



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

SIMONE APARECIDA DE JESUS

DA FORMAÇÃO HUMANA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LITERATURA NOS
DOCUMENTOS QUE ORIENTAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

SIMONE APARECIDA DE JESUS

3. Título do trabalho

DA FORMAÇÃO HUMANA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LITERATURA NOS
DOCUMENTOS QUE ORIENTAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Aparecida De Jesus, Discente**, em 18/12/2024, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana De Castro Chaves, Professora do Magistério Superior**, em 18/12/2024, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5051303** e o código CRC **B5754411**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

SIMONE APARECIDA DE JESUS

DA FORMAÇÃO HUMANA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LITERATURA NOS
DOCUMENTOS QUE ORIENTAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção de título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Castro Chaves

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Jesus, Simone Aparecida de
Da Formação Humana à Instrumentalização da Literatura nos
Documentos que orientam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
[manuscrito] / Simone Aparecida de Jesus. - 2024.
147 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Juliana de Castro Chaves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024.
Bibliografia.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Literatura. 2. Formação Humana. 3. Instrumentalização. 4.
Documentos Normativos. 5. Ensino Fundamental - Anos Iniciais.. I.
Chaves, Juliana de Castro, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 79 da sessão de Defesa de Tese de **SIMONE APARECIDA DE JESUS** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFMG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dezesesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro (16/12/2024)**, a partir das **08:00h**, em plataforma virtual no link público de acesso <https://meet.google.com/yqj-htsq-uvz>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"DA FORMAÇÃO HUMANA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.ª Dr.ª **Juliana de Castro Chaves (PPGE/FE/UFMG)**, doutora em **Psicologia Social** pela **PUC-SP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.ª Dr.ª **Anita Cristina Azevedo Resende (PPGE/UFMG)**, doutora em **Ciências Sociais** pela **PUC/SP** - integrante titular interna, Prof.ª Dr.ª **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFMG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Prof. Dr. **Alexandre Fernandez Vaz (PPGICH/PPGE/UFSC)**, doutor em **Ciências Humanas e Sociais** pela **Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover/Alemanha** - integrante titular externo e Prof. Dr. **Pedro Fernando da Silva (PSA/USP)**, doutor em **Psicologia** pela **PUC-SP** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos integrantes da banca. Proclamados os resultados pela Prof.ª Dr.ª **Juliana de Castro Chaves**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª **Juliana de Castro Chaves**Prof.ª Dr.ª **Anita Cristina Azevedo Resende**Prof.ª Dr.ª **Gina Glaydes Guimarães de Faria**Prof. Dr. **Alexandre Fernandez Vaz**Prof. Dr. **Pedro Fernando da Silva**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Juliana De Castro Chaves, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2024, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Fernando da Silva, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Vice-Coordenadora de Pós-Graduação**, em 17/12/2024, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anita Cristina Azevedo Resende, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5038960** e o código CRC **04A9A46D**.

Referência: Processo nº 23070.063650/2024-13

SEI nº 5038960

“Se, de fato, nos períodos em que amamos, nossa existência escorre por entre os dedos da natureza como moedas de ouro, as quais ela não sabe reter e deixa escapular para assim adquirir o que acaba de nascer, então, sem poder esperar ou aguardar qualquer coisa, ela nos lança à vida com mãos cheias.”
(Benjamin, 2012).

“[...] a literatura, como a vida, ensina na medida que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude de conduta. A sociedade não pode escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins.”
(Candido, 2002).

“[...] a felicidade produzida pelas obras de arte seria, quando muito, o sentimento da resistência que elas mediatizam.”
(Adorno, 2006).

Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm a chance de atingir seus cumes luminosos.
(Marx, 2023 – Prefácio da edição francesa ao v.1 d’O Capital).

DEDICATÓRIA

A mim, que, arduamente e com todos os percalços da vida, tenho me debruçado sobre esta pesquisa ao longo de quase cinco anos, consolidados nas páginas a seguir!

*Aos meus pais, Ivanilde e Divino,
aos meus irmãos, Leo, Sirlene e Vagner, e
aos meus sobrinhos, Geancarlo, Sophie e Geovanni.
Para vocês deixo meu exemplo de persistência e dedicação aos estudos.*

*À minha vizinha, Aparecida, e aos meus tios e tias, padrinhos e madrinhas, primos e primas!
Em especial ao meu tio José Carlos, que nos deixou durante esse período de escrita,
mas que sempre foi um incentivador das minhas Letras!*

*Aos amigos e colegas que passaram pela minha vida.
Aprendi um pouquinho com cada um de vocês!*

*Aos meus professores todos.
Estarão comigo sempre!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, independentemente das crenças cristãs!

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Juliana de Castro Chaves, por todos os momentos de orientação e partilha de conhecimento: por ter acreditado em mim desde a seleção do meu projeto e nos momentos que nem mesmo eu acreditava que conseguiria prosseguir.

Igualmente, agradeço a todos os professores do PPGE/FE/UFG, àqueles com os quais tive o imenso prazer de aprender mais de perto nas aulas e àqueles com os quais tive contato em palestras e defesas de bancas de mestrado e doutorado. Aprendi muito com cada um!

Agradeço em especial aos meus leitores, professora Doutora Gina Glaydes Guimarães de Faria, com quem tanto tenho aprendido ao longo dos anos, desde as orientações no mestrado; Professora Doutora Anita Cristina Azevedo Resende, por tantas contribuições em todas as disciplinas que cursei e por todas as vezes que a ouvi em outros espaços acadêmicos; Professores Doutores Alexandre Fernandez Vaz e Pedro Fernando da Silva, pelas valorosas contribuições. Agradeço ainda à Professora Doutora Márcia Ferreira Torres Pereira, que esteve na banca de qualificação e fez também valiosas contribuições. E à minha amiga do curso de Letras dos idos de 2001, Professora Doutora Luana Alves Luterman, suplente nesta banca, mas que tem, com tanto carinho, me incentivado nesta travessia acadêmica. Um agradecimento especial também à Professora Doutora Albertina Vicentini Assumpção, pela competente revisão do meu texto, mas também pelos aprendizados do curso de Letras, quando foi minha professora de Literatura.

Agradeço à minha família, na pessoa de Maycon Franpton Amaral Borges, pelo incentivo nesta jornada e compreensão quanto à minha ausência nesse período em que precisei me dedicar com mais afinco aos estudos. Saibam que tudo passa, menos o estudo: esse é/será para sempre.

Agradeço aos meus colegas de trabalho pelo apoio ao longo do curso. Em especial às minhas amigas Luciane de Sousa Miranda Bernini, Priscila Alves de Araújo e Lucimar Aparecida de Araújo Santos, cujo apoio foi essencial. Também uma gratidão enorme à minha amiga Aline Caixeta da Silva que, com zelo, leu todos os textos que produzi desde o mestrado até agora.

Aos amigos do Grupo de Estudos *Trabalho, Capital e Indústria Cultural* na pessoa de Lenin Tomazett Garcia. Obrigada por cada reflexão, por todas as contribuições, por cada momento.

Aos colegas e amigos que fiz nesta jornada acadêmica, em especial Gabriel Rocha Freitas, Jeison da Silva Moraes e Tatyane Pereira de Moraes Soares, com os quais dividi mais de perto as angústias e as alegrias de cada dia de estudo. Meu muito obrigada! Taty, sem você não teria conseguido!

A todos que fazem parte da minha história agradeço na pessoa de Vitor Savio de Araujo, que tem me acompanhado em presenças e ausências bem marcadas por essa vida, que sempre me achou inteligente e nunca abriu mão de me dizer isso com tanta certeza que até me fez acreditar algumas vezes.

Obrigada!

RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, este trabalho objetiva revelar a racionalidade da Literatura nos documentos que normatizam o ensino no Brasil e em Goiás, referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, para responder à pergunta: qual a racionalidade da Literatura nos documentos que orientam a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em que foram considerados como documentos os guias “História e Histórias” (2001b) e o segundo volume do “PNBE na escola: Literatura fora da caixa” (2014), do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (1997); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018); as Diretrizes Curriculares para Goiás (DCGO) (2019); e os livros de Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) (2021), do Programa Alfamaís Goiás (2021). Os referenciais teóricos foram, dentre outros, Antônio Candido, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Karl Marx. Constatamos que as pesquisas acadêmicas que têm investigado a Literatura evidenciam a sua relação instrumentalizada com a escola brasileira, como modelo de Língua e fonte de informações, desde a sua origem. Nos documentos investigados, porém, averiguamos a existência de duas perspectivas distintas: a Literatura tanto aparece na perspectiva da formação humana quanto na perspectiva instrumentalizada e o documento no qual a instrumentalização é mais intensa é justamente o mais próximo dos alunos – os livros do LEIA, utilizados por professores e alunos nos municípios goianos. Daí, a necessária reflexão acerca de como os documentos abordam a Literatura, levando a uma redução que se intensifica nos documentos mais particulares em relação aos nacionais. Aponta como alternativa a perspectiva da teoria crítica da sociedade, de forma a conceber a Literatura como arte capaz de formar, considerando-a um bem incompressível.

Palavras-chave: Literatura. Formação Humana. Instrumentalização. Documentos Normativos. Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

FROM HUMAN DEVELOPMENT TO THE INSTRUMENTALIZATION OF LITERATURE IN DOCUMENTS GUIDING EARLY ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

Linked to the research line "Fundamentals of Educational Processes" at the Faculty of Education, Federal University of Goiás, this study aims to uncover the rationale behind Literature in the regulatory documents guiding education in Brazil and Goiás, specifically concerning the early years of Elementary Education. The central question addressed is: What is the rationale for Literature in the documents that guide education in the early years of Elementary Education? This is a bibliographic and documentary research study that considers as primary sources the guides *"História e Histórias"* (2001b) and the second volume of *"PNBE na Escola: Literatura Fora da Caixa"* (PNBE) (2014) from the National School Library Program (PNBE); the *National Common Curricular Base* (NCB) (2018); the *Curricular Guidelines for Goiás* (CGG) (2019); and the *Reading, Writing, and Interpretation in Literacy* (2021) books from the Alfamais Goiás Program. The theoretical references include, among others, Antônio Cândido, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, and Karl Marx. The study reveals that academic research investigating Literature highlights its relationship with Brazilian schools since their inception, often leaning toward an instrumentalized perspective, treating Literature as a model for language or a source of information. However, our analyses demonstrate two distinct perspectives in the current documents reviewed. Literature is approached both as a means of human development and as an instrumentalized tool. Notably, the document with the most intense instrumentalization is also the one closest to students, specifically the LEIA books, used by teachers and students in Goiás municipalities. Consequently, the study concludes that it is essential to reflect on how these documents address Literature, as a narrowing of focus becomes more pronounced in localized documents compared to national ones. It proposes the perspective of critical theory as an alternative, viewing Literature as an art form capable of fostering human development and considering it as an incompressive asset.

Keywords: Literature. Human Development. Instrumentalization. Regulatory Documents. Elementary Education – Early Years.

