alunos, de conhecimentos transmitidos pelo professor e nem como coleta de *dados*; trata-se da *instrumentalização*, ou seja, da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para equacionar os problemas detectados na prática social.

O momento posterior a essa apropriação é chamado por Saviani (2007) de *catarse*. Nesse momento, os estudantes, de posse dos instrumentos teóricos e práticos, têm condições de expressar a forma mais elaborada de compreensão da prática social.

Saviani (2007) argumenta que esse momento é o ponto culminante do processo pedagógico, já que os estudantes incorporam efetivamente os instrumentos culturais, elementos ativos de transformação social.

Por fim, Saviani (2007) apresenta o quinto momento, a *prática social* como ponto de chegada, não mais compreendida de forma sincrética pelos alunos. Não se trata, como esclarece o teórico, de um momento de *aplicação* dos conhecimentos adquiridos e nem de *experimentação* como forma de testar hipótese. Diferentemente, ocorre uma ascensão dos estudantes ao nível sintético em que se encontrava o professor lá no ponto de partida; o professor também tem redução da síntese precária que tinha, já que sua compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Marsiglia (2011, p. 23) compara e sistematiza, com base em indicações de Saviani, os métodos pedagógicos das pedagogias Tradicional, Nova e Histórica-Crítica. Optamos por fazer uma síntese do método pedagógico da Pedagogia Histórica-Crítica a partir das explicitações feitas por Marsiglia (2011, p. 23-27). Paralelamente a essa síntese, apresentaremos o desenvolvimento do referido método a partir de uma prática de leitura literária da obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka, realizada no contexto do Ensino Médio em uma escola pública estadual localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim (ES).

Antes da síntese dos momentos pedagógicos, é importante reforçar o que observou Marsiglia (2011, p. 27) sobre a não incorporação da proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica como receituário, sob pena de reforçar a ordem social vigente. Nossa intenção, igualmente, não é apresentar um modelo pronto e acabado a ser aplicado incontestemente. Trata-se de uma proposta que, a nosso ver, parece a mais adequada para o trabalho com o texto literário no contexto específico no qual atuamos, com as condições objetivas nas quais realizamos nosso trabalho.

Quadro 3 – Síntese 1 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27), em correlação com os planos de aula desenvolvidos pela autora da pesquisa

1º MOMENTO PEDAGÓGICO	TEORIA	PRÁTICA (Leitura integral da obra <i>A Metamorfose</i> , de Franz Kafka)
--------------------------	--------	---

<i>Ponto de partida da prática educativa (prática social)</i>	➤ Leva-se em conta a realidade social dos estudantes; ➤ O professor possui um conhecimento limitado sobre o que os estudantes sabem; ➤ O que os estudantes sabem, por sua vez, é fragmentado, sincrético, sem compreensão ainda da realidade; ➤ O professor seleciona os conhecimentos historicamente construídos que devem ser transmitidos, traduzidos em saber escolar; ➤ A prática educativa objetiva deve fazer com que os estudantes se apropriem das objetivações humanas; ➤ A prática educativa deve estar voltada para o desenvolvimento do conhecimento teórico dos estudantes (parte da empiria à teoria).	➤ Conversa com os estudantes sobre suas experiências de leitura literária (identificação de práticas de leitura literária na família e na escola); ➤ Identificação de obras literárias lidas pelos estudantes (troca de experiências); ➤ Identificação de prática coletiva de leitura literária (relato oral da professora e dos estudantes sobre suas experiências); ➤ Conversa com os estudantes sobre a possibilidade de leitura coletiva de obras literárias na sala de aula. ➤ Ida à biblioteca da escola para que os estudantes conheçam o espaço e o acervo disponível.
--	--	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

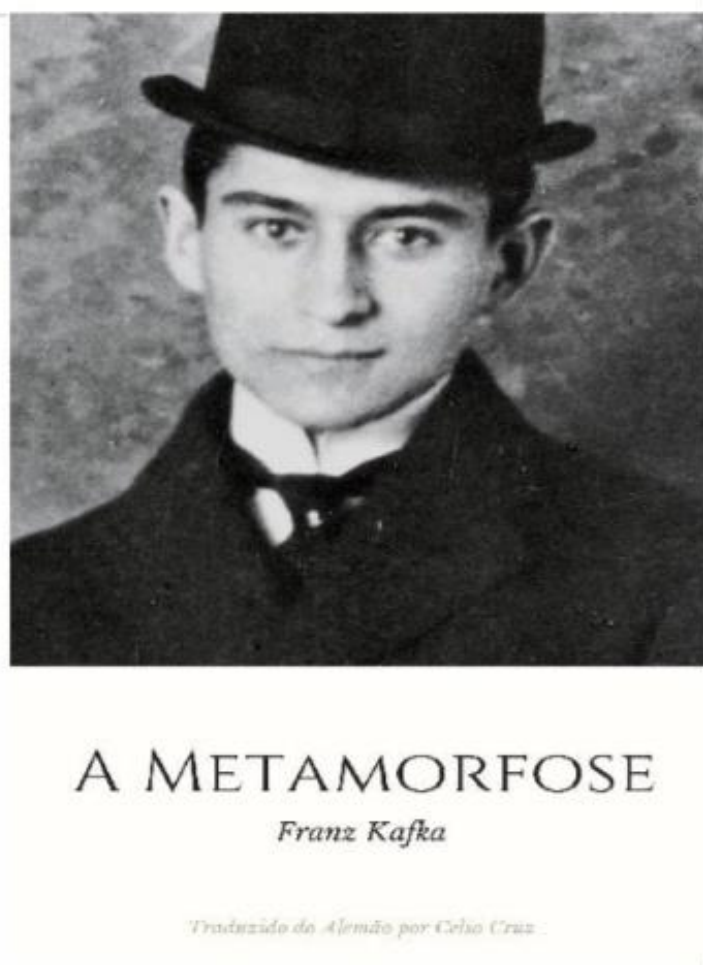
Quadro 4 – Síntese 2 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27)

2º MOMENTO PEDAGÓGICO	TEORIA	PRÁTICA (Leitura integral da obra <i>A Metamorfose</i> , de Franz Kafka)
<i>Problematização</i>	➤ Levantamento de questões postas pela prática social; ➤ A relação escola-sociedade fica clara (questões da prática social que precisam de resolução e os conhecimentos científicos e tecnológicos para tal); ➤ Momento de questionar e de discutir as respostas dadas à prática social; ➤ Deflagração dos elementos que constituem a realidade e que se interligam, que também precisam ser discutidos; ➤ Necessidade de o professor, a partir do que já tem do momento anterior, possuir clareza na condução da aprendizagem; ➤ O planejamento deve abordar diversas dimensões do tema; ➤ Aqui, o conhecimento deverá fazer sentido para os estudantes.	➤ Apresentação de obras literárias que fazem parte do acervo (as obras foram selecionadas pela professora dentre aquelas de reconhecido valor literário; além desse critério, a professora priorizou as obras que chegaram em quantidade, o que permite que cada aluno receba um exemplar da obra que será lida e analisada coletivamente); ➤ A professora apresenta a sinopse de cada obra para que os alunos possam escolher aquela que querem ler (aqui a obra escolhida foi <i>A Metamorfose</i>, de Franz Kafka); ➤ Apresentação da capa da obra que será lida coletivamente (levantar questionamentos sobre o autor e sobre o título da obra); ➤ Algumas questões problematizadoras apresentadas pela professora antes do início

		da leitura coletiva: • O que vocês entendem por metamorfose? • A partir do título (A Metamorfose), como vocês imaginam que esse processo será abordado na obra literária em questão? • Citem exemplos de seres que passam por metamorfose. • Os seres humanos também podem passar por processo parecido? De que forma? • Apresentem, por meio de exemplos, causas e consequências de possíveis “metamorfoses” humanas.
--	--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Imagem 1– Capa da edição escolhida pelos alunos para análise



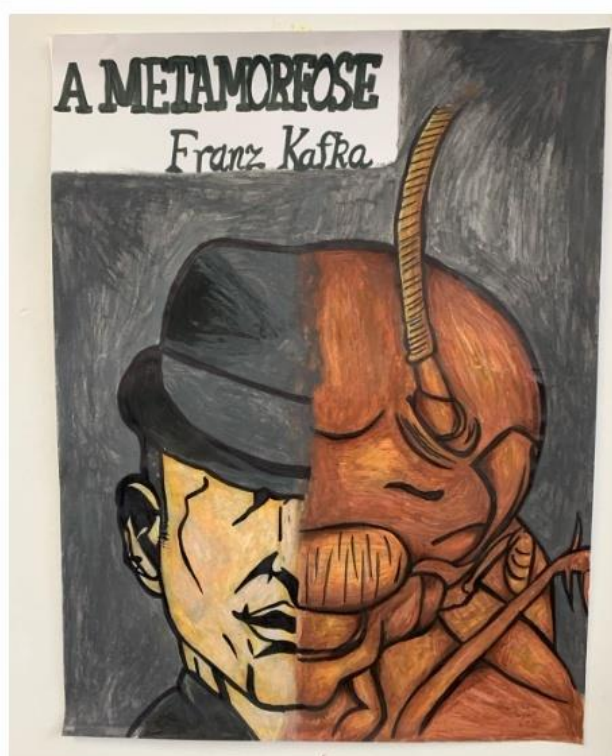
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 5 – Síntese 3 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27)

