

COMPATIBILIDADES E INCOMPATIBILIDADES ENTRE A NOÇÃO DE “LEITURA LITERÁRIA” E O ENSINO DE LITERATURA SOB PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

COMPATIBILIDADES E INCOMPATIBILIDADES ENTRE LA NOCIÓN DE “LECTURA LITERARIA” Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

COMPATIBILITIES AND INCOMPATIBILITIES BETWEEN THE NOTION OF “LITERARY READING” AND THE TEACHING OF LITERATURE FROM A HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61636>

Sâmella Priscila Ferreira Almeida¹

Maria Amélia Dalvi²

Resumo: Sistematiza resultados de pesquisa teórica que buscou compreender as compatibilidades ou incompatibilidades entre a noção de “leitura literária” e o ensino da literatura de base pedagógica histórico-crítica. Apresenta a noção de “leitura literária” e a confronta ao referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, realizando um levantamento em relatórios finais de pesquisas de pós-graduação; discute a pertinência ou não da apropriação dessa noção para o ensino da literatura sob essas bases pedagógicas, evidenciando que é necessário estabelecer qual concepção de leitura literária é pertinente para o debate sobre ensino da literatura de caráter histórico-crítico.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino de literatura. Pedagogia histórico-crítica.

Resumen: Sistematiza resultados de investigaciones teoricas que buscaron comprender las compatibilidades o incompatibilidades entre la noción de “lectura literaria” y la enseñanza de la literatura con una base pedagógica histórico-crítica. Presenta la noción de lectura literaria y la confronta con el marco teórico de la pedagogía histórico-crítica, realizando un levantamiento de informes finales de investigación de posgrado; discute la pertinencia o no de apropiarse del término para la enseñanza de la literatura bajo estas bases pedagógicas, destacando que es necesario establecer qué concepción de lectura literaria es necesaria para el debate sobre la enseñanza de la literatura de carácter histórico-crítico.

Palabras clave: Lectura literaria. Enseñanza de la literatura. Pedagogía histórico-crítica.

Abstract: It systematizes results of theoretical research that sought to understand the compatibilities or incompatibilities between the notion of “literary reading” and the teaching of literature based on a historical-critical pedagogy. It presents the notion of literary reading and confronts it with the theoretical framework of historical-critical pedagogy, conducting a survey in final reports of postgraduate research; it discusses the pertinence or not of appropriating the term for the teaching of literature under these pedagogical bases, showing that it is necessary to establish which conception of literary reading is necessary for the debate on teaching literature of a historical-critical character.

Keywords: Literary reading. Literature teaching. Historical-Critical Pedagogy.

A noção de “leitura literária” no interior do campo de pesquisa

Para conceituar a noção de leitura literária em conformidade com o campo de pesquisa no qual o termo se estabeleceu em correlação com outros conceitos que compõem a metalinguagem dos estudos acadêmico-científicos, partiremos da definição presente no *Glossário Ceale* - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores (FRADE; COSTA VAL; BREGUNCI, 2014), publicação realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pensada como apoio para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, a publicação seleciona um repertório de definições e conceitos de possível interesse dos educadores, escritos por autoridades nas temáticas ou áreas correlatas.

A fim de que não se perca ou se exclua alguma das dimensões que constituem a noção de “leitura literária” apresentada pelo documento, reproduzimos na íntegra o verbete que a ela se refere, escrito pela pesquisadora Graça Paulino (2014, s. p.):

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Em sociedades ágrafas, circulam textos literários orais, através de brincadeiras com sons das palavras, contações de histórias, além das criações de imagens desenhadas ou esculpidas. Tais práticas ocorrem também hoje no mundo letrado, entre sujeitos alfabetizados ou não, o que permite que se amplie o universo da interação leitor-texto. Entretanto, há que se definir a identidade da leitura literária através do emprego da língua numa arte específica, que se costuma, desde o latim, denominar literatura. Tal termo pode ter outros empregos, com outros sentidos, mas a arte literária, objeto da leitura literária, tem seu espaço bem-marcado em nossa sociedade. Como a leitura na escola é ensinada e aprendida de forma ligada a diversos discursos e gêneros textuais, especificidades da leitura literária convivem com as de outros tipos de leitura, como a científica, a filosófica, a informativa. Essas leituras, embora diversas e requerendo estratégias diferentes dos leitores, têm pontos em comum, que podem ser trabalhados por professores e alunos. Leitura alguma sobrevive bem como prática cultural, quando censurada ou tolhida por autoridades do Estado, da família ou da escola. Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. Como a escola tende a homogeneizar comportamentos, o cuidado das autoridades nesse primeiro momento se torna fundamental. Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária.