DE LA FORMACIÓN HUMANA A LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA LITERATURA EN LOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LOS PRIMEROS AÑOS

RESUMEN

Vinculado a la línea de investigación "Fundamentos de los Procesos Educativos" de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, este estudio tiene como objetivo revelar la racionalidad de la Literatura en los documentos que norman la educación en Brasil y Goiás, específicamente en los primeros años de la Educación Primaria. La pregunta central es: ¿Cuál es la racionalidad de la Literatura en los documentos que orientan la educación en los primeros años de la Educación Primaria? Se trata de una investigación bibliográfica y documental que considera como fuentes principales las guías "*História e Histórias*" (2001b) y el segundo volumen de "*PNBE na Escola: Literatura Fora da Caixa*" (2014) del Programa Nacional Biblioteca en la Escuela (PNBE); la *Base Nacional Común Curricular* (BNCC) (2018); las *Directrices Curriculares para Goiás* (DCGO) (2019); y los libros *Lectura, Escritura e Interpretación en la Alfabetización* (LEIA) (2021) del Programa Alfamaís Goiás. Los referentes teóricos incluyen, entre otros, a Antônio Cândido, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse y Karl Marx. El estudio revela que las investigaciones académicas sobre la Literatura destacan su relación con las escuelas brasileñas desde su origen, a menudo inclinándose hacia una perspectiva instrumentalizada, tratándola como modelo de lengua o fuente de información. Sin embargo, nuestro análisis demuestra dos perspectivas distintas en los documentos actuales analizados. La Literatura aparece tanto como medio para el desarrollo humano como en una perspectiva instrumentalizada. De manera notable, el documento con mayor intensidad de instrumentalización es también el más cercano a los estudiantes, específicamente los libros del programa LEIA, utilizados por docentes y estudiantes en los municipios de Goiás. En consecuencia, el estudio concluye que es necesario reflexionar sobre cómo estos documentos abordan la Literatura, ya que la reducción de su enfoque se intensifica en los documentos locales en comparación con los nacionales. Se propone la perspectiva de la teoría crítica como alternativa, entendiendo la Literatura como una forma de arte capaz de fomentar el desarrollo humano y considerándola como un bien incompresible.

Palabras clave: Literatura. Desarrollo Humano. Instrumentalización. Documentos Normativos. Educación Primaria – Primeros Años.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Excerto do poema “Música maluca” de Valéria Belém.....	119
Figura 2: Atividades 4,5 e 6, propostas para trabalhar com o poema “Música maluca”	120
Figura 3: Atividade 7, proposta para trabalhar com o poema “Música maluca”	121
Figura 4: Adaptação da história “Chapeuzinho Vermelho” (continua).....	122
Figura 5: Atividades 5, 6 e 7, propostas para trabalhar a história “Chapeuzinho Vermelho”.	123
Figura 6: Atividade 8, proposta para trabalhar a história “Chapeuzinho Vermelho”	124
Figura 7: Adaptação da história “Pinóquio” (Continua).	125
Figura 8: Atividade 2, proposta para trabalhar a história “Pinóquio”.	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPAC	Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLI	Comissão Nacional de Literatura Infantil
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
DCGO	Diretrizes Curriculares para Goiás
DSI	Divisão de Segurança e Informações
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEIA	Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PNSL	Programa Nacional Salas de Leitura
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
TCU	Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA: INSTRUMENTALIZAÇÃO, DELEITE E MERCADIFICAÇÃO	21
2.1	Literatura nas primeiras escolas brasileiras.....	21
2.2	Efetivação do Sistema Educacional Brasileiro	28
2.3	A Literatura no período da Ditadura Militar no Brasil	33
2.4	Após a redemocratização do Brasil	37
2.5	A Literatura no Ensino Fundamental: da LDB 4.024 aos documentos atuais.....	40
3	LITERATURA: FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO	61
3.1	Literatura e formação humana.....	64
3.2	Indústria cultural e razão funcional como pilares da semiformação	77
3.2.1	Semiformação como reprodução da sociedade do capital	77
3.2.2	A redução da potência da razão na constituição do conformismo na sociedade capitalista	88
4	ENTRE A LITERATURA EM SI E A SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E DE GOIÁS	92
4.1	Literatura por ela mesma.....	94
4.2	Instrumentalização da Literatura	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	137

1 INTRODUÇÃO

A relação entre escola e Literatura no Brasil antecede à própria criação do Sistema Educacional Brasileiro, que só ocorreu no século XX. Desde a chegada dos jesuítas, em 1549, a Literatura, considerada clássica na época, estava na “escola”¹ como um meio para se aprender a Língua Portuguesa, considerada a língua oficial do país, e como modelo de escrita (Shigunov Neto; Maciel, 2008). Até o século XIX, a Literatura na escola era predominantemente pautada pelo ensino europeu, no qual textos da tradição clássica serviam como modelos de gêneros textuais para a prática discursiva, não havendo a discussão da obra como um todo (Melo, 2009). Por volta de 1890, em consequência do movimento nacionalista industrial, que já acontecia desde 1830 (Izepão; Giorno, 2021), a Literatura brasileira ganhou mais espaço na escola², mas seguindo a mesma lógica de ser meio para estudo da gramática normativa, ampliação de vocabulário e treino de recitação e composição, ou seja, para desenvolver a aquisição da língua culta (Zappone, 2018).

Com a estruturação do Sistema Educacional Brasileiro no século XX e a organização da disciplina Português no final dos anos 60, os livros literários foram disponibilizados às escolas como ferramenta para auxiliar o trabalho pedagógico, em complemento aos livros didáticos. Esse fato se deveu à ampliação da obrigatoriedade do ensino primário de cinco para oito anos e o entendimento de que o uso de livros literários preencheria o tempo a mais dos alunos na escola, além de contribuir para a sua escolarização.

Ainda assim, estudos da língua referentes aos conteúdos gramaticais e da Literatura continuaram a ser modelo de Língua (Zilberman, 2005), ou seja, ainda eram a base para o desenvolvimento de exercícios de “composição” e atividades de ortografia, tanto no Primário quanto no Secundário (Zappone, 2018). Aliás, a Literatura para crianças desse período, mesmo trazendo novas formas de narrar e de lidar com a tradição, ainda era compreendida como um material de suporte para a prática da leitura e da escrita, haja vista a Pedagogia, que

¹ A escola desse período tinha uma configuração diferente da atual no que diz respeito à estrutura, ao espaço e à organização, visto ainda não haver um programa de ensino e um sistema de Educação.

² Tanto as Seletas quanto as Antologias e os Livros de Leitura continham textos literários, enxertos de livros

² Tanto as Seletas quanto as Antologias e os Livros de Leitura continham textos literários, enxertos de livros conhecidos. Contudo, é importante destacar que, nas Seletas, havia maior diversificação de autores e tipos de textos, ao passo que as Antologias tinham o foco em determinado autor ou tipo de texto, Antologia Poética, por exemplo. Já os Livros de Leitura, além de textos de literatura, tinham também outros tipos de indicações e atividades. Em todos eles, porém, a Literatura aparece como modelo de texto, seja pela língua culta usada, seja para indicar maneiras de elaborar textos de acordo com os gêneros trabalhados (Zilberman, 2005).

compreendia que a Literatura, por seu caráter lúdico, tinha a capacidade de aproximar as crianças dos conteúdos curriculares.

Essa redução revelava um descompasso entre o potencial da Literatura em seu aspecto educacional e a forma como ela era instrumentalizada no ambiente escolar, o que fez com que, nos anos de 1980, pesquisadores e professores questionassem suas finalidades imediatas e utilitárias, ligadas ao ensino de gramática e a valores cívico-patrióticos – expressão do amor à pátria (Mortatti, 2014).

Se analisamos a década de 1990, em particular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, criados para normatizar as disciplinas do currículo escolar, perceberemos a valorização da leitura literária como fonte de informação, embora a Literatura apareça em apenas um dos objetivos traçados pelo documento e na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse mesmo ano, foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que passou a distribuir livros literários, uma distribuição que ocorre até a atualidade como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Há também programas educacionais mais recentes, como o “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), de 2013, cujos Cadernos de Formação não dispõem qualquer orientação acerca da Literatura, mesmo aqueles que trabalham com a Língua Portuguesa e a reclamam para as mais diversas atividades. Nesse contexto, os livros literários são utilizados como instrumento para trabalhar grupos de palavras ou conteúdos elencados para a aula. A leitura deleite³ também é destacada como uma metodologia para que o ensino de qualquer conteúdo seja mais atraente (Jesus, 2019).

Nesse processo, percebemos também que a Literatura na escola estabelece uma relação com a indústria cultural, numa forma que abre espaço para que a Literatura seja uma mercadoria. Isso pode ser verificado quando as editoras produzem livros literários em consonância com os editais do Ministério da Educação (MEC) para atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O discurso disseminado pelas editoras é o de que o professor deve escolher livros com os quais possa trabalhar os conteúdos previstos na BNCC (Jesus, 2019) e encontrar respaldo nos livros de Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), com atividades instrumentalizadas que lhe sirvam de modelo.

³ Leitura deleite é um termo que aparece no PNAIC para se referir a uma leitura desvinculada dos conteúdos curriculares, livre. Nos cadernos de formação desse Programa, entretanto, são dados exemplos apontando na direção contrária (Pacheco, 2015), ponto que será retomado na subseção 3.4. Também, na introdução da seção 2, faremos uma exposição acerca desse termo na perspectiva da teoria crítica de Adorno e Horkheimer (2014).

As pesquisas realizadas revelam que a abordagem da Literatura na escola segue, prioritariamente, a racionalidade funcional capitalista, como utilidade e aplicação prática de conteúdos considerados importantes na educação formal escolar. Nessa perspectiva, o texto literário é cortado em partes separadas, perdendo o todo, e esses fragmentos são usados em atividades cristalizadas relacionadas a conteúdos curriculares, i.e., a Literatura é reduzida a um meio para atingir um fim exterior (Horkheimer, 2002). Essa orientação escolar dirige o que é contado e enfraquece a possibilidade da experiência, pois narrar uma estória é ter algo a contar, não qualquer coisa e de qualquer jeito, mas algo significativo, o que o mundo administrado não admite.

A Literatura é importante para a criança, porque auxilia e instiga a imaginação e a experiência com o que não foi conhecido, vivido, provocando indagações sobre o existente. Benjamin (2012a) ressalta que os contos de fadas, as narrativas orais, os livros de Literatura há séculos ensinam a humanidade e as crianças, proporcionando conhecimento, fazendo conexões na memória e estimulando mimesis⁴. A Literatura não se esgota em si, traz sempre um ensinamento sem moralizar. É rica não por dizer o que se deve fazer, mas por provocar inquietações e perguntas. Através da experiência contada e lida, ensina sem impor condições para a interpretação. Essa ideia de Literatura é diferente da usualmente praticada na escola, que envolve a instrumentalização, esquemas de interpretação e de uso, serve a determinado fim e que, assim como o brinquedo industrializado, é escolhido pelo formato, pela capa, pela pouca complexidade ou por aproximação com conteúdos escolares.