3º MOMENTO PEDAGÓGICO	TEORIA	PRÁTICA (Leitura integral da obra <i>A Metamorfose</i> , de Franz Kafka)
<i>Instrumentalização</i>	➤ O momento é o de viabilizar a aquisição do conhecimento (isso porque anteriormente o abjeto da ação educativa já foi identificado e a mobilização dos estudantes realizada); ➤ Os estudantes, instrumentalizados culturalmente para compreenderem o fenômeno de forma mais complexa e sintética, darão novas respostas aos problemas em questão; ➤ IMPORTANTE: aqui, o saber elaborado, construído socialmente pelo ser humano ao longo da história, é apropriado pelos estudantes, o que lhes permite a sua objetivação.	➤ A professora faz um roda para iniciar coletivamente a leitura da obra. Para isso, a professora entrega um exemplar da obra para cada aluno. ➤ Depois de organizada a roda, a professora faz uma apresentação do autor Franz Kafka, destacando características importantes da vida dele e de seu estilo literário. ➤ Os alunos fazem a leitura apenas da parte introdutória, em que é deflagrada, logo no início do texto, a transformação por que passa Gregor Samsa, protagonista da história. ➤ Os alunos são convidados, então, pela professora a fazerem inferências sobre o inseto em que Gregor foi transformado. ➤ Depois das inferências, os alunos, coletivamente, fazem uma ilustração que possa sugerir a metamorfose do protagonista. ➤ A professora faz com os alunos outras rodas para leitura e análise da obra em questão. Os alunos são incentivados a lerem em voz alta, bem como a realizarem comentários acerca do lido. Aspectos abordados durante as rodas: • exclusão/inclusão; • trabalho/alienação; • produção/exploração; • homem/transformação /metamorfose; • jogo de interesses nas relações humanas.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Imagem 2 – Ilustração feita por uma aluna a partir das inferências



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 6 – Síntese 4 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27)

4º MOMENTO PEDAGÓGICO	TEORIA	PRÁTICA (Leitura integral da obra <i>A Metamorfose</i> , de Franz Kafka)
<i>Catarse</i>	➤ Apreensão do fenômeno de forma mais complexa por parte dos estudantes; ➤ Essa apreensão por parte dos estudantes é a culminância do processo; há uma transformação que gera a aprendizagem de fato; ➤ A catarse vai acontecendo aos poucos durante o processo, não há um momento determinado para isso, uma vez que o pensamento sintético, antes sincrético, vai se desenvolvendo na relação de interdependência dos momentos pedagógicos do método; ➤ Em síntese: a realidade, antes compreendida de forma caótica, sincrética, passa a ser compreendida de maneira sintética; os estudantes, conscientes e ativos na sua relação com o conhecimento, se	➤ A professora propõe uma conversa para retomar algumas questões sociais que foram problematizadas (agora como forma de evidenciar, por parte dos estudantes, novas compreensões da prática social). Questões retomadas e ampliadas: • Retomada do título da obra e caracterização das metamorfoses sugeridas por Franz Kafka. • É possível relacionar o drama vivido por Gregor a situações da nossa vida social? • O que é fantástico e o que é realismo na obra <i>A Metamorfose</i>? • Como o jogo de interesses nas relações

	tornam agentes de transformações sociais.	humanas é deflagrado na obra? • Na página 78, o protagonista, Gregor, faz uma pergunta a si mesmo: "E agora?". A partir do que lemos e analisamos, faça a si a mesma pergunta e compartilhe sua(s) resposta(s). ➤ Os alunos são convidados a registrarem suas experiências de leitura.
--	---	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Imagem 3 – Registro da experiência escrito por aluno participante

CEI ÁTILA DE ALMEIDA MIRANDA
REGISTRO DA EXPERIÊNCIA – OUTUBRO DE 2021



A METAMORFOSE
Frank Kafka

"A metamorfose" pra mim foi um elo entre os meus pensamentos e a realidade. Senti a dor do Gregor, mesmo nunca ter me tornado uma barata, ou um besouro, enfim... O retrocesso de uma vida acontece em um piscar de olhos quando nos vemos diante da exclusão e da rejeição entre as pessoas que nos importam, e isso me fez repensar e valorizar a literatura que abre nossos olhos na vida real de forma figurativa, mas intensa.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 4 – Registro da experiência escrito por aluno participante

CEI ÁTILA DE ALMEIDA MIRANDA
REGISTRO DA EXPERIÊNCIA – OUTUBRO DE 2021



A METAMORFOSE
 Franz Kafka

A metamorfose me deixou surpreso durante a leitura sem querer saber qual era o "bicho" que Gregor tinha se tornado, o medo e o nojo das pessoas em seu redor me dava pena dele e o final inesperado que foi para mim. Com essa mudança de comportamento e fisionomia de Gregor eu me tornei uma pessoa que o ser humano é excluído e julgado por um grupo social por sua aparência, epinício e gestos, faltando no povo a empatia e respeito.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 7 – Síntese 5 adaptada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27)

5º MOMENTO PEDAGÓGICO	TEORIA	PRÁTICA (Leitura integral da obra <i>A Metamorfose</i> , de Franz Kafka)
Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada)	➤ Levando-se em conta que em nenhum momento os estudantes estão fora da prática social, com aquisição e síntese do conhecimento, esses mesmos estudantes buscam seus objetivos de forma transformadora; ➤ Assim, ao evoluir do pensamento sincrético para o sintético, ocorre um salto qualitativo para que os estudantes compreendam os fenômenos (os problemas da vida social) em sua totalidade.	➤ Os alunos são convidados a organizarem uma roda de leitura diferente; poderão convidar colegas e familiares para lerem juntos com eles o final da história. ➤ A participação na roda de leitura é bastante democrática e todos os participantes poderão ler e compartilhar suas impressões.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Imagem 5 – Convite para a última roda de leitura e de conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 6 – Abertura da última roda/fala da professora



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 7 – Alunos na última roda de leitura e de conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 8 – Alunos na última roda de leitura e de conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 9 – Alunos na última roda de leitura e de conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 8 – Planejamento das aulas para leitura literária

OBRA: A METAMORFOSE, DE FRANZ KAFKA	
	PLANEJAMENTO DAS AULAS
OBJETIVOS	• Oportunizar a experiência da literatura por meio da leitura e da análise da obra <i>A Metamorfose</i>, de Franz Kafka; • Conhecer o contexto de produção em que a obra está inserida; • Conhecer a biografia de Franz Kafka; • Reconhecer características literárias da escrita de Franz Kafka; • Relacionar fatos ficcionais a fatos da realidade cotidiana (o fantástico e o real); • Operar com a linguagem por meio da leitura, da escuta, das referências mentais e inferências textuais.
DESENVOLVIMENTO	ATIVIDADE 01 ➤ A professora irá propor uma conversa com os estudantes sobre experiências de leitura literária que eles tiveram na família e na escola; ➤ Os estudantes terão a oportunidade de apresentar obras literárias que eles leram, bem como de compartilhar suas experiências; ➤ Será proposto um momento para que a professora e os estudantes compartilhem suas práticas coletivas de leitura literária (a professora aqui terá a oportunidade para identificar

	se os estudantes já participaram de momentos coletivos de leitura integral e de análise de obras literárias); ➤ Conversar com os estudantes sobre a possibilidade de leitura coletiva de obras literárias na sala de aula. ➤ Ida à biblioteca da escola para que os estudantes conheçam o espaço e o acervo disponível. ATIVIDADE 02 ➤ A professora apresentará o acervo geral da biblioteca; fará a seleção de alguns títulos de reconhecido valor literário para que os alunos possam escolher aquela que irão ler e analisar; a professora irá priorizar as obras que chegaram em quantidade, o que permite que cada aluno receba um exemplar da obra que será lida e analisada coletivamente); ➤ A professora apresentará a sinopse de cada obra para que os alunos possam escolher aquela que querem ler. ATIVIDADE 03 (atividade planejada depois que os estudantes escolheram a obra) ➤ Apresentação da capa da obra que será lida coletivamente (levantar questionamentos sobre o autor e sobre o título da obra); ➤ Algumas questões problematizadoras a serem apresentadas pela professora antes do início da leitura coletiva: • O que vocês entendem por metamorfose? • A partir do título (A Metamorfose), como vocês imaginam que esse processo será abordado na obra literária em questão? • Citem exemplos de seres que passam por metamorfose. • Os seres humanos também podem passar por processo parecido? De que forma? ➤ Os estudantes deverão apresentar, por meio de exemplos, causas e consequências de possíveis “metamorfoses” humanas. ATIVIDADE 04 (atividade planejada depois que os estudantes escolheram a obra) ➤ Dispostos em roda, antes do início da leitura, a professora apresentará a capa da obra que será lida coletivamente (serão levantados questionamentos sobre o autor e sobre o título da obra); os alunos serão instigados a levantarem, a partir do título da obra, hipóteses sobre o assunto e o enredo. ➤ Depois da leitura coletiva do primeiro parágrafo, os alunos deverão dar opiniões sobre o possível inseto em que Gregor Samsa foi transformado. ➤ As hipóteses serão registradas para que, ao fim da leitura da obra, sejam retomadas para confirmação ou refutação. ➤ Leitura e análise coletiva da primeira parte da obra. ➤ Em grupos, os alunos deverão compartilhar suas impressões por meio de ilustrações. ATIVIDADES 05 (atividade planejada depois que os estudantes escolheram a obra) ➤ A música “Uma barata chamada Kafka”, da banda Inimigos do Rei”, será apresentada aos alunos para que percebam o
--	---