Segundo Paulino, a “leitura literária”: I. refere-se especificamente à leitura do texto literário, por isso, requer estratégias específicas; II. está predominantemente ligada à leitura prazerosa, base para a formação do leitor, que se torna leitor porque se apraz dessa modalidade de leitura; III. quando escolarizada, deve ser orientada, do ponto de vista da seleção curricular, pela preferência dos leitores. A literatura é compreendida desde um ponto de vista hedonista, imaginativo, escapista, que tem na palavra o fundamento para a criação de mundos (“através dela [linguagem] se inventam outros mundos”), que se configura como

“objeto de admiração” e “espaço de criatividade”. De acordo com Paulino (2014), a “leitura literária” poderá questionar o mundo e produzir novas formas de convivência nele. Por fim, a relação leitor-texto é tomada como princípio educativo, respaldando a interpretação singular de cada leitor, que não deve ser reprimida ou constrangida pela autoridade escolar – na figura do professor, do livro didático, da orientação curricular, do conhecimento conceitual historicamente produzido etc. –, mas compartilhada em uma comunidade: “a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades” (Paulino, 2014, s. p.).

Na esteira de Graça Paulino, Neide Luzia de Rezende (2013) compreende a “leitura literária” escolarizada como substituta para o ensino da literatura, e a conceitua como processo de aprendizagem que se dá a partir da autonomia do leitor e de sua identificação singular com a obra literária; esse processo de aprendizagem toma como referência a construção de relações cotidianas - não escolarizadas, não tolhidas por uma autoridade - entre leitores e obras. Para Rezende (2013), a “leitura literária” é uma opção às formas mais comuns de presença da literatura no espaço escolar, isto é, contrapõe-se à leitura de trechos de obras literárias utilizados para o ensino da gramática normativa, às atividades mecânicas como as de localização de informações propostas por livros didáticos, ao ensino da história literária, com sua cadeia de estilos de época e autores canônicos:

Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida. (REZENDE, 2013, p. 106-107)

Nessa perspectiva, em substituição ao ensino da literatura, a “leitura literária” entendida como processo de aprendizagem sem ensino transforma-se, ela mesma, em objeto do conhecimento. No processo de escolarização da leitura de textos literários, aprendem-se os processos pertinentes a esta atividade no próprio ato da leitura, sem qualquer repressão ou constrangimento por qualquer tipo de autoridade escolar e sem, também, nenhuma forma de transmissão: desenvolver-se-iam, assim, espontaneamente, pela simples relação sujeito-objeto, as “habilidades e competências” necessárias à leitura literária. O processo de aprendizagem, aqui a própria leitura realizada pelo aluno, torna-se mais importante que um arcabouço de conhecimentos literários – críticos, históricos, estéticos, filosófico-conceituais – que possa ser transformado em conteúdo e ensinado/transmitido.

O deslocamento da literatura (como objeto de ensino intencional, planejado e sistemático) para a prática de “leitura literária” (entendida, em consonância com as autoras, como processo de aprendizagem liberado da autoridade escolar e sem transmissão) diminui a importância das articulações necessárias entre o estudo da recepção estética e a reflexão histórico-social, ideológica, cultural, linguística e filosófico-conceitual sobre o texto literário, como uma das condições materiais de desenvolvimento do procedimento educativo. Não sendo necessário realizar essas articulações e tampouco estudá-las sistematicamente, pode-

se abdicar do que é o mais próprio do trabalho didático do professor, qual seja, a seleção, a sequencialização, a organização, a transmissão e a avaliação do conteúdo de ensino (DUARTE, et. al. 2012; SAVIANI, 2006; MARTINS; 2015; GALVÃO; LAVOURA E MARTINS, 2019).

Essa perspectiva retira da mediação da recepção literária que se dá entre sujeito e sociedade a transmissão sistematizada de conhecimentos e conteúdos historicamente produzidos, quer sobre determinada obra literária quer pelo campo dos estudos literários, podendo abdicar, no limite, inclusive da metalinguagem e dos conceitos produzidos pelo campo. Torna-se, assim, mais importante a leitura literária como processo *individual* de construção de sentidos cujo único limite é a construção de sentidos de outros *indivíduos*, em uma lógica afim ao individualismo (o indivíduo como centro de tudo, sem distinção entre verdadeiro e falso, certo e errado, legítimo e ilegítimo) e ao apagamento da dimensão coletiva e historicamente situada da produção de sentidos. Os papéis da escola e do professor, assim, restringem-se, no limite, à criação de uma comunidade de leitores, como possibilidade de compartilhamento e negociação desses sentidos produzidos a partir de leituras não orientadas.