Com base nessas questões e com o intuito de aprofundar mais na relação entre Educação e Literatura, nos perguntamos: qual a racionalidade da Literatura nos documentos que orientam a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Nosso objetivo geral é revelar a racionalidade da Literatura nos documentos do Brasil e em Goiás, referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscamos refletir sobre a importância da Literatura para a formação humana; compreender como se dá a formação e a semiformação em relação à Literatura e como são seus desdobramentos no âmbito da escola; entender, a partir dos documentos, a relação que foi estabelecida entre Literatura e escola ao longo do tempo no Brasil e em Goiás, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa

⁴ Mimese – no sentido mais amplo dado por Benjamin diz respeito à semelhança, referente a um fazer e desfazer lúdico e figurativo. Contudo, para Adorno, a mimese indica mais que essa dimensão, pois aponta para “uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo” (GAGNEBIN, 1993, p. 84). Nesse sentido, “a arte é o refúgio do comportamento mimético” (Adorno, 2006, p. 68), uma mimese que conseguiria fugir tanto da magia como da regressão.

bibliográfica e documental realizada em documentos que orientam a educação na primeira fase do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e goianas. Os documentos são: Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), os guias “História e Histórias” (2001b), PNBE/99 e o segundo volume do “PNBE na escola: Literatura fora da caixa” (2014), referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Diretrizes Curriculares para Goiás (DCGO); e os livros de Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA).

Realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema nas plataformas de pesquisa Scielo, Biblioteca de Teses e Dissertações, Periódicos Caps e Google Acadêmico, a fim de nos aprofundarmos sobre os debates acerca do tema, o que nos auxiliou nas questões e no recorte do nosso objeto. As discussões encontradas estão inseridas neste trabalho.

O referencial teórico estudado foi Antônio Candido, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, que auxiliaram o entendimento da relação entre Literatura, formação humana e semiformação, e Karl Marx, que nos auxiliou a compreender a lógica da sociedade capitalista que atravessa a semiformação, a formalização e a instrumentalização da Literatura.

Ademais, o trabalho está dividido em 5 seções. A seção 1 se refere à introdução. A seção 2 revela a relação que se estabeleceu entre a Literatura e a escola nos documentos ao longo do tempo no Brasil. A seção 3 debate a Literatura como formação e como semiformação⁵ com suas contradições. E a seção 4 apresenta a análise realizada nos documentos.

Estabelecemos categorias como sínteses das discussões realizadas entre Literatura e Educação. A primeira grande categoria se refere à “Literatura por ela mesma”, que aparece na perspectiva de ser “conhecimento” de vida, de culturas, da diversidade humana, com finalidade em si, valorizada como experiência e narrativa e como expressão artística com gêneros diferentes; a segunda, “Instrumentalização da Literatura”, envolve mecanismos que indicam o uso da Literatura como meio para objetivos externos, com instruções sobre o modo como se deve entender, trabalhar e abordar conteúdos de disciplinas.

Por fim, a seção 5 se destina às considerações finais que envolvem tanto a surpresa de ter encontrado nos documentos uma discussão de aspectos formativos, já que essa vertente

⁵ Alguns autores usam o termo “pseudoformação”, mas a escolha para este trabalho é pelo uso do termo semiformação, conforme a tradução de *Halbbildung*, resguardando todos os cuidados com a possível interpretação errada de se referir a uma formação incompleta, meia formação. A semiformação envolve o indivíduo como um todo (Adorno, 2010).

não era a que predominava nos estudos, como perceber que existe um movimento instrumentalização nem tão predominante nos documentos nacionais, mas que se acirra nos documentos de Goiás. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir com o debate desse tema.

2 A LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA: INSTRUMENTALIZAÇÃO, DELEITE E MERCADIFICAÇÃO

A Literatura, a princípio a poesia, desde a Grécia antiga já assumia propriedades de ensino, como “uma espécie de bíblia do povo helênico, em que explicavam suas origens, a diferença entre os homens e os deuses, as normas de comportamento e justificavam o modelo político existente” (Fontes, 2018, p. 46). A partir da descoberta dessa potencialidade da Literatura, o Estado passou a utilizar a poesia para disseminar padrões sociais desejados.

Já a Literatura denominada Infantil vem da narrativa oral popular da Idade Média, marcada, a princípio, por um caráter moralizante, didático e sentencioso, e ligada à igreja como instrumento de aprender bons modos. Foi na segunda metade do século XVII, na França, que surgiram os primeiros livros infantis: *As Fábulas*, de La Fontaine, *Os Contos da Mãe Gansa*, de Perrault, *Os Contos de Fadas*, de Mme. D’Aulnoy e *Telêmaco*, de Fénelon. Tratava-se de fábulas e contos baseados em autores gregos, latinos, franceses e medievais, bem como de parábolas bíblicas, contos populares, narrativas renascentistas e medievais. Nesse tempo, ainda não existia uma categoria específica de Literatura Infantil, pois mesmo o conceito de criança só se consolidaria mais tarde, no século XIX, período de transição do clássico para o romantismo. Nesse contexto, existia uma Literatura adaptada do mundo adulto para o infantil, com histórias cujos heróis eram exemplos, tomando a ascensão burguesa como um caminho para o sucesso (Barcellos, 2003).

Podemos dizer que, nesse início, a relação entre Literatura e Educação era atravessada por fundamentos pedagógicos, o que a aproximava do ambiente escolar em grande parte dos documentos. Por isso, nesta seção, discutiremos o histórico acerca da Literatura nos documentos que regularizam e/ou orientam o ensino no Brasil a partir de pesquisas já realizadas, para compreendermos as nuances encontradas na atualidade e o que foi mudando ao longo do tempo na percepção dos pesquisadores. Para tanto, destacamos alguns períodos históricos nos quais a entrada da Literatura pode ser percebida. Não foi a intenção, contudo, trazer ano a ano todos os documentos analisando a entrada ou não da Literatura, pois nossa tese tem um recorte temporal na atualidade.

2.1 Literatura nas primeiras escolas brasileiras

No Brasil, desde a chegada dos Jesuítas, em 1549, a Literatura já estava na escola, com a fundação da primeira “escola de ler e escrever”, na Bahia, ou seja, a Literatura já era parte constituinte desde o início da história da educação escolar brasileira. Fazia parte do método educacional que se constituía naquele momento, cujo objetivo, além da catequização dos índios, era também o ensino da leitura e da escrita do Português, parte de um projeto maior de transformação social e cultural, a fim de incorporar o indígena aos preceitos do colonizador, impondo-lhes seu modo de viver, seu modo de produção e seu trabalho. O propósito era obrigar os nativos a viverem conforme um modelo de homem cristão burguês europeu, diferentemente do modelo por eles vivenciado, que apresentava, além de crenças distintas, um modo de viver distinto daquele ao qual estavam sendo submetidos forçadamente.

O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e por extensão, pela cultura europeia. Apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música [...] Os cursos secundários com duração de cinco anos, que na maioria das vezes prorrogavam-se por seis anos, destinavam-se à formação eminentemente literária e humanista, pois o ensino ministrado era fundamentalmente literário e clássico (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 180-181).

Costa (2020) e Cereja (2004) corroboram a afirmação de que a Literatura aparece no currículo desde a colonização: uma Literatura ligada à retórica, para se aprender a falar e escrever bem segundo os padrões do período. De modo que é possível se alcançar que, desde o princípio, a Literatura na escola se apresentou como um meio para um fim determinado.

Após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759, o então Ministro Marquês de Pombal implantou algumas reformas com novas propostas para as políticas educacionais, distintas e até contrárias ao método jesuítico de até então. Assim, em 1772, substituindo os colégios jesuítas, que haviam sido fechados, foram instaladas, a partir da criação do subsídio literário, as aulas régias. Nesse novo formato, “o ensino secundário, que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas, cada uma com um professor” (Zotti, 2005, p. 32).

Com a independência política do Brasil, em 1822, a educação brasileira passou a responder às necessidades imediatas e reais do Estado: foram criados cursos superiores para formar profissionais liberais em cursos profissionalizantes, mas os cursos primários e secundários não sofreram mudanças. Zotti (2005) destaca que foi com a Constituição de 1824 que começou a se definirem políticas educacionais para o Brasil. No art. 179, a Constituição

de 1824 dispôs que: “§ 32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; § 33 - Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (Zotti, 2005, p. 34). Destaque-se a utilização do termo instrução e não educação, o que só ocorreria em 1946, com a Carta Magna, no Artigo 5º, Inciso XV, letra d: que é dever da União prescrever as diretrizes e as bases da educação nacional. O autor salienta que essa Constituição de 1946 não apresentou alterações ao que já vinha sendo feito, pois, apesar de declarada a educação como gratuita a todos os cidadãos, não lhes eram apresentados meios para o seu acesso.

Nesse período, a Literatura ainda era predominante nos estudos colegiais, conforme salienta Zotti (2005, p. 35): “para o Colégio D. Pedro II, no plano de estudos do Regulamento n. 8 de 1938, também predominaram os estudos literários, com algum espaço para as ciências, a história e as línguas modernas”⁶. No Regulamento seguinte, de 1841, os estudos literários passaram a ocupar mais de dois terços das disciplinas: “O ensino da língua alemã era justificado devido a importância de conhecer a literatura e as ciências, que gozavam de grande desenvolvimento na Alemanha, portanto a inclusão de uma aula era a oportunidade da juventude usufruir desse conhecimento” (Zotti, 2005, p. 36). Já no Regulamento de 1855, cuja divisão previa o ensino de primeira classe, estritamente científico e destinado aos que não cursariam o ensino superior, e de segunda classe, destinado à elite, que seguiria seus estudos, a segunda classe, com 3 anos de duração, tinha um currículo humanista e literário, a partir do qual o aluno poderia ingressar, na sequência, no curso superior de Letras, ministrado sob inspiração francesa.

Em meados da década de 1960, já havia certa exigência do ensino de Literatura dentro da disciplina de Português para o ensino da retórica e da poética, algo que indicava prestígio social ao tempo. “Posteriormente, incluiu-se também a literatura nacional e portuguesa, vinculadas à apreensão da periodização, estilos, ênfase nos cânones, percepção do belo etc., práticas que ainda não previam o contato dos leitores com a obra” (Costa, 2020, p. 20).

Com o objetivo principal de ingresso em curso superior, em 1862 foi estruturada uma reforma que organizava os estudos primário e secundário em um curso único de sete anos, para o qual os estudos literários tinham predominância em relação aos científicos e eram usados compêndios de ensino de primeira leitura.

⁶ “O Colégio Pedro II, criado a 2 de dezembro de 1837, durante a regência de Pedro de Araújo Lima, foi a primeira instituição pública de ensino secundário com caráter sistemático no Brasil. O objetivo de sua criação foi o de servir de modelo ou padrão do ensino secundário na Capital” (Mussunaga, 1989, p. 1).

Boto (2019) apresenta esses compêndios: o primeiro era intitulado *Methodo facillimo para aprender a ler*, de Emílio Achilles Monteverde e datado de 1859, e o segundo, *Alphabeto portuguez ou novo methodo para aprender a ler com muita facilidade e em muito pouco tempo tanto a letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço de tempo*, de J. I. Roquet, datado de 1862. Apesar de serem autores diferentes, o segundo é praticamente igual ao primeiro em seus textos e imagens. Esses compêndios intencionavam um ensino simultâneo, dividindo os estudantes em classes ou turnos, cujo objetivo era trabalhar as mesmas lições de leitura segundo as condições de cada classe. Não havia um material específico para cada classe, o que mudava era o nível de exigência quanto à leitura adequada. A partir do segundo livro de leitura citado, Boto (2019, p. 07) evidencia como seria propositura do uso da Literatura para o ensino da leitura:

No *Segundo livro de leitura*, editado em Petrópolis pelos professores da Escola Gratuita São José, em sua 9ª edição com data de 1922, em estilo pelo qual o aprendizado da leitura vem pelo ensino de graciosas narrativas, pode-se ler a história de Paulo. O menino Paulo chegava sempre tarde na escola. Nunca estava na classe no horário. Suas notas eram más. O professor julgava que o menino era incorrigível. A leitura explica a Paulo e aos leitores como deve ser a saída do colégio.