	processo intertextual e analisem os efeitos sugeridos pela composição; os alunos serão levados a compararem a letra da canção com o enredo da obra literária; ➤ Leitura coletiva da segunda parte da obra. ATIVIDADES 06 (atividade planejada depois que os estudantes escolheram a obra) ➤ Leitura coletiva da terceira e última parte da obra; ➤ Análise da forma como o texto começou: o conflito foi apresentado nas primeiras linhas. Isso é comum? ➤ Analisar “as metamorfoses” sugeridas na obra. ➤ Debater sobre a possibilidade de Gregor ser vilão (argumentação favorável e contrária); ➤ Comentar “a metamorfose” pela qual passa a família; ➤ Relacionar a obra ao Realismo Mágico; ➤ Relacionar ficção e realidade, tomando como base o enredo e como ele foi desenvolvido. ➤ Analisar o jogo de interesses que permeia as relações humanas. ➤ Sistematizar e compartilhar questões como exclusão/inclusão, trabalho/alienação, produção/exploração, homem moderno/transformação/metamorfose. ➤ Os alunos serão convidados a registrarem suas experiências de leitura.
DURAÇÃO	➤ De 10 a 12 aulas (distribuídas ao longo do trimestre). ➤ Além das aulas e das rodas dedicadas à leitura e à análise da obra em questão, como culminância da leitura literária, duas aulas serão disponibilizadas para uma roda de conversa que contará com a participação da família e de colegas dos estudantes (outros profissionais da escola também serão convidados).
AVALIAÇÃO	➤ A avaliação deverá levar em conta a participação ativa dos envolvidos, seu comportamento, suas reações e falas. Deverá ser observado se os alunos fazem associação entre o que leram e suas experiências cotidianas; ➤ Os relatos orais e escritos também serão analisados no processo avaliativo.
ANÁLISE (depois da leitura e da análise da obra)	➤ Apesar de a prática de leitura integral da obra ter enfrentado o problema da escassez espaço-tempo, o envolvimento dos estudantes foi evidente. ➤ Discussões (destaques): simbolismo da metamorfose de Gregor em relação à alienação, ao isolamento, a expectativas e pressões familiares e sociais, à angústia e ao desespero existenciais.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

8.1.1 Ponderações sobre a prática de leitura literária

Começamos por destacar que a prática de leitura apresentada se desenvolveu no período pandêmico de Covid-19, em que os alunos estavam no regime de revezamento, ou seja, enquanto metade dos estudantes ficava em casa, em estudo remoto, a outra metade ficava na escola, em estudo presencial. A prática, portanto,

precisou ser elaborada e desenvolvida a partir dessa realidade objetiva. Algumas atividades de grupo que seriam desenvolvidas precisaram ser adaptadas; afinal, era preciso seguir as normas de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus.

Os estudantes receberam bem a proposta de leitura integral e coletiva de obra literária na sala de aula. Alguns alunos revelaram que haviam feito isso poucas vezes no Ensino Fundamental I; nenhum, no entanto, disse ter realizado esse tipo de leitura literária no Ensino Fundamental II e no 1º ano do Ensino Médio (os alunos participantes foram do 2º ano do Ensino Médio). A proposta de leitura e de discussão de uma mesma obra apresentou-se como novidade para os estudantes. Foi possível perceber que eles gostaram da proposta e se mostraram curiosos sobre como seria a execução. Poucos estudantes, porém, se dispuseram a ler em voz alta, talvez por vergonha e/ou medo.

Os estudantes, sempre ao final das rodas de leitura e de análise, perguntavam quando seria o próximo encontro. Esse dado revelou o interesse deles pela trama e curiosidade sobre como seria o desfecho da história, se Gregor morreria ou se voltaria à forma humana. O sentimento evidente em boa parte dos estudantes foi o de pena. Às vezes, condenavam o comportamento dos familiares de Gregor. Nesses momentos, alguns relatos evidenciaram situações da vida cotidiana e de experiências pessoais que relacionaram ao drama vivido pela personagem. Essa relação foi logo estabelecida na primeira parte da obra; vários estudantes revelaram uma identificação com o protagonista. Houve, então, comentários sobre a relação entre o fantástico presente na obra e o real; exemplos da vida cotidiana foram citados como forma de aproximar ficção e realidade. Todo esse trabalho de leitura e de análise demandou um grande esforço, por parte da professora, para “dar conta” de todas as exigências curriculares e, ainda, planejar e executar atividades de leitura literária, num contexto em que a escassez de tempo e de espaço para ler e analisar literatura recrudesce.

A roda de leitura e de análise final aconteceu na biblioteca da escola e contou com a participação dos alunos do 2º ano do Ensino Médio, de alguns familiares dos alunos, da Gestora Escolar, das Pedagogas, do Secretário Estadual de Educação, Vítor de Angelo, da então vice-governadora do Espírito Santo, Jacqueline Moraes, e de

outros convidados. O Secretário Estadual de Educação e a então vice-governadora tinham uma agenda a cumprir em Cachoeiro de Itapemirim e, a convite da professora, aceitaram participar da roda de leitura. Cada participante recebeu um exemplar da obra. A professora fez uma breve síntese da história e propôs a leitura e análise coletivas da parte final. Vários estudantes fizeram a leitura em voz alta neste momento.

Durante as análises, houve destaque para questões já abordadas em encontros anteriores: exclusão/inclusão, trabalho/alienação, produção/exploração e homem moderno/transformação/metamorfose. Algumas questões abordadas pelos participantes foram bastante intrigantes. Uma delas foi a discussão sobre a metamorfose pela qual passou a família de Gregor Samsa; além disso, alguns estudantes apontaram a possibilidade de analisar Gregor não como protagonista, mas como antagonista.

Apesar de a proposta ter atingido os objetivos, a realização dela enfrentou alguns obstáculos. O mais significativo (mencionado até recorrentemente ao longo da pesquisa) e que merece destaque é a questão do tempo a ser dedicado à leitura integral da obra, bem como a sua análise. As atividades propostas precisaram ser diluídas ao longo do trimestre, em função da exigência de se cumprir o currículo (praticamente definido a partir das diretrizes pedagógicas enviadas pelo Estado) e das avaliações internas e externas. Já foi difícil, portanto, organizar as atividades naquele contexto; porém, com o Novo Ensino Médio, se a proposta for desenvolvida no atual contexto escolar, a dificuldade de execução será ainda maior, uma vez que outras exigências curriculares surgiram, e a Rotina Pedagógica é uma delas; além disso, ocorreu a diminuição gradativa do número de aulas de Língua Portuguesa por série prevista na matriz curricular da rede, em atendimento ao Novo Ensino Médio. Levando em conta as condições objetivas, reservar tempo para a proposta de leitura integral de obra literária exigirá ainda mais organização e planejamento, quando não se torne impossível, além de uma boa dose de convicção sobre a importância desse tipo de trabalho, alguma coragem para burlar planejamentos fechados que limitam a liberdade e a criatividade docentes; noutras palavras, resistência e resiliência.

Vale destacar a importância de termos à disposição uma quantidade suficiente de um mesmo título, para que seja possível realizar leituras e análises coletivas com os estudantes; no nosso caso, estudantes do Ensino Médio. Aos estudantes foi dada, ainda, nessa experiência, a oportunidade de levarem a obra para casa, o que permite maior contato com o livro e também, se quisessem, poderiam adiantar a leitura ou reler o que foi lido coletivamente em sala de aula.

A proposta pedagógica que apresentamos se caracteriza não como receituário, mas como uma possibilidade (uma de várias) profícua para a leitura integral mediada de obras literárias em contextos escolares.