Essa concepção de “leitura literária” tem sido legitimada por documentos oficiais que orientam a educação brasileira, a exemplo das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN-EM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Referindo-se ao ensino fundamental, a BNCC compreende a “leitura literária” como uma das dez “competências” a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (BRASIL, 2018, p. 87), Referindo-se ao ensino médio, a BNCC compreende os estudantes como “leitores/fruidores” (BRASIL, 2018, p. 523) e orienta a construção de momentos de fruição artística e literária nas aulas de língua portuguesa, língua inglesa e artes. No documento, portanto, reitera-se uma perspectiva lúdica e escapista da literatura, e sua escolarização centra-se na experiência, que encerra em si mesma o potencial humanizador da literatura.

Tal concepção de “leitura literária” foi assumida, também, por programas federais de formação de professores como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Analisando o uso da expressão nos cadernos formativos direcionados aos professores desses programas, Ramallete (2019, p. 164) observou que “[e]m todos eles, perpassa a ideia de que a leitura literária necessariamente implica o prazer descompromissado, a diversão, o deleite. Em todos eles, parece viva a ideia de que o texto literário é tão somente pretexto para as reflexões com a língua, para a introdução de atividades formativas e para a descontração, para o prazer fugaz e pueril.”

Ainda que não tenhamos realizado uma apresentação exaustiva da noção de “leitura literária”, em detrimento do espaço disponível e da amplitude das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o tema, tanto pelos pesquisadores que buscaram conceituá-la, como por seu uso em documentos oficiais de programas de formação de professores e de orientações curriculares, o que podemos observar é uma filiação teórica, ora velada, ora explícita, àquilo que se convencionou chamar pedagogia das competências, que

integra uma ampla corrente educacional contemporânea compreendida por Duarte (2001) como “aprender a aprender”.

Expressão da gerência internacional de interesses neoliberais e neoimperialistas na educação dos países dependentes, e amplamente aceito em território brasileiro a partir de sua publicação, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco, sob a presidência de Jacques Delors, em 1998, sistematiza os quatro pilares da educação que erigem as pedagogias do “aprender a aprender”, quais sejam: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”. Na síntese de Ramalhete (2019, p. 117-118):

O primeiro pilar constitui-se no domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como meio e fim da vida humana. [...] O segundo pilar, eivado de um tom insistente na necessidade de adequação e adaptação à nova realidade mundial pode ser resumido como a capacidade de poder agir sobre o meio que nos cerca. [...] O terceiro pilar vincula-se à competência de cooperação com os demais indivíduos nas atividades humanas. Ao trazer um discurso alarmante sobre a violência, o documento enfatiza a necessidade de estabelecer uma cultura de paz, de descoberta do outro. [...] O último pilar para uma educação ao longo da vida, “aprender a ser”, é “[...] via essencial que integra as três precedentes” (DELORS et al., 1998, p. 90). Trata-se da premissa que visa a desenvolver a “autonomia”, a capacidade de “discernimento” e de “responsabilidade pessoal”.

Analisando os pilares sugeridos por Delors et al (1998), Duarte (2001) observa que o documento aponta para uma superioridade valorativa: do conhecimento aprendido pelo indivíduo autonomamente, em detrimento do conhecimento adquirido via transmissão do saber sistematizado; da aprendizagem do método de conhecimento em detrimento da aprendizagem dos conhecimentos produzidos socialmente; da primazia da necessidade imediata como impulsionadora da construção do conhecimento; da educação que prepara os seres humanos para tornarem-se flexíveis e adaptáveis ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação integral e amplamente humanizadora.

Assim, mais vale que os estudantes aprendam *algo* sobre a realidade autonomamente, do que aprendam via transmissão sistematizada do saber conhecimentos objetivos, apagando, assim, a importância (e o tempo e os recursos teóricos e materiais) do trabalho do professor na seleção, organização e transmissão dos saberes de que o aluno ainda não dispõe; mais vale que os estudantes aprendam como buscar e organizar os conhecimentos de que precisam se apropriar quando forem necessários, do que aprendam determinados conteúdos reconhecidos historicamente por sua importância científica, filosófica, artística, apagando o fato de que, para grande parte dos estudantes, o acesso e a possibilidade de apreensão dos diversos saberes não está dado em sua cotidianidade; mais vale reconhecer as desigualdades sociais como “diferenças”, que devem ser acolhidas e aceitas sem crítica, num ambiente de conformidade com a realidade que está dada, do que formar estudantes verdadeiramente críticos de sua realidade e dispostos a transformá-la; mais vale que as pessoas sejam capazes de aprender rapidamente saberes práticos que lhes permitam migrar de ofício em ofício e competirem entre si pela sobrevivência do que se apropriem da riqueza filosófica, científica, artística produzida ao longo do tempo pela humanidade que não tem, a princípio, empregabilidade imediata.