Para Costa (2020), foi apenas nesse período, em 1862, que a Literatura passou a ser exigida oficialmente nos currículos brasileiros, i.e., que se constituiu enquanto disciplina independente, apesar de lecionada pelo mesmo professor de Língua.

Anos depois, na reforma do segundo ministro Paulino de Souza, em 1870, houve uma maior valorização dos estudos científicos, com mais espaço para a Matemática, por exemplo, e, conseqüentemente, as exigências dos estudos literários foram diminuídas. No entanto, seria retomada na reforma seguinte, de Carlos Leôncio de Carvalho, em 1878 (Zotti, 2005).

Segundo Zotti (2005), na última reforma do Colégio D. Pedro II, no final do Império, em 1881, feita pelo Barão Homem de Mello, foi implantado, pela primeira vez, o ensino específico de Português, ainda com a predominância das disciplinas da área de humanidades no currículo.

Anos depois, entre 1912 e 1925, por obra da reforma do ministro Rivadávia Correia e do Decreto n. 8.660 de 05 de abril de 1912, as cadeiras de Lógica e Literatura perderam espaço para Higiene e Instrução Cívica (Cereja, 2004).

O período entre o final do século XIX e início do século XX marca um momento de modernização, no qual os bens culturais passaram a ter especificidades de acordo com os grupos sociais aos quais pretendiam chegar: donas de casa, crianças, trabalhadores, dentre

outros. Nesse contexto, os livros de leitura se destacaram, principalmente por atenderem a uma demanda da organização do ensino primário que vinha se formatando e cujas etapas deveriam ter livros correspondentes às idades atendidas. Essa característica fez com que o livro de leitura fosse considerado por Lopes (2020, p. 344) “o irmão mais velho do livro didático”, já que foi o primeiro recurso disponibilizado para auxiliar os professores quanto ao ensino da língua, da leitura e da escrita. Percebe-se, dessa forma, que a cultura de se trazer, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, excertos de textos literários faz parte da própria constituição desse material, que não mudou até a atualidade.

Os assuntos abordados em cada livro eram elencados por seus autores a partir de ideias republicanas, devido ao momento histórico atravessado pelo país. Foi a partir das demandas surgidas no âmbito escolar que os livros de leitura passaram a ser elaborados em atendimento às faixas etárias que começavam a formar as turmas escolares com as séries de livros de leitura. Estes foram a primeira tentativa de realizar a Literatura Infantil brasileira, ainda que se tratasse de um material voltado não apenas à Literatura, mas também a questões de Geografia, História e conhecimentos acerca do patriotismo.

Assim, muitos autores e pesquisadores consideram que a Literatura e a Educação, no Brasil, sempre estiveram juntas (Coelho, 2010), pois foi nesse contexto que se “começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação de um Brasil moderno” (Lajolo; Zilberman, 2010, p. 28).

Nesse período, começava a se organizar a escola republicana no Brasil, com a obrigatoriedade do ensino para crianças. Foi também nesse momento que o ensino começou a ser pensado em faixas etárias, ensino seriado, e, embora ainda usando os livros vindos de Portugal, começaram a ser criados os livros de leitura não somente como específicos para a literatura escolar, mas também como um bem cultural (Lopes, 2020). Esses livros conquistaram um espaço na escola diferentemente daquele ocupado pelos compêndios e livros de lições das matérias do currículo escolar e serviram ainda à educação nacional (Puccia, 2005). Ressaltavam, nesse período, os autores João Köpke, Thomas Galhardo, César Martines, Puiggari-Barreto, Felisberto de Carvalho e Erasmo Braga, cujo nome foi homenageado com a “Série Braga”, publicada e usada na escola brasileira de 1930 a 1970.

Lopes (2020) afirma que, na “Série Braga”, é possível identificar alguns conceitos acerca da Literatura e da educação literária desse período. O autor constata que a série apresenta uma proposta de leitura literária e destaca a importância do livro enquanto objeto para auxiliar o professor no letramento do aluno, cujos objetivos eram a educação intelectual,

cívica e moral, mas sem desconsiderar os elementos estéticos, porque incluídos elementos estruturais da narrativa e aspectos técnicos do poema. Nos próprios livros, anunciava-se tratar-se de “uma série coordenada e completa para o ensino da leitura [...] Braga concebia a arte literária como um meio para se cumprirem alguns objetivos da vida social, como: ‘quadros da vida comum, singela e sadia, de indivíduos a quem a economia e um inteligente governo doméstico fazem optimistas e felizes’” (Lopes, 2020, p. 349).

Foi nessa coleção, de acordo com Lopes (2020), que surgiu a ideia de gêneros literários próximos ao universo infantil no Brasil: as fábulas, os apólogos, os mitos, as lendas, os contos de fada e as narrativas de fundo histórico. Ainda assim, na avaliação do autor, predominava na coleção uma perspectiva utilitarista da literatura, pois a ideia era levar os alunos a retirar informações do texto e a formar imagens mentais a partir da linguagem literária. No último livro da coleção, o autor afirma que a preocupação é voltada para a edição do texto literário com o propósito da leitura, visto que “Braga enfatizou a necessidade da mediação da leitura por parte do professor, sinalizando o entendimento de que a literatura infantil tem como alvo a formação do leitor literário” (Lopes, 2020, p. 350), razão pela qual é explicitado no livro que, apesar de não se tratar de uma antologia, são usados para as atividades excertos de textos de “grandes escritores”, escolhidos pela feição, pela beleza estética ou pelos interesses cívicos. É destacado, inclusive, que o livro impresso servia como prêmio aos melhores alunos, ao final do ano letivo.

Braga acreditava que as poesias que ele selecionava e colocava nos livros inundaria o espírito e a inspiração dos alunos. Ademais, as poesias apareciam mescladas às narrativas escritas pelo próprio autor e também compunham os livros de leitura, numa relação de intertextualidade, interferindo no sentido dos textos. “E a resposta que se tem na junção dos textos está atrelada às intenções de formação moral e cívica” (Lopes, 2020, p. 353), de modo que os textos incorporados ao livro estavam submissos aos valores disseminados pelas narrativas do livro em questão.

Os livros de leitura mostram que leitura e escola sempre caminharam juntas, pois foi para a escola que se atribuiu a responsabilidade da formação do leitor [...] a produção de livros de leitura para o ambiente escolar fez da escola um espaço de formação, desenvolvimento e ação de leitores. Entretanto, vale destacar também que a literatura foi um meio nesse processo educativo e, portanto, pragmático [...] os livros que circulavam no contexto escolar eram marcados pelo nacionalismo com a valorização da paisagem e da língua brasileira [...] ausência de fantasia e imaginação, e o predomínio de realismos. A formação de um leitor literário decorria do trabalho com dados a respeito da realidade nacional (Lopes, 2020, p. 358-359).

Lopes (2020) assegura ainda que o livro de leitura trazia a Literatura como pretexto para o ensino de aspectos cívicos e morais, bem como conteúdos de geografia e história do Brasil, contrário, portanto, à perspectiva da educação literária, na qual o texto literário é considerado uma obra de arte que orienta o gosto pela leitura e pela ficção. Isso porque a escola, enquanto intermediária entre a família e a nação, era a responsável por preparar o cidadão para a república, contexto no qual a formação dos leitores seguia a perspectiva da cidadania e não uma “percepção e recepção da arte da palavra e da imagem” (Lopes, 2020, p. 360).

Lopes (2020) salienta que a união entre Literatura e Educação por meio dos livros de leitura tanto poderia levar à formação de leitores literários quanto poderia levar à inércia do leitor para o universo ficcional, visto que esses livros tinham uma perspectiva de decodificação e memorização de datas, lugares, fatos históricos, bem como a recitação em voz alta “de textos que louvavam a pátria” (Lopes, 2020, p. 345), de modo que as narrativas abarcavam diversas áreas do conhecimento. Porém, mesmo com objetivos didáticos, numa perspectiva adulta, percebida pelo nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade, essa Literatura exerceu relevante papel na formação das crianças, pelo hábito da leitura (Arroyo, 2011, p. 130).

[...] nesse primeiro esboço de uma literatura nacional, houve a inserção da criança como protagonista nas histórias, o que se mostrou como algo muito significativo do ponto de vista da identificação do leitor com o texto. Entretanto, também é fato que as personagens infantis assumiram uma postura exemplar que evidenciava um alto nível moral e um consequente comportamento exemplar louvável. Isso também fez da literatura um meio para um fim, e não um fim em si mesma (Lopes, 2020, p. 347).

Nessa perspectiva, Literatura Infantil era produzida numa forma próxima ao que se pode chamar de universo infantil, entretanto, sob a ótica do adulto, do que o adulto pretendia como ideal para o comportamento das crianças, como modelo de boa conduta.

No Brasil, o que se constata pela presente pesquisa, é que a Literatura Infantil e Juvenil vem, desde sua gênese, estritamente ligada ao ensino, por dois caminhos predominantes, ambos instrumentalizados, o primeiro por ser produzida para atender necessidades escolares e educativas que a reduzem a um funcionalismo tributário à alfabetização; o segundo refere-se ao uso das obras literárias de forma fragmentada, com trechos, frases, para apresentação de determinados conteúdos, mas que não atualiza nessa forma de apropriação o que há de fundamental na Literatura, produz-se um esvaziamento de seu conteúdo histórico-social, naquilo que tenciona e enfrenta o real aparente.

2.2 Efetivação do Sistema Educacional Brasileiro

O Sistema Educacional Brasileiro só foi efetivado a partir do século XX. Nesse sistema, a Literatura foi disposta como parte do ensino de Língua Portuguesa, que, a princípio, se subordinava ao Latim. A maior carga horária destinada à Literatura era para a poética, com poucas referências à Literatura nacional: “a literatura figurava, precipuamente, como modelo de língua a ser seguido pelos alunos em exercícios de composição ou mesmo ortográficos” (Zappone, 2018, p. 411). Os textos serviam de suporte para os estudos de gramática e de sintaxe.

Por volta dos anos de 1890, em consequência de uma onda nacionalista⁷ em decorrência da Proclamação da República em 1889 e a necessidade de se firmar como um país independente da família real e da monarquia, em um período em que se iniciava a industrialização, a Literatura nacional ganhou certo destaque, pois havia um interesse em valorizar o que se produzia no Brasil. No entanto, “era utilizada para estudo da gramática normativa, para estudos de recitação, de vocabulário, exemplos de composição, evidenciando uma abordagem voltada para a aquisição da língua em sua variante culta” (Zappone, 2018, p. 412).

Após a Revolução de 1930, com a forte expansão urbana e industrial do Brasil, foram registradas várias transformações no cenário educacional do país, com reformas e modernizações. Data desse período, pelo Decreto n. 19.402⁸, de 14 de novembro, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Dentro desse ministério apenas um departamento era voltado à educação: o Departamento Nacional de Ensino.

Um ano depois da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado o Conselho Nacional de Educação.