Na contramão de uma sala de aula em que a ênfase seja a reprodução e não a produção de conhecimento, urge uma prática pedagógica que, sem dispensar todo o conhecimento teórico produzido sobre as obras literárias e seus autores, bem como sobre o contexto histórico em que se deram essas produções, priorize a “experiência real e singular (porque irrepetível) de leitura” (Lourenço, 2021). Tal experiência, no entanto, requer intervenções de um leitor mais experiente, que faça a mediação entre os estudantes e as obras literárias. Destacamos aqui o papel imprescindível do professor cuja ação, no que se refere à leitura literária na escola, deve ser:

[...] com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... –, fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiados ou esterilizados no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica (Dalvi, 2013, p. 80).

Desse modo, por meio de uma ação pedagógica intencional, planejada, organizada e sistemática, o trabalho de mediação deve ter como norte a integralidade das obras literárias, que abarca também toda a dimensão material delas. Por dimensão material das obras literárias entendemos os aspectos físicos e materiais que compõem um livro ou qualquer obra literária em formato tangível. Eles extrapolam o conteúdo textual e incluem características como o formato físico do livro, sua encadernação, a tipografia, ilustrações (se houver), o papel utilizado, entre outros. Longe de ser uma questão a ser ignorada, a dimensão material das obras literárias

desempenha um papel crucial na forma como os leitores interagem com o texto e como a obra é percebida esteticamente. Elementos físicos e visuais combinados contribuem para que os leitores tenham uma experiência global de leitura e possam apreciar a obra como um objeto cultural e artístico.

Como nossa proposta é a de leitura integral de obras literárias nos contextos escolares, com destaque no presente estudo para o Ensino Médio, convém salientar que os livros didáticos, em sua maioria, promovem a recepção dos textos literários de forma fragmentada. Como bem argumenta Lourenço (2021), não se pode negar a importância histórica do livro didático, muitas vezes o único suporte viável a que os estudantes têm acesso. Um posicionamento sempre criterioso e crítico do professor frente à forma como os textos literários são apresentados no livro didático é fundamental e uma das formas de fazer uma contraposição a essa fragmentação é aquela que temos defendido: a leitura integral de textos e obras. Lourenço (2021) destaca alguns fatos a serem observados no referido suporte. Iremos nos deter, no entanto, à recorrente fragmentação dos textos literários. Dalvi (2013, p. 83) alerta que se deve:

Evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação (a parte de uma obra guarda relação – e, portanto, exige atenção – com o todo de onde foi retirada etc.).

Nossa crítica à fragmentação da leitura literária, tendência contemporânea, está no fato de esta reduzir a experiência de leitura a trechos selecionados ou resumos, em detrimento da leitura integral das obras literárias. Consideramos que essa prática traz consequências negativas para a formação de leitores, especificamente literários. Para que tenhamos clareza em relação a essas consequências, optamos por apresentar, ainda que esquematicamente, alguns prejuízos para a formação crítica do aluno leitor quando as práticas de leitura literária são reduzidas à leitura de fragmentos das obras, ignorando-se a importância da integralidade delas.

- Redução da complexidade textual: é grande a possibilidade de a fragmentação da leitura resultar na perda da experiência completa e da complexidade textual que uma obra literária pode oferecer. O contexto em que a obra foi produzida, a estrutura narrativa, o desenvolvimento dos

personagens e temas profundos, em muitos casos, só podem ser totalmente compreendidos e apreciados quando se lê a obra completa.

- Compreensão superficial: a limitação e a redução da leitura literária de trechos ou resumos oferecem risco de compreensão superficial das obras, o que pode acarretar interpretações distorcidas ou simplificadas dos temas e das abordagens propostas pelos autores.
- Comprometimento da integridade artística: levando-se em conta que uma produção literária é uma criação artística única (inclusive quando realiza diálogos com outras manifestações artísticas via paródia, citação, paráfrase etc.), a leitura fragmentada pode comprometer a integridade artística pretendida pelo autor. Quando se lê integralmente a obra literária, a experiência estética torna-se mais completa e as intencionalidades da produção podem ser mais bem compreendidas.
- Prejuízo ao desenvolvimento da criticidade: no percurso de educação literária, analisar e interpretar textos literários de forma contextualizada e crítica é fundamental. A fragmentação da leitura pode prejudicar o desenvolvimento do pensamento crítico, por desconsiderar as nuances complexas de cada questão que se apresenta aos sujeitos; prejuízo não só no que se refere aos estudos e experiências literárias, mas também na vida acadêmica e profissional.
- Impacto na apreciação literária: aqui, mais uma vez, a fragmentação literária, em detrimento de experiências de leitura integral das obras, impede uma apreciação plena, por exemplo, da evolução dos personagens, da construção da trama, da linguagem utilizada, do estilo de escrita dos autores e outros aspectos que ajudam a construir a riqueza e a qualidade estética das obras literárias. Práticas de leitura literária fragmentadas limitam a apreciação, diminuem o prazer estético e intelectual que a literatura de qualidade pode oferecer.
- Nos contextos escolares, desafios: a fragmentação da leitura literária (impulsionada por limitações de tempo e de espaço, pela rigidez e pela extensão dos currículos), combinada com métodos pedagógicos que, na maioria das vezes, ignoram a importância da leitura integral das obras

literárias, impede que a literatura colabore para a formação integral dos estudantes.

A leitura integral das obras, portanto, é essencial para uma compreensão completa e enriquecedora da literatura, mas, também, da realidade – participando do desenvolvimento de uma consciência mais íntegra e complexa. Essa abordagem não apenas preserva a integridade artística das obras, mas também promove um desenvolvimento mais profundo das habilidades críticas e uma apreciação mais genuína e rica da literatura como forma de expressão humana. Isso porque:

Nenhum livro escrito sobre outro livro deve substituir a obra em questão. Nada que nenhum crítico diga sobre Machado de Assis substitui a leitura da obra machadiana. 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 (Lourenço, 2021, p. 137).

Não negamos a possibilidade de leitura de textos literários (por exemplo, poemas, contos, crônicas) separados da obra de que fazem parte. Ressaltamos, no entanto, a necessidade de se contextualizar tal leitura. Aqui, mais uma vez caberá ao professor mediar o processo e, como leitor mais experiente, fornecer informações que ajudem o estudante no processo de compreensão e, conseqüentemente, de apropriação do texto.

Convém destacarmos a necessidade de acervos apropriados para as leituras literárias nos contextos escolares. Não se trata aqui de negligenciar a escolha livre dos alunos; é reconhecer que “a atitude majoritária da escola é procurar assegurar-se o controle de um certo nível de qualidade das leituras por ela facilitadas” (Colomer, 2007, p. 127). No meio do caminho dessa empreitada de seleção de obras que devem/merecem/podem ser lidas e analisadas, temos a intervenção governamental, que credencia e, por ora, determina quais delas deverão compor os acervos das escolas, via políticas públicas, como é o caso do PNLD e, mais antigamente, do PNBE. Apesar disso, derradeiramente, cabe aos professores, leitores mais experientes como já dissemos, definir o que de fato trabalhar com os

estudantes nas atividades de leitura literária – embora, nos anos mais recentes, esse espaço de escolha e liberdade venha sendo progressivamente tolhido, por exemplo, por rotinas pedagógicas impostas exogenamente.

8.1.2 Possibilidades

As propostas de leitura literária fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica devem ser planejadas de forma a promover uma experiência de leitura que vá além da decodificação de textos, buscando desenvolver a contextualização, a reflexão e a crítica. A atividade de leitura literária apresentada e analisada neste estudo foi planejada a partir de algumas diretrizes. Achemos pertinente sistematizá-las. Tal sistematização será organizada com basenas sínteses adaptadas a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27), em correlação com os planos de aula desenvolvidos pela pesquisadora.

A opção por sistematizar nesta pesquisa uma prática de leitura integral de obra literária no Ensino Médio confirma a possibilidade (por que não necessidade?) de um trabalho de leitura literária a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, baseada em uma visão crítica e contextualizada da educação, visando à formação integral dos indivíduos e à sua atuação social. Destacaremos alguns aspectos dessa abordagem, correlacionando-os com a prática de leitura proposta neste estudo.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se no materialismo histórico e na dialética. Essa perspectiva analisa a educação dentro de um contexto histórico e social, enfatizando as relações entre modo de produção social, trabalho e educação. Daí a importância da história e da cultura para a Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, definir atualmente o conceito de cultura faz parte de diversos e amplos debates. Isso porque:

Além do discurso ambíguo quando se trata de cultura, tem se tornado regra, sob a primazia ideológica do capital, compreendê-la desarticulada do processo histórico de formação do ser humano. O discurso corrente destaca cada vez mais as diferenças existentes na humanidade, e não as suas semelhanças. A ênfase está na divisão da cultura humana em microculturas, e não na universalização da cultura, produzida e acumulada em sua forma mais rica, por toda a humanidade. Forma-se, desse modo, uma concepção teórica que valoriza o imediato, o individual, o subjetivo, o que prejudica a compreensão das conexões existentes entre o singular, o

particular e o universal (Malanchen, 2016, p. 99).