A compreensão de que é necessário reorganizar as formas do processo educativo a fim de que ele responda às necessidades – sempre muito práticas – da vida contemporânea, a partir de um deslocamento da transmissão de conhecimentos para o processo de aprendizagem desarticulado do ensino, na figura do

desenvolvimento de habilidades e competências, conjuga-se com o ideário do “aprender a aprender”, que confina o processo educativo à formação de indivíduos adaptáveis às condições precárias de trabalho no capitalismo, tomando a leitura literária como uma entre outras competências a serem utilizadas como recurso a serviço da diversidade de funções que o trabalhador poderá cumprir. Nessa concepção de “leitura literária” esses elementos se expressam na centralidade do ato individual da leitura de textos literários, guiado pelo interesse imediato do leitor, validado pela sua compreensão singular, prescindindo do trabalho de mediação do professor e do arcabouço de saberes acumulados sobre a literatura que se produziram através do tempo; sem saberes historicamente produzidos a serem transmitidos pela via do trabalho pedagógico, o que resta é apenas a leitura imediatista e individual – também chamada, no campo, de “leitura subjetiva” da obra literária (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2013).

Aproximações entre “leitura literária” e pedagogia histórico-crítica: as pesquisas de pós-graduação

Amplamente difundida nas pesquisas acadêmicas que tematizam as relações entre literatura e educação, a “leitura literária”, nesse sentido exposto acima, foi associada a 718 trabalhos constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período entre 2000 e 2020, especialmente em programas de pós-graduação em Educação, Letras e Linguística. Entretanto, em buscas realizadas pelas palavras-chave “leitura literária” e “pedagogia histórico-crítica”, considerando o mesmo recorte temporal, apenas dois resultados foram obtidos (FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017). Com a finalidade de verificar como se deu a aproximação da noção da leitura literária à pedagogia histórico-crítica, realizamos uma leitura crítica das pesquisas encontradas.

Ambas as pesquisas foram desenvolvidas no contexto do Programa Observatório da Educação (Obeduc), sediado na Universidade Estadual de Londrina, a partir do projeto intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, que propôs identificar problemas de aprendizagem e desenvolver soluções pedagógicas a partir dos indicadores divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A pesquisa de Fernandes (2017) apontou para a “leitura literária” como prática social em que se realiza a leitura de mundo, em contraposição a um ensino mecanizado da leitura. Para a autora, o ensino da “leitura literária” pode promover a formação das funções psíquicas superiores, tratando, especificamente, das funções da sensação e da percepção. Em seu trabalho, tomou a “leitura literária” como conteúdo de ensino e entendeu a prática da leitura literária como conteúdo clássico. Metodologicamente, realizou uma intervenção leitora em uma escola pública do município de Londrina, baseando-se, para isso, na didática de Gasparin (2012). Como se pode ver, não há uma adesão integral às ideias de “leitura literária” expostas acima, já que, ao mesmo tempo em que ela é entendida como prática social, há uma defesa do ensino e dos conteúdos, bem como há uma ratificação do “clássico” como critério de seleção curricular.

A pesquisa de Fujita (2017) perspectivou o potencial formativo da leitura literária com base em sua possibilidade de ampliar a leitura de mundo dos estudantes, identificando a leitura literária como objeto de ensino privilegiado, entendida como atividade prazerosa em detrimento do ensino mecânico da leitura.

Segundo a autora, os conteúdos da leitura podem ser diversos, partindo de textos que se relacionem aos contextos dos estudantes, a fim de que seu ensino não seja arbitrário; nesse sentido, escolheu a crônica literária como objeto de ensino, justificando-a pelo seu poder de “seduzir” os sujeitos leitores sem abdicar de expressar a concepção de mundo do autor. Por fim, a autora realizou uma intervenção leitora tomando como base planejamento realizado a partir da metodologia didática proposta por Gasparin (2012). O mesmo ecletismo identificado na pesquisa de Fernandes (2017) se repete aqui.

De início, cumpre salientar que ambas as pesquisas justapuseram a abordagem histórico-dialética a procedimentos qualitativos na investigação científica. Em “As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa”, Martins (2006) questiona a utilização de procedimentos de investigação qualitativa em pesquisas que se ancoram teoricamente no materialismo histórico-dialético. Naquele momento, a autora pontuou características básicas das pesquisas qualitativas que, segundo ela, tomam a realidade imediata como base de coleta de dados, privilegiam os processos interativos no contexto de investigação, descrevem a manifestação dos fenômenos da realidade, investigam os significados atribuídos pelos sujeitos participantes ao objeto de pesquisa em foco, vinculam a percepção imediata da realidade à percepção objetiva dela, não constroem hipóteses *a priori* e formam seus quadros teóricos à medida que a investigação avança.