Em 1937, na Lei n. 378, que trata da mudança de nome do Ministério da Educação e Saúde Pública para Ministério da Educação e Saúde, ficou instituída uma Comissão Nacional

⁷ Nos anos 1890, o nacionalismo brasileiro estava focado principalmente em consolidar a República e em combater qualquer ameaça percebida à sua estabilidade. Era um nacionalismo das elites, com forte influência positivista e ligado à ideia de modernização. As tensões desse período, como a de Canudos, revelam as contradições entre os discursos oficiais e as realidades vividas pelas populações marginalizadas (Izepão, 2021).

⁸ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>

de Literatura Infantil (CNLI), integrada ao Instituto Nacional de Pedagogia⁹, cujo objetivo era estudar o problema da Literatura destinada a crianças e adolescentes.

Faziam parte da comissão intelectuais de renome nacional da literatura brasileira: Jorge de Lima, Murilo Mendes, José Lins do Rego, Manuel Bandeira, Maria Junqueira Schmidt, Cecília Meireles e Elvira Nizinska da Silva. Com a saída de Cecília Meireles, entraram na comissão Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho (Fritzen; Cabral, 2014, p. 331).

Uma das preocupações dessa Comissão, em consonância com a Escola Nova¹⁰, era a tensão entre o brincar e o aprender, entre o lúdico e o pedagógico. E, por mais que o entendimento, segundo Fritzen e Cabral (2014, p. 232), fosse de que a Literatura deveria ter um aspecto recreativo, o que eles constataram na fala de Jorge de Lima, que compunha a comissão, é que a literatura infantil “pode [podia] sem querer ensinar muita coisa”.

A Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI) se preocupava com

[...] o conceito de literatura infantil e sua relação com a literatura em geral, os gêneros mais apropriados para serem utilizados, a relação entre a literatura infantil e a educação, a definição de faixas etárias, a fim de classificar a produção de acordo com um público específico, as “qualidades essenciais” de um livro infantil, o tipo de estímulo a ser dado à produção de livros infantis, a questão das obras estrangeiras, a linguagem apropriada e o lugar das ilustrações (Fritzen; Cabral, 2014, p. 332).

Essa Comissão chegou a interferir, inclusive, nos programas infantis de rádio, de acordo com o relato de Fritzen e Cabral (2014). Existia, por parte da Comissão, uma preocupação acerca do que chegava às crianças, sendo a intenção que se tivesse uma perspectiva educativa nos programas.

Para a CNLI,

[...] a literatura infantojuvenil era vista se movendo constantemente na tensão entre o recreativo e o pedagógico. Embora a comissão afirmasse explicitamente que a literatura devia primeiro ter valor estético – portanto, de diversão – para depois educar e edificar e, embora admitisse que o livro que apenas se pretendia divertido

⁹ O Instituto Nacional de Pedagogia passou por diferentes designações. Hoje, denomina-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). <http://portal.mec.gov.br/ebserh-governo/33471-noticias/inep/72621-inep-completa-82-anos-de-servicos-prestados-a-educacao>

¹⁰ Escola Nova: a partir da década de 1920, as ideias do movimento Escola Nova, que defendia o ensino gratuito e laico para ambos os sexos, sem distinções e voltado para o processo de conhecimento, se difundem pelo Brasil. Foram realizadas várias reformas do ensino público em diferentes estados do país. Esse movimento, contrário à escola tradicional, defendia que o aprendizado deveria ocorrer através da atividade prática, numa relação de troca de experiências entre professor e aluno (OLIVEIRA, 2019, p. 17). A Escola Nova era definida por Lourenço Filho (1930; 1978, p. 17) como um “(...) conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, esses princípios derivam de uma nova compreensão das necessidades da infância, inspirada em conclusões da Biologia e da Psicologia”.

poderia também ensinar, a tendência era valorizar cada vez mais o caráter pedagógico e moral da produção literária (Fritzen; Cabral, 2014, p. 334).

Desse modo, percebe-se que, embora o discurso fosse o de valorização da cultura, os objetivos estavam voltados para o caráter pedagógico da Literatura, ao seu uso para educar e edificar. Destaque-se o objetivo de edificar ligado às questões morais e cívicas vinculadas à Literatura Infantil pretendida para a escola nesse período.

Para Gomes (2003, p. 118),

Não é[era] literatura infantil todo um conjunto de textos com explícitos objetivos didáticos e programáticos, além daqueles de caráter técnico e científico, não importando a faixa etária a que se destinavam. Isso significava que a Comissão definia (desejava e projetava) como literatura infantil aquela que, por excelência, investia na imaginação infantojuvenil e, nesses termos, contribuía para educar. A “fantasia”, como se dizia, deveria presidir o texto, que teria que ser “recreativo”, para, dessa maneira, ser “instrutivo”.

Para a Comissão, mais importante que o caráter didático seria o prazer estético, a diversão e a qualidade artística da obra e nem sempre tais características atendiam também aos aspectos pedagógicos. A obra deveria atender ao lúdico, mas também ao didático, num entendimento de que o lúdico se fazia necessário à motivação do pedagógico: um caminho para os objetivos didáticos, meio para um fim.

Para a Escola Nova era a atividade que dava movimento participativo e dinâmico ao ensino. A leitura literária, nessa perspectiva, se tornava fundamental, pois “[n]essa nova concepção da escola, [...] [a] atividade que está na base de todos os seus trabalhos [...] é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 11). Nesse cenário, a Literatura representava a recreação, mas também a criatividade, uma ferramenta para ativar as habilidades das crianças.

A literatura infantil era vista como um “instrumento estratégico de formação cultural, moral e social do indivíduo” (Fritzen; Cabral, 2014, p. 335), pois seu caráter lúdico, espontâneo e livre aproximaria a criança da dimensão pedagógica.

A leitura literária era vista talvez de modo exemplar, modelo do que a nova escola, pós-revolução, deveria desenvolver na totalidade dos processos pedagógicos, posto que ali era o interesse da criança, movido pela experiência recreativa descortinada pela leitura, que presidia a atividade. Entretanto, vale repetir, esse contato da criança com o lúdico só recebia, ao fim, validade à medida que podia ser aproximado de um horizonte pedagógico. Ou seja, ao mesmo tempo em que a comissão nos seus debates se empenhava em delimitar o estético, negando pertencer à literatura infantil o que tivesse caráter eminentemente pedagógico, em seguida recuperava a dimensão educativa da leitura literária, salientando a possível articulação desta com o pedagógico. Assim, numa perspectiva que muito se estreitava com a concepção

escolanovista, o estético recebia excedente educativo e o pedagógico, recurso motivacional (Fritzen; Cabral, 2014, p. 335-336).

Já em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático e o Ensino Secundário foi dividido em dois ciclos: o ginásial, que corresponderia hoje ao Ensino Fundamental de Segunda Fase; e o clássico, também chamado de científico, o Ensino Médio atual.

Mas a reforma que intensificou o ensino de Língua Portuguesa foi a Reforma Capanema, que “propunha a língua como elemento de ‘unidade espiritual’ e de organização e conservação da cultura brasileira” (Zappone, 2018, p. 412). Todavia, apesar de a disciplina de Língua Portuguesa estar presente dentre as disciplinas a serem estudadas em todos os anos dos dois ciclos, apenas no último ano do primeiro desses ciclos e nos três anos do segundo é que a Literatura era contemplada, com ênfase para as noções gerais sobre literatura, períodos literários, versificação, gêneros literários e história das literaturas portuguesa e brasileira.

Com a Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei n. 8.529, de 1946, que definia a educação como algo útil ao preparo do cidadão para o convívio social e familiar, a Literatura se tornou mais didática que literária, segundo o que apura Barcellos (2003). A Lei previa, para o Ensino Primário, uma iniciação cultural com o objetivo de conduzir o aluno ao conhecimento da vida nacional, ao exercício das virtudes morais e cívicas, elevando seu nível de conhecimentos úteis. Para Barcellos (2003), havia, na perspectiva construtivista¹¹, em voga à época, uma tendência à informação, de modo que os livros atendiam aos documentários, biografias, enciclopédias e questões do cotidiano.

Não é à toa que, nos programas de ensino do Colégio Pedro II, modelo de ensino durante esse período, referentes ao ano de 1949, a Literatura no ambiente escolar se destacava como exemplificação, com análise procedida apenas pelo professor, cabendo ao aluno comprovar a leitura realizada oralmente, sem qualquer interpretação de sua parte (Cereja, 2004), sem tecer relações entre o lido e a realidade ou opinar acerca do que abordava a obra.

Luft (2010) afirma que o período de 1945 a 1964 corresponde à sedimentação da indústria editorial e ao período de expansão da escola brasileira. Essa demanda por mais livros justamente aconteceu pela necessidade da família, da escola e do Estado de um mediador para

¹¹ Nesse período, as ideias piagetianas já estavam sendo difundidas no Brasil, enquanto perspectiva. O construtivismo só ganharia dimensão no país nos anos de 1980. Jean Piaget fez uma revolução epistemológica ao postular a teoria construtivista, que denomina Epistemologia Genética. Essa teoria afirma que o conhecimento novo não está predeterminado nem nos objetos, tal como afirma o empirismo, nem nas estruturas do organismo, tal como afirma o apriorismo, mas é produto de uma construção contínua do sujeito cognoscente a partir da matéria-prima ou do conhecimento antigo; afirma, portanto, a filiação do conhecimento novo ao conhecimento antigo (Terribile, 2018).

a leitura. Desse modo, por atender muito mais a uma demanda dos adultos que às necessidades das crianças e à sua formação, os textos produzidos para o público infantil e juvenil tendiam a transmitir valores e a encobrir a realidade social.

A visão de uma “literatura útil” não é recente. Para Lourenço Filho, em artigo publicado na *Revista Brasileira*, em 1943, era necessária uma literatura específica para crianças, de modo a provocar-lhes uma emoção estética pelas palavras, de maneira que a literatura infantil estaria a serviço da formação, um serviço útil (Mortatti, 2008). “Há uma ‘literatura’ específica para as crianças, justamente porque estas a consomem; porquanto se torna possível levar-lhes a emoção estética, através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento mental, emocional e cultural” (Lourenço Filho, 1943, p. 157).

Na década de 1960, período de promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/1961, a Literatura passa a ter um aspecto mais especificamente voltado para a leitura, compreendida como uma “habilidade formadora básica”, ponto de convergência de diferentes saberes e, portanto, foco da escola. É nesse contexto que se amplia o uso da Literatura para o ensino de gramática e Língua em geral (Barcellos, 2003, p. 198).

Mais adiante, ainda na década de 1960 e seguindo pela década de 1970, a imagem da criança obediente nas obras literárias foi se perdendo ao se romper a normatização do mundo dos adultos, dando lugar a personagens capazes de rebeldia.

Dada a expansão do mercado jovem e a bem-sucedida importação de produtos da indústria cultural, o período em questão também se caracteriza pelo aumento de gêneros e temas como a ficção científica e a narrativa de suspense. Configura-se uma revisão do mundo fantástico tradicional, por meio da publicação de irreverentes e irônicas histórias de fadas. Também se delineia a incorporação da oralidade, a ruptura com a poética tradicional e a incorporação de procedimentos narrativos como a metalinguagem e a intertextualidade. Assim, ao mesmo tempo em que se propõe a falar com realismo da realidade histórica, sem retoques, a narrativa infantojuvenil do período redescobre as fontes do fantástico e do imaginário (Luft, 2010, p. 113).