Etimologicamente, o termo "cultura" remonta ao latim *cultura*, que significa "cultivar" ou "cuidado". A palavra está relacionada ao verbo *colere*, que significa "cultivar", "habitar" ou "cuidar de". Em seu uso original, *cultura* referia-se à prática de cultivar a terra, mas, ao longo do tempo, seu significado se expandiu para incluir o cultivo de ideias, conhecimentos, tradições e comportamentos dentro de uma sociedade. Dessa forma, a cultura abrange um amplo espectro de elementos, que vai desde a linguagem e práticas artísticas a conhecimento e tecnologia. Assim, a cultura pode ser entendida como o "cultivo" do ser humano em diversos aspectos, refletindo suas interações, criações e formas de organização social.

A Pedagogia Histórico-Crítica reconhece a importância da história e da cultura na produção e na socialização do conhecimento (entendidas, também, como processos de trabalho e, assim, de humanização do ser humano). Portanto, nessa perspectiva, a educação deve levar em conta as condições materiais, as experiências dos estudantes e o contexto histórico em que estão inseridos, conectando o saber escolar às suas realidades sociais. O conhecimento é visto como um produto social, fruto do trabalho coletivo ao longo da história. A aprendizagem deve ser contextualizada, promovendo a relação entre teoria e prática, entre o saber elaborado e as experiências e os saberes cotidianos dos estudantes.

A obra literária, como produção artística e cultural, desempenha um papel fundamental na expressão e na formação de identidades, valores e significados – por se tratar de um conjunto de signos altamente desenvolvido, guarda grande potencial de atuar no desenvolvimento do psiquismo juvenil, no momento em que tanto a atividade de estudo quanto o início da atividade de trabalho funcionam como atividades-guia desse desenvolvimento (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

A *Metamorfose*, de Franz Kafka, é representativa dessa potencialidade. Como vimos a partir das reflexões de Adorno (1998), Carone (1992) e Anders (2007), por meio da história de Gregor Samsa, que se vê transformado em um inseto gigante (monstruoso e insuportável em algumas versões), Kafka provoca reflexões sobre a condição humana, a alienação e as relações sociais. A metamorfose de Gregor simboliza uma crise de identidade profunda, em que o sujeito, a partir de relações

sociais nas quais o seu trabalho o desumaniza profundamente, se converte em algo de assustador, indesejável. Sua transformação física reflete a alienação que muitos sentem em suas vidas cotidianas, especialmente em sociedades que supervalorizam o trabalho e a produtividade. A crise por que passa a personagem leva o leitor a refletir sobre sua própria identidade e como ela é forjada por fatores externos, sendo o seu valor humano muitas vezes reduzido a sua capacidade laboral e a sua possibilidade de continuar exercendo atividades produtivas que interessem àqueles com os quais convive. A obra explora a desumanização do indivíduo em um mundo que prioriza o sucesso material. A transformação de Gregor em um inseto pode ser vista como uma metáfora sobre como a sociedade pode reduzir um ser humano a um mero recurso ou objeto, afastando-o de sua essência.

Registramos a importância de abordar, com os estudantes, os autores e as obras conectados ao contexto histórico, social e cultural de produção. Dessa forma, os estudantes terão maiores condições de entenderem as influências que moldaram a literatura e como esses elementos se relacionam com suas próprias realidades, o que significa experiência com uma cultura literária viva. Para essa construção, temas relevantes devem ser abordados por meio da seleção de obras literárias clássicas, ou seja, aquelas que, mesmo distantes temporalmente, continuam pertinentes por abordarem questões e problemas que ainda nos são contemporâneos ou que ressoem com as experiências dos estudantes, como identidade, alienação, desigualdade social e relações familiares. Isso promove uma conexão pessoal com a leitura e pode ampliar a capacidade de desvelar a realidade, compreendê-la e nela intervir.

A leitura e a análise da obra em questão deflagrou também o debate sobre valores e relações sociais. A relação de Gregor com sua família exemplifica como esses valores e expectativas familiares interferem na formação do indivíduo. Inicialmente, Gregor é visto como o provedor da família, mas, após sua metamorfose, essa percepção se inverte, revelando a fragilidade das relações baseadas em interesses. Não há arbitrariedade ou delírio interpretativo ao se afirmar que empatia e rejeição emergem a partir da transformação de Gregor em inseto, já que provoca reações de repulsa e medo no contexto familiar. O drama da personagem levanta questões sobre a importância dos valores humanos e da solidariedade nas relações

interpessoais, bem como mobiliza questionamentos sobre o que nos torna humanos ou dignos de reconhecimento, ou ainda o que produz (ou não) relações efetivamente afetivas.

Trataremos aqui do que Rouxel (2013) chama de ganho simultaneamente ético e estético, em referência a obras das quais os estudantes poderão extrair conteúdo existencial marcante. Entendemos que *A Metamorfose*, de Franz Kafka, é uma dessas obras, por abordar temas existenciais, questionando o sentido da vida e a busca por significado(s). A partir da transformação de Gregor, o leitor se vê forçado a confrontar a própria condição humana e a fragilidade da existência. Desse confronto, podem vir à tona reflexões sobre alienação e solidão, esta, aliás, como fruto daquela; exemplo disso é o fato de Gregor, apesar de estar fisicamente próximo de sua família, na mesma casa inclusive, se sentir isolado em sua nova condição. Essa alienação é um convite à reflexão sobre a necessidade de conexão e de compreensão entre os indivíduos.

A obra pode ser lida como uma crítica ao capitalismo e à desumanização do trabalho, ou seja, como uma crítica social. Gregor, como caixeiro-viajante (um viajante de comércio), representa os trabalhadores que são valorizados apenas por sua produtividade; sua transformação em inseto simboliza a perda de identidade em função das exigências do mercado. A pressão para se conformar com normas e expectativas sociais é um tema central na obra, provocando questionamentos sobre até que ponto os seres humanos estão dispostos a sacrificar sua identidade e bem-estar em nome das convenções sociais. Para que esses e outros questionamentos resultem na compreensão da realidade:

[...] as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda. Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade (Duarte, 2020, p. 37).

Por isso, defendemos a leitura integral de obras literárias de qualidade nos contextos escolares, especificamente neste estudo, no contexto do Ensino Médio. *A Metamorfose* configura-se como uma obra que colabora potencialmente para a

formação do pensamento crítico. Os estudantes leitores são desafiados a analisar suas próprias vidas e as dinâmicas sociais que os cercam, em discussões, por exemplo, sobre identidade, diversidade e aceitação. Isso promove uma compreensão mais profunda das experiências humanas e das relações sociais.

A narrativa de Kafka, bem como a de outras obras de reconhecido valor estético (*Dom Quixote*, *A Divina Comédia*, *Orgulho e Preconceito*, *Dom Casmurro* etc.), impulsionam os leitores a explorarem questões que são tanto singulares, quanto universais, que permaneçam relevantes em face de diferentes situações históricas particulares, desafiando-os a examinar suas próprias vidas e a sociedade em que vivem. A obra literária é um elemento artístico e cultural que não apenas reflete a experiência humana, mas também molda e transforma a sociedade. Por meio de sua estética, sua capacidade de crítica e de seu impacto na formação humana, a literatura continua a ser uma força vital a enriquecer e ampliar a cultura humana; as atividades de leitura que concebem a obra literária assim estão na contramão de abordagens educacionais que priorizam a técnica ou a prática sem uma reflexão crítica sobre a realidade social ou que entendem que é possível ensinar conceitos e categorias do campo dos estudos literários prescindindo da experiência leitora integral.

As atividades planejadas, organizadas e sistematizadas na proposta de leitura integral de *A Metamorfose*, de Franz Kafka, apresentam uma abordagem que estimula o diálogo, a reflexão e a crítica por meio de rodas de leitura e de análise, apresentações orais e escritas, relatos de experiências literárias, debates, trabalhos em grupos, projetos interdisciplinares etc., conforme exposto nos planos de aula apresentados anteriormente. A intenção foi a de que todos os estudantes participassem e pudessem construir coletivamente o conhecimento, sob a mediação de um guia mais experiente e com formação profissional adequada. Coerentemente à prática de leitura literária realizada, a avaliação visou à compreensão de todo o processo de aprendizagem e não apenas dos resultados. Essa abordagem ajudou a identificar dificuldades e a promover intervenções pedagógicas pontuais que foram necessárias para que todos pudessem avançar. Desse modo, foi possível vivenciar os cinco momentos que constituem a sistematização do método pedagógico histórico-crítico, tal como pensado por Saviani e seus continuadores, a saber: prática

social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social em outro estágio, de modo que essa prática social se converte simultaneamente em final de um processo e início de outro – tal como vimos, também, na sistematização efetuada a partir de Marsiglia (2011, p. 23-27).