Quando tratou das divergências entre tais métodos, Martins (2006, p. 3) observou que as principais justificativas dadas pelos pesquisadores para essa justaposição são a “[...] pretensão de contraposição em relação aos modelos positivistas de investigação; afirmação da impossibilidade de separação sujeito/objeto do conhecimento; negação da possibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento”. Estas foram as justificativas dadas, por exemplo, por Fernandes (2017, p. 54), quando uniu materialismo histórico-dialético e abordagem qualitativa:

Gil (2008) aponta que a dialética fornece fundamentos para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, em que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas dimensões políticas, econômicas, culturais etc. Desta forma, a pesquisa, em uma perspectiva dialética, privilegia mudanças qualitativas, opõe-se a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. “Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos”. (GIL, 2008, p. 14).

Entretanto, segundo Martins (2006, p. 08-09),

[...] por detrás das dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, indução x dedução e outras, esconde-se um sério questionamento acerca da própria possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade. Reproduzindo dicotomias, as metodologias qualitativas revelam uma superação aparente da lógica positivista, pois atendem um de seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão.

A escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa levou as pesquisadoras a formulações que, com o objetivo de negar a noção de neutralidade da construção do conhecimento, resultaram na deslegitimação do lugar da verdade e da possibilidade de aproximar-se dela no conteúdo do saber – isto é, resultaram numa negação da possibilidade do saber objetivo e no afastamento dele. Como observamos, por exemplo, em Fujita (2017, p. 22), que apesar de afirmar basear sua pesquisa em uma abordagem crítico-dialética, ressaltou:

Importante salientar, a pesquisa qualitativa deve ser pautada na coleta e tratamento das informações que permitem um jogo de sentidos, isto é, de interpretações, assim como a análise do contexto social e cultural, o qual [sic] “[...] as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado”. (GAMBOA, 2003, p. 399).

Porém, uma pesquisa de abordagem dialética deve ter como objetivo realizar movimentos de aproximação da verdade objetiva, que existe anterior e independentemente de nosso pensamento, de nossa capacidade de interpretar a realidade e jogar com seus sentidos. Por isto, cumpre observar aquilo que, tratando da questão da impossibilidade da neutralidade do saber e da necessidade de sua objetividade, Saviani (2013, p. 49-50) asseverou:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente.

De acordo com Martins (2006), tal abordagem de pesquisa nega a lógica dialética como instrumento de interpretação da realidade, própria ao materialismo histórico, o que corresponde a uma descaracterização e a uma incompreensão da epistemologia marxiana. Disto resulta que tais pesquisas, muitas das vezes, caminham “da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação” (MARTINS, 2006, p. 13). Neste sentido, importa que as pesquisas desenvolvidas nesse campo tenham clareza das categorias básicas do método materialista histórico-dialético, bem como do procedimento de investigação científica que nele se baseie, posto que não estão desligados de uma totalidade teórica, mas devem objetivar a compreensão da realidade concreta com fins em sua radical transformação.

Entendemos que o problema de ordem metodológica identificado levou a outros problemas de ordem teórica, um deles, a utilização da noção da “leitura literária” como substitutivo do ensino de literatura na escola, o que resultou, nos trabalhos em análise, numa compreensão superficial e fetichizada do potencial formativo do ensino da literatura na educação escolar, bem como na descaracterização dos conteúdos e métodos adequados ao ensino.

Com efeito, em seus trabalhos, Fernandes (2017) e Fujita (2017) em nenhum momento apresentaram de modo sistematizado o que estavam compreendendo por “leitura literária”, nesse sentido, não historicizaram o termo, não apresentaram as bases em que ele se assenta e tomaram-no como objeto dado *a priori*, algumas das vezes equivalendo-o à literatura e em outras a seu ensino, mas ignorando que no contexto educativo brasileiro tal termo relaciona-se a um determinado momento histórico e perspectiva ideológica hegemônica, como se pôde ver na sistematização apresentada na primeira parte deste trabalho.

A utilização acrítica da noção de “leitura literária” nas pesquisas em tela (FUJITA, 2017; FERNANDES, 2017) levou as pesquisadoras a não diferenciar o objeto do ensino de literatura (as obras literárias e os saberes sistematizados pertinentes ao campo) do ato da leitura, uma entre as demais ações necessárias para o ensino da literatura (que inclui a recepção estética, a reflexão histórico-social, ideológica, cultural, linguística e filosófico-conceitual do texto e dos sistemas literários, a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas), e, portanto, levou à indiferenciação ou à oscilação terminológica entre leitura, literatura e ensino.