Até o final dos anos 1960, de acordo com Moraes (2011, p. 46),

[...] a Literatura produzida para o público infantil tinha um caráter extremamente didático: a Literatura para crianças estava agregada ao sistema educacional e era sua principal auxiliar. Foram poucos os autores que ousaram fazer algo diferente, ou seja, fazer Literatura sem estar agregada ao didatismo e acreditando no leitor em potencial que a criança é. Assim, Cecília Meireles, com *Ou isto ou aquilo*; Carlos Drummond de Andrade, com *A senha do mundo* e *A cor de cada um*; Jorge Amado, com *O gato Malhado* e *andorinha Sinhá*; Henriqueta Lisboa, com *O menino poeta*; Clarice Lispector, com *A mulher que matou o peixe*, todos, autores já consagrados pelo público adulto fizeram incursões na Literatura destinada ao público infantil.

Importante destacar que, nesse período, o Brasil passava por uma das fases mais tristes de sua história, a Ditadura Militar¹², que durou de 1964 a 1985 e foi marcada por uma forte repressão à classe intelectual do país. Momento de expurgos e muita retaliação à pesquisa e às artes. Segundo Ianni (1984), é com o Golpe de 1964 que se tem um acontecimento definitivo do ciclo da Revolução Burguesa no Brasil.

2.3 A Literatura no período da Ditadura Militar no Brasil

A Ditadura Militar no Brasil, como já dito, teve um caráter político marcado por expurgos e retaliações, contexto no qual também a produção acadêmica e literária sofreu cortes e censuras por parte do governo.

Segundo Motta (2014, p. 16):

Depois dos sindicatos e das organizações de trabalhadores rurais, as instituições universitárias foram os alvos prioritários das ações repressivas. Na visão dos vitoriosos de 1964, as universidades haviam se tornado ninhos de proselitismo das propostas revolucionárias e de recrutamento de quadros para as esquerdas. As representações anticomunistas, que foram dominantes nos discursos favoráveis ao golpe, expressavam o temor em relação aos movimentos sociais no campo (invasões de terra, demandas de reforma agrária na “marra”), à força crescente dos sindicatos, expressa nas greves, à politização dos subalternos das Forças Armadas e à esquerdização dos jovens universitários.

Nesse contexto, assim como em outros períodos da história, os livros tomaram um lugar de ameaça ao sistema, já que são formas de resistência, esclarecimento e disseminação de ideias. Tanto as residências particulares quanto repartições públicas, bibliotecas, livrarias e editoras tiveram seus livros apreendidos. Tais expurgos causaram conflitos entre os que detinham o poder, “pois contrariavam o caráter ‘democrático’ do movimento de 1964, lançado supostamente para salvar o país do totalitarismo de esquerda” (Motta, 2014, p. 18).

A pesquisa e a publicação de livros, nesse intento, foram diretamente atingidas, tanto pela repressão e expurgos quanto pela tentativa de incutir, nas novas produções, valores tradicionais, fosse pela propaganda ou pela criação e implementação de disciplinas com cunho moralista e de intenções cívicas nas escolas. Muitos documentos foram queimados e livros

¹² A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que durou 21 anos (1964-1985) e teve início com o golpe militar de 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. Nesse período foi estabelecida a censura à imprensa, bem como a restrição de direitos políticos e a perseguição policial aos que se opunham ao regime.

escondidos na tentativa de ocultar provas desse período. “Houve casos de livros enterrados, enviados a parentes insuspeitos, e mesmo de pessoas que, em total desespero, queimaram não só os documentos, como também os livros” (Motta, 2014, p. 13).

Em 1971, foi criada, na Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), a Secretaria Geral de Exame de Livros Didáticos bem como o serviço específico de Exame de Livros Didáticos. “Os livros preferidos pela comissão eram os que divulgavam ideias como a de oposição intrínseca entre ‘democracia espiritualista’ e ‘comunismo ateu’; eventualmente, obras menos engajadas nos valores da direita militar e religiosa também eram aprovadas”. De acordo com Motta (2014, p. 16), “entre os livros retidos constavam *O vermelho e o negro*, de Stendhal, e *O círculo vermelho*, de Conan Doyle”. Apesar de não ter poder formal para censurar publicações e eventos, a Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação (DSI/MEC) pressionava as instituições nesse sentido.

Durante todo o período militar, a censura esteve presente: tanto pessoas quanto livros e ideias foram alvo de perseguição. Contudo, em relação à Literatura infantil, é importante fazer um destaque diferente, pois essa Literatura, ainda recente na história do país, despontava em razão da necessidade acadêmica, mas não era ainda considerada uma Literatura séria e capaz de formar. A Literatura infantil era vista como um brinquedo para crianças e, por essa razão, dotada de certa liberdade, o que a fazia passar dispendente pelos radares da censura.

Lajolo e Zilberman (2007, p. 11) destacam a marginalização da Literatura infantil por parte da academia: “Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a Literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior”. Tal característica, de certo modo, a protegeu de uma censura mais drástica e violenta durante o período da Ditadura Militar. Assim, alguns autores, como Bordini (1998), Moraes (1995) e Moraes (2011), em pesquisas acerca da Literatura infantil no período da Ditadura Militar, tendem a ver nela um instrumento de denúncia.

Segundo Moraes (2011, p. 12), “houve nessa época, uma Literatura que não incomodou a ninguém, nem aos censores da ditadura. Foi a Literatura escrita para o público infantil e juvenil”. Esse autor afirma que a crítica não via a Literatura infantil como uma Literatura de verdade, o que afastava dela os holofotes e, por consequência, a censura. Por essa razão, se tem, na Literatura infantil desse período, críticas e manifestações de denúncias efetuadas por meio de metáforas, de modo sutil e criativo.

Bordini (1998, p. 38) afirma que:

Como se escrevia para crianças, um segmento social historicamente ignorado pela assimetria de poder entre adulto e infante, este no máximo encarado como futuro material humano da nação, foi nesse setor que a resistência ao regime militar passou despercebida e plantou sementes de liberdade. Autores [...], através do universo mágico dos livros infantis, puderam desacreditar os valores que sustentavam a política de linha dura dos militares, de certo modo induzindo uma geração a pensar por si e a desconfiar de idéias que matam.

Moraes (1995, p. 52) corrobora esse entendimento quando diz que:

Com a repressão e o fechamento da década, ficou muito difícil falar do real, mas por isso mesmo, mais do que nunca isso era necessário. E era preciso driblar a repressão. Jogar com as ambiguidades, com a possibilidade de diversos níveis de leitura, com a polissemia e a multivocidade. Aguçar a ironia. Transpor sentidos. Fazer metáforas. Construir símbolos. É aí que a poesia e a Literatura infantil encontram seu terreno por excelência, é aí que se movem mais à vontade.

Constam desse período autores, como: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, Carlos de Marigny, Eliardo França, Fernanda Lopes de Almeida, Henry Corrêa de Araújo, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Sérgio Caparelli, Sylvia Orthof, Ziraldo, Wander Piroli, dentre outros.

Autores de Literatura infantil eram, até certo ponto, menos vigiados e aproveitavam esse espaço para denunciar o governo da época.

Até mesmo porque, pelas próprias exigências de sua linguagem, elas têm melhores condições de enfrentar um terrível desafio que se apresentou à consciência dos autores nessa época: a obrigação de fazer uma Literatura de denúncia. Isso muitas vezes trouxe um risco para o criador; o preço que ele tinha que pagar para protestar contra a repressão acabava sendo a auto-repressão, a negação do seu lado lírico, de suas fantasias, seus sonhos, suas emoções pessoais. Nesse contexto, a poesia e a Literatura Infantil, por lidarem muito intimamente com o símbolo, souberam desenvolver para si mesmas um espaço maior de liberdade (Moraes, 1995, p. 52).

Para exemplificar esta condição, Moraes (2011, p. 13) afirma que eram usadas expressões metafóricas para mostrar, sob o aspecto da ótica infantil, a repressão do período militar. “Lygia Bojunga Nunes foi dessas escritoras. Em duas de suas obras – *A bolsa amarela* (1976) e *A casa da madrinha* (1982) –, ela apresenta personagens com problemas relativos à maneira de pensar: elas são vítimas de controle extremo de pensamento”. A ideia era divulgar de forma ingênua, mas significativa, o que vinha se passando no país. Com isso, a Literatura infantil e as ideias que ajudou a divulgar ou a formar ajudaram a mudar a história do país.

Assim, o que Moraes (2011, p. 13) aponta é que,

[...] há na Literatura Infantil brasileira uma forte denúncia do sistema instaurado a partir do Golpe de Estado em 1964, originando daí o que se chamou Ditadura Militar

no Brasil. A Literatura infantil publicada nesta época foi de extrema riqueza criativa para burlar a censura, ou seja, foi produzido um discurso que aparentemente não dizia muito, mas na verdade representava bem o contexto sócio-histórico vivido pelos escritores da época.

A Literatura Infantil do período militar no Brasil registrou e enfrentou diversas representações da Ditadura, as formas de controle e dominação utilizadas, bem como os meios para combatê-la e o papel da criança nesse processo. Assim, a Literatura infantil brasileira se firmava como Literatura de fato, veículo difusor da história vivida pelos autores da época, com um tom denunciativo e criativo em meio à repressão e à vigilância. A trilogia dos reis de Ruth Rocha – *O reizinho mandão* (1978), *O rei que não sabia de nada* (1980) e *O que os olhos não veem* (1981) – demonstram como a autora retomava a discussão acerca do poder, por meio de elementos oriundos dos contos de fadas: “É a inteligência e a criatividade superando o poder da força bruta e policial a serviço dos ditadores” (Moraes, 2011, p. 15).

Assim, é possível constatar que muitos livros destinados às crianças, publicados na década de 1970, apresentam denúncias do estado de terror que se vivia naqueles anos, no Brasil. “São registros de um momento histórico onde não se podia dizer o que se queria para um grande público sem sofrer consequências pelos seus atos” (Moraes, 2011, p. 45). Neste ínterim, a Literatura infantil do período obteve grande relevância para se conhecer a história do país, mas também se fez formativa quanto ao que ocorreu.

Para Abramovich (1999, p. 99), na Literatura, apesar de poder, não é necessário que a linguagem do autor seja realista: “a linguagem, o tom, o escritor escolhe conforme concebeu sua história, suas personagens, seu desenvolvimento, seu final, a partir de sua convicção ou necessidade de tocar nesse ou naquele assunto”. Assim, a Literatura infantil permitiu ao autor tratar de questões diversas, de modo lúdico e sutil. Algo que os censores da ditadura não compreendiam e, pois, não a viam como uma preocupação. A Literatura infantil não tinha importância suficiente para engendrar qualquer perigo segundo o entendimento da época.

Mainqueneau (2006, p. 151), para compreender o papel da Literatura para a formação, destaca:

Refletir sobre a emergência das obras é considerar o espaço que lhes dá sentido, o campo em que se constroem os posicionamentos: doutrinas, escolas, movimentos... Trata-se da construção de uma identidade enunciativa que é tanto “tomada de posição” como recorte de um território cujas fronteiras devem ser incessantemente redefinidas. Esses posicionamentos não são apenas doutrinas estéticas mais ou menos elaboradas; são indissociáveis das modalidades de sua existência social, do estatuto de seus atores, dos lugares e práticas que eles investem e que os investem. Devemos, contudo, acautelá-los de confundir os posicionamentos com os escritores.