A Pedagogia Histórico-Crítica, com seus fundamentos teóricos e metodológicos, busca uma educação que forme indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade social. Essa abordagem é relevante para a construção de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também desenvolva a capacidade crítica dos alunos frente às questões sociais contemporâneas. Em se tratando de leitura reflexiva e crítica sobre obras literárias, não basta colocar os estudantes em contato com elas, como se, por si só, o pensamento crítico se constituísse. Mais uma vez defendemos uma prática de leitura literária intencional, planejada, organizada e sistematizada, que leve os estudantes a refletir criticamente sobre o lido; organização de debates em sala de aula sobre os temas abordados na obra, por exemplo, permitindo que os alunos expressem suas opiniões e confrontem diferentes pontos de vista, é uma das possibilidades. Isso estimula a argumentação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Utilizar a leitura literária como um espaço para discussão de questões sociais, éticas e políticas promove a empatia e a compreensão de si e do outro, o que pode ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados socialmente.

As propostas de leitura literária, fundamentadas nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, devem ser dinâmicas, interativas e contextualizadas. Elas buscam não apenas a formação de leitores competentes, mas também a construção de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade à sua volta. A relação indissociável entre teoria e prática promove experiências de leitura literária importantes para a formação integral dos estudantes. Essas experiências envolvem não apenas a compreensão de elementos como o enredo e os personagens, mas também aspectos estilísticos, históricos, culturais e temáticos que compõem as obras literárias. Sem a intenção de esgotar as possibilidades (mesmo porque isso seria impossível dada a natureza da palavra literária) de exploração das obras literárias, eis alguns aspectos que podem ser considerados:

- estrutura narrativa: identificação do tipo de narrador (se é em primeira pessoa, terceira pessoa etc) e seu impacto na história; análise da estrutura temporal da narrativa (*flashbacks*, sequência linear etc.); estudo da organização dos capítulos ou partes da obra.
- desenvolvimento dos personagens: análise dos protagonistas e antagonistas: suas motivações, características psicológicas, arcos de desenvolvimento; exploração das relações entre os personagens principais e secundários; discussão sobre a evolução dos personagens ao longo da obra.
- temas e mensagens: identificação dos temas principais abordados na obra (exemplo: amor, morte, identidade, justiça etc.); discussão sobre como esses temas são desenvolvidos ao longo da história; análise das mensagens ou críticas sociais, políticas ou culturais que a obra pode transmitir.
- estilo e linguagem: análise do estilo literário do autor (descritivo, poético, objetivo etc.); estudo do uso de figuras de linguagem, símbolos e imagens; discussão sobre o impacto da linguagem na criação de atmosferas, na caracterização dos personagens e na transmissão dos temas.
- contexto histórico e cultural: investigação sobre o contexto histórico em que a obra foi escrita e publicada; exploração das influências culturais e sociais que podem ter influenciado a escrita do autor; discussão sobre como eventos históricos ou culturais específicos aparecem ou são comentados na obra.
- recepção crítica da obra e impacto dela: estudo da recepção crítica da obra ao longo do tempo; análise do impacto da obra na literatura e na cultura mais ampla: seu legado, adaptações para outros formatos (cinema, teatro etc.).
- relação com outras obras: comparação da obra estudada com outras obras do mesmo autor; comparação com obras de outros autores que tratam de temas similares; discussão sobre como diferentes autores abordam temas comuns de maneiras distintas.

- atividades de expressão crítica e criativa: realização de debates sobre aspectos controversos da obra; produção de ensaios analíticos sobre temas específicos da obra; criação de projetos artísticos ou literários inspirados na obra estudada (por exemplo, adaptação para um formato diferente, como uma peça teatral ou um vídeo).

Ler integralmente (e analisar a partir do que já expusemos neste estudo) *A Metamorfose*, de Franz Kafka, em sala de aula, apesar da escassez de tempo e de espaço para essa prática, é viver uma experiência cheia de descobertas, confrontos, identificações, aproximações e recusas. No entanto:

É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de ensino médio com o texto. A prática da leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da literatura (Rouxel, 2013, p. 28),

Ao explorarem uma obra literária de maneira detalhada em sala de aula, ou seja, por meio da leitura integral e da análise, os professores podem proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda e rica não apenas da própria obra, mas também das técnicas literárias, contextos históricos e culturais mais amplos, o que interfere na maneira como os estudantes compreendem o mundo, já que:

[...] os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes – e tão próximas – de nós. As identidades (locais, individuais, comunitárias, escolares, estéticas etc.) não são ilhas ou prisões, elas se sofisticam na diferença, terminando por – ao vencer suas tendências míopes – questionar e abalar (e assim, talvez, enriquecer), num processo altamente salutar, a si mesmas (Dalvi, 2013, p. 80-81).

Já refletimos no presente estudo sobre as potencialidades das obras literárias de qualidade. Reiteramos que elas desempenham um papel vital no enriquecimento das

identidades coletivas e pessoais, além de fornecerem espaços profícuos de reflexão. Ao explorar diferentes histórias, vozes e memórias, a literatura é um convite à celebração da diversidade das experiências humanas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa visou à fundamentação teórica e prática para um trabalho pedagógico a partir da leitura integral de obras literárias de qualidade no Ensino Médio. Entendemos que o objetivo principal desse ensino seja a apropriação de obras literárias que contribuam para a formação dos estudantes com vistas à omnilateralidade.

Os estudos teóricos realizados sobre as práticas de leitura, especificamente as de leitura literária, trouxeram elucidação sobre alguns fatores que impedem um contato mais significativo entre os estudantes e os textos literários. Um desses fatores é a adequação da escola às exigências do modelo capitalista; uma das ações de adequação: a constituição dos currículos escolares. A questão do currículo é crucial para o nosso estudo, uma vez que as exigências da sociedade capitalista não permitem que o texto literário, como conteúdo imprescindível de ensino, ganhe centralidade nos currículos e, conseqüentemente, nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no contexto do Ensino Médio.

Entendemos que o ensino de literatura no Ensino Médio deve ter como objetivo a apropriação crítica do saber elaborado concernente a obras de reconhecido valor literário e que contribuam para a formação dos estudantes. A leitura integral de obras literárias no Ensino Médio, proposta central de nossa pesquisa, encontra muitos obstáculos. A questão espaço-tempo para a leitura e a análise dessas obras se apresentou, ao longo de nossa pesquisa, como fator que carece de maior estudo e discussão, o que poderá acontecer em estudos futuros.

A análise dos dados produzidos, combinada à revisão da literatura existente das pesquisas acadêmicas que se dedicaram à interface literatura e educação, permitiu/ampliou a compreensão das potencialidades e dos desafios associados à adoção dessa proposta pedagógica. Os trabalhos nos permitiram identificar que o ensino de literatura no Ensino Médio que se limita a utilizar textos literários ou fragmentos deles exclusivamente para exemplificar escolas literárias reduz a complexidade literária, explorando-a como mera ilustração de conceitos teóricos.

Entendemos que isso pode limitar a compreensão mais rica e profunda dos textos, que inclui temas universais, questões humanas e experiências subjetivas. Essa prática não colabora para os objetivos de ensino da Literatura e nem tem gerado práticas sociais de leitura literária efetivas, ou seja, impede abordagens e atividades que promovam a leitura e a compreensão de textos literários de forma interativa e envolvente. Diante desse cenário, apresentamos uma proposta de leitura integral da obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka, como forma de garantir aos estudantes a apropriação crítica do saber elaborado atinente à obra em questão.

No segundo capítulo, propusemos um diálogo com estudos que problematizam concepções de linguagem que subsidiam o ensino, principalmente, no trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa. Tais estudos revelaram uma abordagem reducionista em relação ao ensino de leitura, com predominância de práticas leitoras que privilegiam “um simples treino de decodificação, uma oportunidade de avaliação” (Antunes, 2003, p. 119), ignorando o texto como elemento de interação e de produção de sentido(s). Alguns trabalhos, respeitadas as especificidades de cada um, propõem importantes reflexões como: nos discursos oficiais, não há tratamento didático específico para a literatura ou para o texto literário; as concepções dos professores sobre linguagem, leitura, literatura, leitura literária e texto literário relacionam-se diretamente com as práticas pedagógicas implementadas; o planejamento é imprescindível para conduzir o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula; o ensino da língua de forma descontextualizada e atividades de leitura como decodificação, associadas à busca de informações, não são importantes para os estudantes e em nada colaboram para a construção de sentidos; a importância de espaço e de tempo para experiências com obras literárias de reconhecido valor estético, com poder formador e emancipatório. Todas essas reflexões, direta ou indiretamente, dialogam com nosso estudo, porque entendemos a leitura e a arte, inclusive o texto literário, como um dos caminhos para o conhecimento da realidade e para a promoção de atitudes libertadoras.