Ao identificarem o ensino da “leitura literária” como equivalente a ensino da literatura, as pesquisas, por sua vez, aproximaram-se da noção de letramento (literário), pois tomaram como pressuposto a contraposição entre “leitura literária”, que deveria perspectivar uma ampliação da leitura de mundo, e o ensino mecanizado da leitura, que se baseia nos processos de decodificação do código escrito. Ambas as pesquisas, portanto, tomaram como ponto de partida a contraposição entre letramento e alfabetização e aproximaram a defesa que fazem do ensino de “leitura literária” daquilo que, em tese, seria o letramento. Entretanto, tal oposição, como observou Ramalhete (2019, p. 93), pode ser analisada, “[...] como um retrocesso conceitual e como uma tentativa de esvaziar o caráter político da alfabetização e da educação [...]”, bem como “[...] um conceito que reduz e simplifica o processo de alfabetização, que é plural, complexo, que contempla dimensões políticas, sociais, culturais, epistemológicas, dentre outras, além de ser um conceito dialógico, ao articular processos individuais e sociais [...]”.

Saviani (2013, p. 18), por sua vez, tratando da negação por parte da Escola Nova dos mecanismos de transmissão do saber objetivo, tomados por ela como autoritários e mecânicos, observou quanto à alfabetização que:

Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

Assim, nas pesquisas analisadas, os processos de decodificação necessários à leitura não foram compreendidos como momentos inseridos na prática social, que deve ser quantitativamente diferenciada a fim de que se produza uma modificação qualitativa na atividade de leitura dos estudantes. Na afirmação do contraponto entre o ensino mecanizado da leitura e o entendimento da leitura como “leitura de mundo”, isto é, na contraposição entre alfabetização e letramento, os trabalhos assumiram, por consequência, uma aproximação indireta ou velada entre o ensino da literatura e o letramento literário.

Embora não seja objeto de nossa análise nesse momento, apontamos que essa perspectiva do ensino da literatura, diretamente relacionada à noção de “leitura literária”, também se articula em alguma medida com a pedagogia das competências. Cosson (2015, p.169), advogando pela superação da “oposição

entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária”, observa que esse seria um caminho para formar “um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor medeia, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo.” Assim, ligada às pedagogias do “aprender a aprender”, essa perspectiva de letramento literário, à medida que procedimentaliza etapas como as de motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização etc. (COSSON, 2014), não rompe com o pragmatismo do ensino, e “[...] concebe o trabalho com a literatura a partir de um passo a passo sequencial, progressivo e válido para todos os contextos e situações didáticas” (PINTO, 2019, p. 87).

Considerações finais

Da utilização da noção da “leitura literária” nos trabalhos analisados, apreendemos três consequências imediatas. A primeira delas, efetivou-se uma desvalorização do papel de mediação efetuado pelo conhecimento de que o professor é portador, ao privilegiar como metodologia de ensino os passos pré-definidos da sequência didática utilizada. Compreendemos que isso ocorre pela aproximação, não-explicita mas patente, com o letramento literário (cuja apresentação em livro, no Brasil, pressupõe certo roteiro de atividades pré-programadas a serem desenvolvidas), e, principalmente, pela assunção do encaminhamento didático tal qual proposto por Gasparin (2012), que, como observam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 122):

[...] na tentativa de transposição didática da pedagogia histórico-crítica resulta em um esquematismo formal do método pedagógico formulado por Saviani, engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como totalidade de elementos e momentos constitutivos do agir didático. A consequência desse equívoco consubstancia-se na conversão do método pedagógico histórico-crítico, aquele que deve(ria) ser entendido como conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem, em procedimento de ensino.

Em *Escola e Democracia*, Saviani (2006) esboça um método didático que recupera o movimento dialético da construção do conhecimento científico, transpondo-o ao processo de sua transmissão: a passagem da síntese à síntese por meio da mediação da análise. Sistematiza, para isso, cinco momentos do trabalho educativo, que devem ser compreendidos em sua necessária articulação, a saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 128) esclarecem que:

O conceito de educação como mediação da prática social explicita exatamente que a educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornarmos a ela para agir praticamente. Os momentos intermediários do método pedagógico “não perdem sua relação com a prática social. São necessários justamente para qualificá-la de forma superior” (MARSIGLIA, 2013a, p. 239). E, assim, “O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada

vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva” (DUARTE, 2008, p. 80).

Dessa forma, prática social, problematização, instrumentalização e catarse, tal qual propostos por Saviani (2006), devem ser compreendidos como fundamentos lógicos – dizem respeito ao próprio materialismo histórico-dialético e não à didática – que orientam as ações pedagógicas e que lhes lastro durante toda a prática educativa. Portanto, a catarse, por exemplo, não pode ser compreendida simplesmente como etapa avaliativa, tal qual se deu nas pesquisas em tela, mas como um dos objetivos a que se dirigem as operações lógicas do ensino (como a problematização da prática educativa e a instrumentalização, apropriação e transmissão dos conteúdos de ensino, que promoverão progressivamente a elevação da consciência dos educandos).