Assim, o que a Literatura infantil do período militar traz à tona é o lugar da criança e do que lhe era destinado nesse período, que, visto com certa insignificância pelas instâncias de poder, tornou-se um importante instrumento de denúncia e de construção de identidades. Para a censura, a Literatura infantil não oferecia risco, pois não tinha importância, desde que às crianças não cabia opinião ou liberdade.

Ainda que mantendo traços de tendências anteriores, há nessas décadas, 1960 e 1970, esforços no sentido de uma renovação da Literatura, haja vista se tratar de uma nova fase, com a instauração de um mercado consumidor de livros infantis, ainda que utilizados como “auxílio didático do professor”, como assegura Barcellos (2003, p. 198).

Com a presença de uma escola já institucionalizada, passa a existir um público alfabetizado e familiarizado com os sistemas audiovisuais, de modo que os textos passaram a refletir mudanças na sociedade e na educação, no contexto de uma sociedade pós-industrial e democrática. É a escola, portanto, que populariza a Literatura infantil brasileira, mas é também a escola que passa a demandar sobre a própria criação literária.

2.4 Após a redemocratização do Brasil

A redemocratização do Brasil a partir de 1985 implicou na difusão de novos valores, mudanças na forma de vida e expansão na produção de livros para crianças e jovens. Odette de Barros Mott, Edy Lima, Wander Piroli, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, Stella Carr, Ziraldo, João Carlos Marinho, Marina Colasanti, Ana Maria Machado, Mirna Pinsky, Bartolomeu Campos de Queirós e Sérgio Capparelli são destaques desse período. Luft (2010) aponta que ocorreram, nesse momento histórico, mudanças quanto aos temas tratados, ao tipo de imaginário invocado, aos personagens e a incorporação de recursos não verbais aos livros.

[...] os livros infantojuvenis tiveram de variar seus temas, tanto para refletir os problemas de vida próprios da realidade dos leitores quanto para responder à preocupação educativa que, fruto de novas atitudes morais, debilitava o consenso sobre a preservação da infância e da adolescência como etapas inocentes e incontaminadas, pensamento comum na narrativa de décadas anteriores. Surgem, pois, narrativas mais centradas em “encarar os problemas, do que em ocultá-los” (Luft, 2010, p. 115).

Apesar do pouco ou nenhum espaço destinado à Literatura nas legislações que organizavam o ensino, questões globais influíam acerca do livro em todos os países. No

contexto de reconstrução de nações afetadas pela II Guerra¹³ e de reconfiguração geopolítica mundial, a luta contra o analfabetismo foi incorporada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹⁴, que declarou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, em 1972, “[...] concebendo a leitura como um direito do homem, a ser garantido pelo Estado” (Fernandes, 2007, p. 24).

Sob esta recomendação, no Brasil, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), vinculada ao governo federal, passou a coordenar um amplo programa de aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) (Zilberman, 1995)¹⁵.

Nesse contexto, Lajolo já denunciava, em 1979, os “usos e abusos da literatura na escola”, o “ensino de literatura” e o “texto como pretexto”. Na mesma linha, Magnani, em pesquisa desenvolvida nos anos 1980, quando a Literatura aparecia na grade curricular do 2º grau como uma disciplina e também como matéria de Língua Portuguesa no currículo de 5ª a 8ª série do 1º grau, tece reflexões acerca do uso da Literatura fragmentada que aparecia nos livros didáticos bem como em coleções, essas sempre acompanhadas de fichas de leitura. Ela salienta que, assim como atualmente, a Literatura também aparecia nas séries iniciais de 1ª a 4ª série do 1º grau, sem que houvesse uma matéria assim denominada: “[...] ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar” (Magnani, 1988, p. 18). Como se pode constatar, tais ações em relação à Literatura não são coisa nova na escola.

Ressalte-se o fato de que, para o Ensino Fundamental, na história da educação brasileira, não há registros de ter havido, em algum momento, uma disciplina chamada “Literatura” ou “Literatura Infantil”. Desde os anos de 1980, com o gênero Literário infantil

¹³ A Segunda Guerra Mundial durou de 1939 a 1945 e envolveu a maioria das nações do mundo, incluindo todas as grandes potências mundiais, organizadas em duas alianças militares opostas: os Aliados, Nações Unidas, e o Eixo. A guerra terminou com a vitória dos Aliados e alterou, significativamente, o alinhamento político e a estrutura social mundial.

¹⁴ UNESCO - Agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação. Suas principais prioridades são a consecução dos objetivos de desenvolvimento sustentável e a melhoria da condição humana. Ver: <https://www.unesco.org/en>

¹⁵ Também na iniciativa privada foi criado, em 1968, no Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), uma instituição não-governamental e sem fins lucrativos, de iniciativa privada e filiada ao International Board on Books for Young People (IBBY) – órgão consultivo da UNESCO. O público-alvo da FNLIJ eram crianças, jovens, professores e bibliotecários que tivessem interesse pela leitura. Os objetivos da Fundação eram promover a leitura de textos literários; divulgar o livro infantil e juvenil; investir na formação de professores e bibliotecários; realizar seminários, cursos e oficinas; e prestar assessoria junto a instituições tanto privadas quanto públicas. Em 1980, a FNLIJ deu início ao projeto Ciranda de Livros, que chegou a distribuir trinta mil coleções e sessenta títulos de literatura infantil desde a sua criação até 1984, segundo Yunes (1995).

brasileiro já consolidado pelo mercado consumidor, mas amplamente influenciado pela escola e a sua utilização para a prática da leitura, as pesquisas apontam finalidades imediatistas e utilitaristas da leitura literária, ainda sempre no âmbito da Língua Portuguesa como parte dessa disciplina.

Não se pode negar que estando a Literatura no movimento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, ela irá ser escolarizada. Mas é importante que se destaque que a Literatura é parte do processo de formação, tem como finalidade contribuir para a emancipação humana.

Segundo Mortatti (2014), o ensino de Literatura e Literatura Infantil e Juvenil é uma tradição fundada, no Brasil da década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, quando o ensino tradicional passou a ser debatido no país, gerando programas governamentais que visavam à superação da “‘crise da educação’ e as correlatas ‘crise da alfabetização’ e ‘crise da leitura’” (Mortatti, 2014, p. 24). Nesse contexto a relação com a educação passou a ser pesquisada e debatida, originando novas maneiras de pensar a Literatura em relação à escola. Desde então, se questionam os

[...] antigos modelos escolares: de ensino de história literária, por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos no ensino de 2º Grau; ou de utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos (Mortatti, 2014, p. 25).

Acerca dessa nova visão em relação ao ensino de Literatura, também Vieira (2008, p. 441) salienta que:

[...] a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção [...] como disciplina escolar, seu ensino está sujeito a teorias pedagógicas, literárias e linguísticas. Os documentos oficiais, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina Língua Portuguesa.

A autora também argumenta que:

Do ponto de vista teórico, nas décadas de 60 e 70, discutia-se muito qual o papel da história da literatura no ensino da literatura [...] não se chega à literatura pela história, mas pela sua leitura [...] a descoberta de vários séculos de produção literária não pode ser feita em manuais didáticos e com a leitura de trechos escolhidos (Vieira, 2008, p. 445).

Quanto ao Ensino Fundamental, conforme já dito, não há registros de uma disciplina de Literatura, seja para tratar dos aspectos históricos, seja para ressaltar suas características. Ela, no entanto, sempre esteve presente na disciplina de Língua Portuguesa e é assim que aparece nos documentos que normatizam o ensino.

2.5 A Literatura no Ensino Fundamental: da LDB 4.024 aos documentos atuais

Somente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024, o Brasil teve, de fato, uma legislação específica para o ensino. Em consequência, a Constituição de 1967 demandou maior atenção à educação, no sentido, inclusive, de se preconizar a construção de Planos Nacionais de Educação (PNE) (Costa, 2020).

Em 1971, “pelo fato de a sociedade estar em constantes transformações, a LDB 4.024/61 não sanava as necessidades sociais e educacionais presentes no contexto de 1950 e 1960, e [com] a necessidade da atualização da lei, foi promulgada a LDB 5692” (Costa, 2020, p. 68), que passou a priorizar a formação técnica e profissional, diminuiu a carga horária das disciplinas de Humanas e estabeleceu normas mais rígidas para os currículos escolares.

A Constituição de 1988 deixou a questão educacional em evidência, “e evolui[u] no aspecto da liberdade de informação, do livre trabalho e nas questões de ordem política e social” (Monteiro *et al.*, 2011, p. 89). Nesse período a sociedade passa por mudanças em relação ao consumo e às tecnologias, de modo que a reestruturação das ferramentas de formação deveria se adequar a essa nova realidade.

Quatro anos após, em 1992, período em que pouco se praticava a leitura no país, especialmente a literária, seja pelas poucas condições de acesso, seja pelo alto índice de analfabetismo, quando os acervos escolares eram ainda muito limitados, com poucas bibliotecas ou espaços para a leitura, foi implementado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) – um programa voltado ao ato de ler, objetivando certa ascensão e modernização do país.

O PROLER atendia, mais que a uma necessidade educacional, a uma necessidade política. Costa (2020, p. 78) destaca os objetivos do PROLER:

- I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura;
- II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras;
- III - criar condições de acesso ao livro

(Brasil, 1992).

O termo Literatura não aparece nos objetivos do programa. Mas, por ser um programa de incentivo à leitura, evidencia-se a sua presença, com ênfase para o objetivo da criação de condições de acesso ao livro, e não apenas no ambiente escolar, apesar de o programa não praticar a distribuição e com destaque para a diversidade de ações e modos de leitura presentes nos atributos pretendidos (Costa, 2020).

O PROLER apresentou três vértices para tentar atender aos seus objetivos: “1) Fomento e divulgação; 2) Formação Continuada de Promotores de Leitura; 3) Pesquisa e Documentação” (Peres, 2008, p. 06).

Costa (2020, p. 79) salienta que:

[...] por meio dessas diretrizes, estabelece ações, em que o programa valoriza a oralidade, por isso há o investimento na formação de contadores de história; dá prioridade ao texto literário no momento das escolhas das leituras; contribui para que as reflexões teóricas sejam contínuas, dadas por meio de palestras, oficinas, conferências, seminários, etc. etc.; defende que a leitura deva ser valorizada em todas as disciplinas, não apenas na Língua Portuguesa; visa a formar agentes de leitura a partir de uma ação constante e atividades teórico-práticas, mais específicas de cada região em que o PROLER atua; propõe capacitar o mediador para se mostrar um leitor competente em todas as esferas de sua vida; intenciona-se a expandir o acervo de livros e os locais de leitura, estes sejam originados por meio da responsabilidade das prefeituras locais, para ser de fácil acesso e os leitores se familiarizarem com vários gêneros textuais; auxilia no momento da triagem e avaliações das editoras que disponibilizarão os livros para os locais de práticas de leitura.

Exemplo de instituição criada dentro das referências do programa, Costa (2020) destaca a Casa de Leitura, em 1993, como um espaço que fugiu aos padrões tradicionais de uma biblioteca, propiciando menos formalidade aos leitores.