No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos as contribuições do materialismo histórico-dialético, notadamente, na concepção de literatura de Antonio Candido e na concepção de educação escolar e de trabalho pedagógico de Dermeval Saviani. Diante disso, abordamos, ainda que minimamente, a contribuição da teoria marxista

para o nosso campo. Reiteramos que o marxismo, enquanto teoria e prática revolucionária, oferece uma análise profunda e crítica da estrutura burguesa da sociedade capitalista. A partir das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, o marxismo busca investigar e transformar a estrutura social, econômica e política que caracteriza o sistema capitalista. O marxismo oferece uma investigação revolucionária da estrutura burguesa ao analisar criticamente a economia capitalista, a ideologia dominante e a luta de classes. Ele propõe uma transformação radical da sociedade por meio da abolição da propriedade privada e da construção de uma sociedade comunista sem classes. Apesar dos desafios e das críticas, a análise marxista continua a influenciar o pensamento social e político, fornecendo uma perspectiva crítica sobre as dinâmicas de poder e exploração no capitalismo.

Tratamos ainda das potencialidades do texto literário, seu caráter humanizador e formativo. Para isso, recorreremos aos postulados teóricos de Antonio Candido e destacamos que, sobre nosso objeto de estudo, as noções de estrutura e de função literárias são conciliáveis e podem formar um todo explicativo à medida que elementos estruturais e contextuais constituem uma “independência dependente” e nos projeta à nossa identidade e ao nosso destino (Candido, 2012).

Convém reiterar o próprio Candido (2012) ao afirmar que há no estudo da obra literária um momento analítico cuja concentração está numa análise da obra como objeto de conhecimento; e outro momento crítico em que se indaga sobre a realidade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana. É esse movimento de estudo analítico e crítico que almejamos quando defendemos a leitura integral de obras literárias no Ensino Médio. Entendemos, assim como Candido (2004), a literatura como necessidade universal. Negligenciar essa necessidade é uma das formas de impedir que a literatura colabore com a construção da nossa humanidade, já que a literatura dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, o que nos organiza e, conseqüentemente, nos humaniza.

Diante dessa defesa, seguimos, ainda no capítulo 3, com a reflexão sobre a escolarização da literatura. Partimos do princípio de que o processo educativo não se dá apenas na escola, porém a educação escolar é ainda a forma mais desenvolvida e hegemônica de socialização, para as massas, do saber elaborado.

Apesar disso, constatamos que o texto literário não ocupa lugar nuclear nos currículos escolares. Isso se dá por questões internas (espaço-tempo para a fruição, reflexão e elaboração, por exemplo) e externas (desvalorização social deflagrada, por exemplo, pela evolução tecnológica).

Literatura e vida social constituem uma relação indissociável, já que a palavra literária não apenas reflete, mas também influencia e é influenciada pelas dinâmicas sociais, culturais e históricas. A literatura não existe em um vácuo; ela é intrinsecamente ligada ao contexto social em que é produzida e lida. Essa conexão é manifestada em vários níveis e aspectos, desde a forma como a literatura aborda questões sociais até o impacto que pode ter na formação da consciência crítica e na mudança social. A palavra literária, ao criar um mundo próprio, se afasta da realidade imediata, para, posteriormente, retornar a ela e deflagrar a totalidade da vida, a unidade entre aparência e essência (Correa; Hess; Rosa, 2019, p. 14). Aí está o caráter social da obra literária.

Em contextos escolares, trata-se, portanto, da possibilidade de os estudantes, em contato com a literatura e ao se apropriarem dela, reelaborarem e reorganizarem elementos da vida humana, movimentando-se entre o social e o individual. Desse modo, considerando que o trabalho pedagógico deve sempre seguir na direção de formar omnilateralmente os indivíduos, entendemos que é função da escola, por meio de um trabalho pedagógico intencional, planejado, organizado e sistematizado, garantir a apropriação, por parte dos estudantes, das máximas objetivações humanas.

Seguimos, portanto, no capítulo 4, refletindo sobre o currículo escolar e a noção de clássico a partir das contribuições de Saviani (2020) e da Pedagogia Histórica-Crítica. Reforçamos o papel essencial da escola em garantir o acesso dos estudantes às formas mais elaboradas de conhecimento produzidas, ao longo da história, pelos seres humanos. Ressaltamos o conceito de clássico cunhado por Saviani (2020): aquilo que captou/capta questões nucleares referentes à identidade do ser humano, que se desenvolve ao longo da história, e que, resistindo ao tempo, torna-se referência para as gerações seguintes. Portanto, entendemos que as formas mais elaboradas de conhecimento, transformadas em saber escolar

(conteúdos de ensino), devem ser identificadas, sistematizadas e organizadas com base nas áreas de conhecimento, a fim de que ocorra a apropriação desse (s) saber (es) por parte dos estudantes. Defendemos que essa apropriação é condição para a superação do capitalismo e para o processo de transformação social.

No capítulo 5, como forma de apresentar, ainda que minimamente, o contexto atual em que nossa proposta de leitura integral de obras literárias se deu, refletimos sobre a BNCC e o ensino de literatura no Ensino Médio. Concluimos que, apesar de a BNCC destacar a literatura como parte da formação cultural e humanística dos estudantes, sinalizar e prever a leitura e a análise de obras literárias clássicas e contemporâneas, como forma de promover a compreensão de diferentes movimentos literários, estilos e correntes de pensamento (tudo isso por meio de um discurso supostamente preocupado com a formação crítica dos estudantes), a padronização excessiva do documento limita a autonomia dos professores e das escolas na escolha de obras literárias e abordagens pedagógicas. Não ignoramos, com isso, a importância das diretrizes nacionais para a educação; ao contrário, propomos um diálogo que possa permitir maior flexibilidade e criatividade no processo da educação literária.

Importante trazermos para estas considerações o que já apresentamos no referido capítulo: especificamente para o ensino de literatura, a padronização excessiva representa iminente risco de redução das experiências de leitura literária a uma abordagem voltada à preparação para testes, o que comprometeria o desenvolvimento de uma apreciação, por parte dos estudantes, mais autêntica e singular da literatura. Argumentamos que essa lógica fundamenta as pedagogias do “aprender a aprender”, que só consideram importantes os conteúdos ligados a utilidades práticas. Na contramão dessa abordagem, no capítulo 6, argumentamos em favor do clássico nas práticas de leitura literária nos contextos escolares, de forma mais incisiva, em função de nosso estudo, na etapa do Ensino Médio.

Refletimos acerca da importância da integralidade das obras literárias nas práticas de leitura. Antes, porém, definimos que as obras a serem lidas e analisadas pelos estudantes devem, como assinala Durão (2017), ter “uma fatura exitosa”, ou seja, aquela obra que, quanto mais se lê, mais apresenta algo de inédito e inesperado

(Della Fonte; Marsiglia, 2016, p. 24). Diante disso, defendemos que, por meio da leitura integral de obras literárias de qualidade, a literatura tem muito a colaborar em direção ao desenvolvimento omnilateral dos estudantes.

No capítulo 7, já que defendemos a leitura integral de obras literárias de qualidade no Ensino Médio, ou seja, leitura de obras que possam contribuir com a formação dos sujeitos, e por esta pesquisa tomar por objeto de análise uma experiência docente com a leitura de *A Metamorfose*, de Franz Kafka, fizemos uma síntese das ideias de alguns estudiosos que se debruçaram sobre a obra e o autor em questão. A compilação nos mostrou que a obra escolhida, ou seja, *A Metamorfose*, de Franz Kafka, pode ser considerada de leitura imprescindível no Ensino Médio (e até em outros segmentos) por representar aquela “fatura exitosa” de que tratamos: a atualidade da obra ao abordar a desesperança humana diante de um mundo caótico; a falta de perspectiva em relação ao futuro; a ausência de respostas a questões referentes à existência humana; a relação do protagonista com família, que o explorava, com o patrão, que o oprimia, e uma sociedade que o sufocava. Enfim, uma obra que resistiu/resiste ao tempo e que deve/pode/merece ser lida e analisada pelos/com os estudantes, em função do desvelamento da condição humana e dos dramas psíquicos da sociedade.

No capítulo 8, abordamos teoricamente o materialismo histórico-dialético e refletimos sobre sua relação com a nossa proposta de leitura integral de obras literárias no Ensino Médio. Assim como o materialismo histórico-dialético problematiza a história e a sociedade a fim de compreendê-las, ler integralmente e analisar obras literárias de reconhecido valor estético com os alunos é não se limitar ao real aparente, à lógica formal, mas desvelar a realidade real concreta que subjaz à palavra literária. Para isso, apresentamos uma prática de leitura literária ancorada nos momentos pedagógicos para o método histórico-crítico elaborados e apresentados por Saviani (2007). Concluímos, ao longo da pesquisa, que os momentos pedagógicos propostos pelo teórico são os mais adequados para práticas de leitura integral de obras literárias no Ensino Médio porque representam um trabalho pedagógico de leitura literária intencional, planejado, organizado e sistematizado. Reforçamos, no entanto, assim como Marsiglia (2011, p. 27), a não incorporação da proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica como receituário, sob pena de reforçar

a ordem social vigente.