O processo de transmissão-apropriação dos conteúdos escolares não equivale a uma sequência de ações pedagógicas pré-determinadas e válidas para qualquer contexto, que pode simplesmente ser aplicada e replicada por outrem. No caso da literatura, não equivale, igualmente, à vivência imediata da “leitura literária” e à construção de sentidos individuais, mas ao movimento que historiciza e transmite dialeticamente a realidade objetiva a partir dos conteúdos de ensino particulares, a fim de produzir nos sujeitos uma elevação de sua consciência que lhes permita novas formas de comportamento e ação frente à realidade.

A segunda consequência da utilização da noção da “leitura literária” nas pesquisas examinadas foi a de que, equivalendo o ensino da leitura em geral ao ensino da literatura e identificando-o à “leitura literária”, as pesquisadoras, por um lado, apontaram como conteúdos de ensino a leitura de textos diversos, mesmo os não literários, com ênfase no contexto de vida dos estudantes; por outro lado, realizaram escolhas orientadas pelo poder de “sedução” dos textos lidos, sem perspectivar, se não de passagem, a importância dos conteúdos clássicos e sistematizados para o ensino histórico-crítico. Como afirmou Ramallete (2019, p. 37), “[...] ao se apregoar com tamanha insistência o prazer da leitura, à representação de brasileiro/a cabe, apenas, a constatação de que este é o sujeito que não possui gosto pela leitura, logo, precisa ser seduzido”. Desconsiderando, assim, a importância do conhecimento sistematizado, “articulado, metódico e coerente”, como mediador da apreensão da realidade em sua totalidade (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016), incluso nele, no que tange à literatura, as obras literárias clássicas, compreendidas como aquelas que, independentemente do momento e das condições sociais de sua produção, apreenderam as múltiplas determinações contraditórias da vida humana, aquelas que conformam os seres humanos como seres históricos (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016; MARTINS, 2015).

O discurso da motivação da leitura, da fruição e sedução não só pode silenciar o fato de que o problema do acesso e efetivação da leitura tem caráter objetivo na sociedade brasileira, um caráter de classe, como reforçou esse abismo à medida que guiou a escolha dos conteúdos de ensino no caminho da cotidianidade e da “agradabilidade” do texto lido, pressupondo que os leitores por si mesmos estabelecerão o que a escola deve ou não trabalhar como leitura literária desde um crivo individualista, sem compromisso quer com o conhecimento objetivo, quer com o desenvolvimento e a formação do sujeito ou da sociedade. Nesse sentido, cumpre lembrar aquilo que afirmara Saviani (2013, p. 20):

A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Por fim, a última consequência da utilização da noção da “leitura literária” por nós entrevista foi a fetichização da leitura como atividade que, por si própria – independentemente de seu conteúdo e da mediação efetuada pelo professor para a transmissão dos sentidos e saberes sistematizados que engloba –, é capaz de modificar a consciência e a prática dos sujeitos (ou ainda é capaz de “criar mundos”), sem a efetivação necessária dos processos de análise e síntese que façam a crítica do conteúdo apreendido. Compreendemos que a apropriação-objetivação estética impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais quais o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do domínio da cultura (MARTINS, 2015), e que a arte é uma necessidade ontológica humana, que está intimamente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, permitindo aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações (MARX, 2020; FREDERICO, 2013; DELLA FONTE, 2020). No entanto, nem todos os textos literários promovem um reflexo desfeticizador da realidade na consciência humana, permitindo aos seres humanos compreenderem o mundo como criação humana e não como resultado de forças fatalistas, isto é, nem toda arte produz uma mudança qualitativa da consciência humana em direção a uma relação consciente com o gênero humano. (LUKÁCS, 1966a; HELLER, 2014; SAVIANI, 2006; DUARTE, 2013) – exatamente por isso, não pode ser o gosto pessoal de um leitor inexperiente o que decidirá unilateralmente o que deve ou não ser lido na escola.

Considerando os preceitos da teoria pedagógica histórico-crítica, compreendemos que a identificação e escolha dos conteúdos de ensino não se presta a uma reafirmação da cotidianidade dos estudantes, posto que a percepção imediata da esfera da cotidianidade não ultrapassa uma apreensão pragmática, imediata e superficial da realidade e não conduz o aluno à generalização, à abstração, ao “[...] longo e delicado processo de formação de conceitos [que] é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade.” (MARTINS, 2015, p. 303).

Desta feita, pela referência à leitura como atividade primordialmente de fruição e deleite, e pela sua aproximação a metodologias de ensino procedimentais e pragmáticas, verificamos que, em sentido restrito, isto é, na acepção fundamentada na concepção pedagógica do “aprender a aprender”, que substitui o ensino da literatura, a noção de “leitura literária” se mostrou incompatível com a perspectiva pedagógica

histórico-crítica. Entretanto, apontamos que, em sentido amplo, a leitura literária, compreendida como leitura integral da obra, é atividade essencial para o ensino da literatura, reiterando a importância de “[d]ar precedência às experiências de leitura, escrita, crítica, pesquisa, indagação filosófico/estética, em detrimento de relação que prescindia da experiência. Quem vive uma experiência tem o que dizer, o que contar, tem como opinar, se envolve. É papel do docente criar oportunidades para isso” (DALVI, 2021, p. 38-39). Nesse sentido, ler literatura na escola é atividade essencial para o ensino escolarizado da literatura, mas não se confunde com ele, que implica considerar, por um lado, o ensino da recepção estética, a reflexão histórico-social, ideológica, cultural, linguística e filosófico-conceitual do texto literário, a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas, e, por outro lado, as condições materiais de desenvolvimento do procedimento educativo, a sequencialização e organização do conteúdo de ensino.

Trata-se, pois, de uma disputa que não se restringe ao campo ou à área específica da Didática da Literatura ou do Ensino de Literatura, mas a algo que concerne às concepções de sociedade, ser humano, educação, (função da) arte, literatura, liberdade, currículo, docência. Travar uma batalha pela leitura literária, nesse sentido, diz respeito a disputar, também, as condições socioeconômicas e histórico-culturais que garantam ou não as condições objetivas necessárias para a leitura literária. Não se trata, como pode parecer à primeira vista, apenas de uma simples definição dicionarizada (que possa ser aprimorada com a revisão de documentos) ou mesmo de uma disputa de métodos e técnicas de ensino.

O esforço, diante desta contradição entre limites e possibilidades da noção de “leitura literária”, considerando que se trata de uma noção em disputa entre a perspectiva teórica hegemônica (já que adotada em documentos oficiais e programas de formação de professores financiados pelo Estado brasileiro) e perspectivas teóricas críticas, é uma elucidação e aprofundamento conceitual em relação a que leitura literária se tematiza, quando se desenvolvem pesquisas e práticas pedagógicas lastreadas na teoria pedagógica histórico-crítica, resguardando a dialeticidade, a processualidade, a contradição e as determinações recíprocas daquilo que, como sinalizam Galvão, Lavoura e Martins (2019), se caracteriza como totalidade de elementos e momentos constitutivos do agir didático.

Referências:

ALMEIDA, S. P. F. **Contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino de literatura:** Uma leitura comparativa de pesquisas. 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/95758906/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_pedagogia_hist%C3%B3rico_cr%C3%Adtica_para_o_ensino_da_literatura_As_pesquisas_de_p%C3%B3s_gradua%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20/01/2023.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

- COSSON, R. **A prática da leitura literária na escola: Mediação ou ensino?** Nuances: estudos sobre Educação, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/3735/3153>. Acesso em: 29/01/2023.
- DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, M. do S. A. N. (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021, v. 1, p. 17-44.
- DELORS, J. et al.. **Educação: um tesouro a descobrir**. 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 28/01/2021.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, G. F. G. **A ação docente: possibilidades do ato de ler na Educação Básica**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_156249115c2c6559bfc8ea86d1046c1f. Acesso em 04 ago 2020.
- FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 20/01/2023.
- FUJITA, E. T. **Atividades de Leitura Literária: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_e3dd37c7ea76506c86be0bbd14d06f28. Acesso em 04 ago 2020.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Anais 29º Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2006.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- PAULINO, G. Leitura Literária. In.: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 23/01/2023.
- PINTO, T. M. A. **A poesia possível: Leitura e escrita poética como caminhos para uma prática educativa emancipadora**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- RAMALHETE, M. P. **A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018): O tropeço, a trapaça, o deleite**. 2019. 205f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13959_1MARIANA_%20VERS%C3O%20P%D3S-DEFESA-2.pdf. Acesso em 20/01/2023.
- REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In.: DALVI, M. A; JOVER-FALEIROS, R; REZENDE, N. L. (Org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São. Paulo: Alameda, 2013.

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

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

Notas

¹ Mestre em Letras (Ufes). Professora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Pesquisadora do Grupo Literatura e Educação: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5236518851705282. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6151166849154788>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8459-156X>. E-mail: contato.samellaalmeida@gmail.com

² Doutora em Educação (Ufes). Professora da Faculdade de Educação da UFES. Pesquisadora do Grupo Literatura e Educação: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5236518851705282. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9399371418356916>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8729-2338>. E-mail: maria.dalvi@ufes.br.

Recebido em: 29 de maio 2024

Aprovado em: 04 de out. 2024