Apesar de não ter sido foco nesta pesquisa a formação (inicial e continuada) dos professores para o trabalho com o texto literário no Ensino Médio, destacamos que, para que a leitura integral de obras literárias seja efetivamente incorporada ao currículo escolar, é imperativo que haja um investimento significativo em tal formação. A formação docente pode/deve incluir estudos teóricos de mediação da leitura, formas adequadas de análise literária e abordagens para a criação de discussões em sala de aula que incentivem a reflexão crítica. Além disso, a disponibilização de recursos pedagógicos adequados, como guias de leitura e material de apoio, é essencial para que os professores possam desenvolver um trabalho pedagógico mais significativo com o texto literário.

Os resultados desta pesquisa confirmam que a leitura integral de obras literárias pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento das competências literárias e críticas dos estudantes do Ensino Médio. A prática proporciona uma imersão mais profunda nos textos literários, permitindo aos estudantes uma compreensão mais completa das estruturas narrativas, temas e contextos culturais. Observamos (a partir das leituras e análises coletivas da obra, das manifestações orais e dos registros escritos dos estudantes) que, ao engajarem-se com o texto na sua totalidade, os estudantes desenvolveram maior capacidade de análise crítica e apreciação literária, além de uma habilidade de conectar o conteúdo da obra a outras áreas do conhecimento, bem como a experiências pessoais.

Acreditamos que a implementação da leitura integral de obras literárias de qualidade no Ensino Médio oferece contribuições para a prática educacional. Primeiramente, por promover uma abordagem mais holística e enriquecedora do estudo literário, em contraste com práticas de leitura literária que abordam fragmentos ou trechos selecionados. Reiteramos que a proposta didático-metodológica defendida nesta pesquisa, com a leitura integral de obras literárias na escola, bem como sua análise e discussão colaborativa, favorece o desenvolvimento da capacidade de argumentação e interpretação crítica da realidade, essencial para o sucesso acadêmico e para a formação cidadã dos estudantes. Os dados da pesquisa indicam que o contato profundo dos estudantes com a obra literária não apenas enriquece sua compreensão do texto, mas também fortalece a construção da identidade

cultural e pessoal. O aumento na capacidade de análise e interpretação refletiu-se em um desempenho acadêmico melhorado em disciplinas relacionadas à linguagem e literatura. A experiência de leitura integral também proporcionou aos alunos uma maior apreciação da literatura como um meio para explorar e compreender questões humanas universais.

Embora os resultados sejam promissores, este estudo apresenta algumas limitações. Destacamos a questão espaço-tempo para ler integralmente obras literárias com os estudantes do Ensino Médio. Especificamente no contexto atual, a implementação do Novo Ensino Médio (com a redução das aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas terceiras séries) e as Rotinas Pedagógicas “impostas” fizeram recrudescer essa escassez de tempo e de espaço. Desenvolver práticas de leitura integral de obras literárias nos contextos escolares tem sido ato de resistência à não nuclearidade do texto literário nos currículos escolares. Essa constatação nos fez vislumbrar futuros estudos; como exemplo, temos a relação entre literatura e educação no que se refere às avaliações em larga escala e a promoção de uma educação que estimule a criatividade, o pensamento crítico e o aprendizado significativo, sem a pressão excessiva dos índices de avaliação.

Também como aprofundamento de estudo no campo, futuras pesquisas, com vistas à compreensão dos impactos da leitura integral de obras literárias nos contextos escolares, podem explorar diferentes gêneros literários e suas respectivas influências no desenvolvimento do leitor literário. Estudos que acompanhem a progressão dos alunos ao longo de vários anos podem fornecer dados sobre os benefícios a longo prazo da leitura integral. Além disso, uma possível investigação sobre como a leitura integral se relaciona com o uso de tecnologias digitais e recursos multimídia pode revelar novas dimensões para a mediação da leitura literária.

Os estudos realizados demonstraram que a leitura integral de obras literárias é uma prática pedagógica valiosa que pode enriquecer significativamente a experiência educacional no Ensino Médio, ampliando o horizonte literário dos estudantes e colaborando com a construção do pensamento crítico. Em termos sociais, no entanto, não podemos nos furtar em dizer que a proposta apresentada e defendida não se efetiva sem condições materiais adequadas.

Por ora, a partir de todo o estudo realizado, destacamos que o esvaziamento do currículo e o enfraquecimento do papel da educação escolar são temas preocupantes que refletem uma série de tendências e mudanças nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Esses fenômenos têm implicações significativas para a qualidade da educação e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Entendemos que a educação escolar desempenha um papel central na formação acadêmica e intelectual dos estudantes; portanto, a escola deve garantir que eles se apropriem e objetivem os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Esse processo é imprescindível para o desenvolvimento crítico, para a compreensão do mundo e para a participação ativa na sociedade. Defender uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade é defender um modelo de ensino que promova a justiça social, a equidade e o desenvolvimento pessoal e coletivo. Esses princípios garantem que a educação não seja apenas um direito, mas também uma ferramenta poderosa para a transformação social, necessária para que, enfim, todos os indivíduos vivam plenamente a justiça e a prosperidade.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. *In*: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e Visão de Mundo**: Peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007.

ADORNO, Theodor Ludwig Weisengrund. **Prismas**: Crítica Cultural e Sociedade. Tradução de A. Wernet e J. Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ANDERS, G. **Kafka**: pró & contra. Tradução, posfácio e notas de Modesto Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2007. (1ª ed. 1951, e a nacional de 1969).

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião**: 23 livros de poesia. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: BestBolso, 2013. 3 v.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1974]. p. 393-410.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. Orientadora: Cleonara Maria Schwartz. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_87_FERNANDA%20ZANETTI%20BECALLI.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

BEGLEY, Louis. **O mundo prodigioso que tenho na cabeça**: Franz Kafka: um ensaio biográfico. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura. A formação do leitor. Alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. 176p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2018.

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

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 13 mar. 2021.

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. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARONE, Modesto. O parasita da família: sobre "A Metamorfose" de Kafka. **Psicol. USP [online]**, v.3, n.1-2, p. 131-141, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1678-51771992000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2021.

COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

CORREA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **Caderno de literatura**: um percurso de formação em literatura na educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 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: Parábola Editorial, 2013. p. 67-98.

DALVI, Maria Amélia. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Voz da Literatura**, 2018a. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores-e-educ%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-uma-base-que-desaba>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. *In: SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa (org.). Literatura e educação*: história, formação e experiência. dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 12-25.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900/114114856>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. 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, p. 19-34, 2016.

DUARTE, Newton. "Um montão de amontoado de muita coisa escrita": sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D. de; ORSO, Paulo J. (org.). A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

DURÃO, Fabio A. Da intransitividade do ensino de literatura. **Matraga**. v.24, n.40, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/matraga/article/view/29035>. Acesso em: 6 mar. 2024.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de Literatura. 2012. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154610>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. reimp. 2006. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEANO, Eduardo. “Em defesa da palavra (1976)”; “Dez erros ou mentiras frequentes sobre literatura e cultura na América Latina (1980)”. **Ser como eles**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

GOMES, I. R. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau Literária**, UFRGS, v. 6, p. 1-11, 2010.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p.106-114, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_116_ANDRESSA%20DIAS%20KOE. Acesso em: 14 maio 2021.

KAFKA, Franz. **Essencial Franz Kafka**. Seleção, introdução e tradução de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Classics - Companhia das Letras, 2011.

LAURIA, M. P. P. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 361-373, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635854>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca dométodopedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n.1, 345-376, jan/abr.2015.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **Leitura literária temática no Ensino Médio**:

princípios e orientações metodológicas. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3, n. 2, 2011.

MALANCHEN, J. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Contribuições da pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Dias. **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345.

MEYER, A. **À sombra da estante**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. **A leitura nos anos finais do ensino fundamental**: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. Orientadora: Maria Amélia Dalvi. 2016. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8651>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educ. Rev. [online]**, n.52, p.23-48, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36317>. Acesso em: 13 out. 2021.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NORONHA, D.; FERREIRA, S. Revisões da literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.;

CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (eds.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 191-198.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Niniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMALHETE, Mariana Passos. **A Leitura Literária em Programas Governamentais de Formação de Professores Alfabetizadores do Início do Século XXI (2001-2018)**: o tropeço, a trapaça e o deleite. Orientadora: Cleonara Maria Schwartz. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

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

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 449.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de educação**, v. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** [online], v.12, n.34, p.152-165. Jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária e outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. 1ª ed. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização**: série estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Formação humana e educação literária**: a literatura nas provas do ENEM. 2022. 276 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

VIEIRA, Lorena Bezerra. **Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental**: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES. Orientadora: Maria Amélia Dalvi. 2016. 183 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8581>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VINTER, Ravena Brazil. **(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar**: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Orientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro. 2017. 271 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10771_Disserta%E7%E3o%20Ravena%20. Acesso em: 10 ago. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, jun. 2009. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 13 out. 2021.