Em 1996, foi promulgada a LDB 9.394/96, responsável por designar as diretrizes e bases para toda a Educação Básica. Segundo a Lei, o perfil do currículo escolar pretendia dar “novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização existente no ensino por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Vieira, 2008, p. 446). Havia uma preocupação de que a formação proporcionasse a preparação científica e a capacidade de utilizar as tecnologias, visto que o volume de informações crescia rapidamente e era necessário estar preparado para esse movimento.

Vieira (2008) afirma, acerca desse documento, que:

As quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular. Aprender a conhecer (ressalta a importância de uma educação

geral, com possibilidade de aprofundar algumas áreas de conhecimento, e de dominar os próprios instrumentos do conhecimento); aprender a fazer (estimula o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, na medida em que as situações estão em transformação permanente); aprender a viver (trata do aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis); aprender a ser (a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, com a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, com a construção da sua identidade) (Vieira, 2008, p. 447).

Por se tratar de um documento amplo, de caráter explicativo sobre as determinações gerais em relação às responsabilidades da educação, as Diretrizes não destacam o conhecimento artístico em específico, tampouco a Literatura. Não trata de quais conteúdos e/ou disciplinas devem ser ministrados ou como, mas direciona a outros documentos (Fontes, 2018).

A partir da LDB/1996, as demandas acerca do ensino são evidenciadas e são formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), datados de 1997. Estes Parâmetros direcionaram os currículos dos Estados e Municípios, orientando a prática docente tanto na rede pública quanto nas instituições privadas. Para tanto, a primeira fase do Ensino Fundamental se dividiu em sete grandes áreas. Dentre essas áreas se situa a área de Linguagens, de caráter dialógico, relativo à interação entre os falantes, na qual se encontra a disciplina de Língua Portuguesa, cuja abrangência compreende Língua e Literatura. “Nesse aspecto, a linguagem é de suma importância para o aluno e realmente abrange os aspectos linguísticos, discursivos e literários, os quais contribuem na constituição de sentidos, obtenção de conhecimento e na sua constituição identitária” (Costa, 2020, p. 73).

Costa (2020) constata que a grande preocupação em relação ao ensino de Língua Portuguesa preconizado pelos PCNs está em relação ao fracasso escolar no ensino até então equivocadamente da leitura e da escrita, sendo esse seu principal objetivo. Para alcançar esse objetivo, o que o documento propõe é o aprendizado para além da representação da escrita, buscando a forma como se dá essa representação. Desse modo, a metodologia, até então de fragmentação em sílabas e palavras, é abandonada, do ponto de vista dos documentos, e passa a ser defendido o texto como unidade básica para o aprendizado. O ensino da leitura e da escrita deve ser efetivado a partir do texto. É nesse contexto que a Literatura ganha força, na defesa de que o aluno precisa ter contato com textos/gêneros textuais diversos presentes em diferentes esferas sociais, ou seja, textos reais e não apenas os chamados *pseudotextos*, construídos apenas para os treinos de leitura e com um grupo específico de palavras para treinar determinadas “famílias silábicas”.

A ideia é a de que, em contato com tais textos, os alunos poderiam desenvolver um pensamento mais elaborado e crítico, ou seja, a formação de leitores competentes, capazes não só de ler e interpretar as informações contidas no texto, mas também de produzir seus próprios textos.

Mais uma vez, portanto, o texto literário aparece como modelo de escrita e com a função utilitária de aprendizado da leitura, já que nada se fala acerca da Literatura, mas da prática da leitura eficiente. De modo que “os PCN apontam que para formar leitores não basta ter à disposição” (Costa, 2020, p. 74) livros literários e gêneros diversos, mas que tais iniciativas devem contribuir para a ampliação de bibliotecas e a distribuição de acervos de livros que contemplem diversos gêneros textuais.

Várias estratégias de leitura foram implementadas nesse período, tais como a leitura colaborativa, projetos de leitura, eventos de leitura, feiras culturais, atividades sequenciadas e atividades permanentes, além da leitura feita pelo professor.

Costa (2020) destaca que fica evidenciada, pela análise do documento, a responsabilidade da Literatura na formação de leitores no espaço escolar. Contudo, a própria Literatura em si não tem espaço próprio no documento, pois é destacada como pano de fundo. A Literatura não é uma área de estudos específica nos PCNs, e, mesmo sendo raras as ocorrências do termo Literatura ou leitura literária, uma variedade de gêneros literários é indicada na disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, tais como: fábulas, mitos, contos, parlendas, lendas, poema etc., sempre com o foco na formação de leitores. De modo que fica demonstrada a sua instrumentalização para esse fim.

A intenção dos PCNs com a Literatura é, pois, de que a leitura seja, para o aluno, mais que pura fruição, uma contribuição para o desenvolvimento intelectual de modo formalizado.

Os PCN consideram que o texto literário necessita ser ensinado de modo distinto dos demais textos. Já que ele se caracteriza como uma escrita peculiar, seu ensino precisa desencadear o reconhecimento das suas especificidades e dos seus elementos composicionais para a construção de significados (Costa, 2020, p. 75).

Ao mesmo tempo, o documento critica o uso do texto literário de forma descontextualizada para o ensino de gramática ou outros fins, advertindo que o texto literário não é imitação da realidade e nem se restringe à fantasia, mas que se constitui como mediação entre o sujeito e o mundo, a imagem e o objeto, construindo reinterpretações de mundos possíveis.

Costa (2020, p. 76) ainda destaca os objetivos elencados nos PNCs em relação à leitura literária:

Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, ideias e preferências (ainda que com ajuda).
Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
(Brasil, 1997b, p. 72).

O problema constatado pela autora é que, apesar de tais objetivos, o documento não orienta o professor acerca das práticas pedagógicas para alcançá-los, “não disponibiliza ao professor um encaminhamento com exemplificações ou sugestões de obras e de autores a serem ensinados em sala de aula, somente defende a relevância de se trabalhar com uma gama de gêneros discursivos” (Costa, 2020, p. 76). Os objetivos assim lançados, sem encaminhamentos reflexivos acerca da sua prática, se perdem da proposta do próprio documento.

Fontes (2018, p. 82-83) destaca que “os Parâmetros se tornaram um documento com sugestões interessantes, mas nada mais que sugestões. Além de, na área de Literatura, posicionarem-se de forma ausente e não embasados teoricamente em seus apontamentos”.

Ainda em 1997, um outro programa, de suma importância para a Literatura foi implantado: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O Programa era parte de outro programa, o “Toda Criança na Escola”¹⁶, apoiado pelas políticas públicas de leitura gerenciadas pelo MEC.

Fernandes (2007, p. 62-63) esclarece que

a documentação oficial que regulamenta o PNBE – portarias, resoluções, editais etc. – leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, que preconiza o direito do educando ao material de apoio didático, e às determinações de universalização e de melhoria do Ensino Fundamental, provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

De acordo com Paula e Fernandes (2014) e também Costa (2020), o PNBE, que, de 1997 até o ano 2000, distribuía obras literárias às escolas, a partir de 2001 passou a investir no projeto “Literatura em Minha Casa, Palavra de Gente - EJA”. Nesse formato, o MEC

¹⁶ O Programa “Toda Criança na Escola”, datado de setembro de 1997, responde ao compromisso e à determinação do governo de garantir, em conjunto com estados e municípios e com a indispensável cooperação das organizações da sociedade civil, que todas as crianças em idade escolar tenham assegurados o acesso e a permanência na escola. Esta iniciativa articula-se com um conjunto de ações educacionais e de promoção da cidadania implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais (<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000686.pdf>).

disponibilizou obras literárias aos alunos da 4ª à 8ª séries (atual 5º ao 9º ano) e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As obras passaram a ser distribuídas diretamente aos alunos, com o objetivo de contemplar também suas famílias, mudando o enfoque e ampliando, assim, de forma considerável, o acesso à Literatura.

Depois desse período, em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB) voltou a investir em acervos para o atendimento aos alunos apenas nas escolas, ampliando os acervos das bibliotecas escolares. Eram distribuídas coleções compostas por obras de diferentes gêneros e tipos de texto, de forma a atender à demanda das escolas pela diversidade. A cada ano, os acervos do PNBE visavam a determinadas turmas e as escolas que atendiam a essas turmas recebiam os livros para composição das bibliotecas, o que não impedia o seu acesso às demais turmas nos momentos de leitura, já que se destinavam às bibliotecas.

Nos anos de 2006 e 2007, dois volumes de uma revista intitulada *Leituras* foram lançados pelo MEC, com temáticas acerca da leitura. Nessas revistas, havia a proposta de reflexões acerca da leitura literária, da leitura cotidiana e outras, como forma de participação social. Diferentes “formas de leitura que se intercalem e se complementem, com a intenção de formar um mosaico das diferentes formas de manifestação cultural e social” (Brasil, 2006, p. 4).

Em 2010, o programa passou por novas mudanças. Dessa feita, o atendimento se deu sob quatro diferentes ações: obras para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a distribuição de periódicos. Nesse período, algumas pesquisas foram desenvolvidas no sentido de mensurar a efetividade do Programa, contando, também, com auditorias do Tribunal de Contas da União (TCU). O que se verificou foi que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) obteve sucesso na distribuição dos acervos às escolas, pois os livros distribuídos eram de boa qualidade e possibilitaram o acesso aos alunos das redes públicas a esse material.

Entretanto, foram identificados alguns problemas, como a falta de interação com outros programas federais; pouca articulação dos níveis federal, estadual e municipal na política de educação para a utilização dos livros paradidáticos; condições operacionais reduzidas de algumas escolas para lidar com os livros dos acervos; falta de mão de obra capacitada por parte dos professores; e falta de divulgação do programa. Ficou constatado também que ele não tinha atividades bem estruturadas para monitoramento e avaliação própria (Jesus, 2019).

Na Decisão n. 660/2002 – Plenário (TC 012.854/2001-6), o Tribunal de Contas da União (TCU) recomendou à Secretaria de Educação Básica (SEB) e ao Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) que se fizesse um acompanhamento e uma avaliação sistemática das ações e resultados obtidos pelo PNBE; que se efetivassem as ações de divulgação desse programa e da capacitação de professores e bibliotecários, com maior participação das secretarias de educação; que se criasse um grupo de coordenação para interação com outros programas do MEC; e que houvesse a incorporação ao PNBE da preocupação com o princípio da equidade.

Contudo, a falta de infraestrutura nas escolas permanecia, o que dificultava a utilização dos acervos, bem como a ausência de uma pessoa responsável pela biblioteca que cuidasse de guardar e conservar os acervos distribuídos e pudesse mediar as leituras para melhor utilização das obras. A formação de professores para a utilização dos acervos também teve pouco apoio dos órgãos públicos das três esferas do governo (Jesus, 2019).

Para minimizar o problema, o relatório do TCU destacou as ações preconizadas no Plano Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas (Fome de Livro), do Ministério da Cultura, criado em 2004, visando implantar bibliotecas públicas nas escolas que não as possuíam. Também foi destacada a importância de divulgar o PNBE junto aos técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e trabalhar na execução de ações que promovessem a conscientização dos alunos sobre como guardar e conservar os livros.

Para Maciel (2008, p. 18),

[...] criar uma biblioteca, alimentá-la frequentemente, nutri-la com obras significativas, tanto nacionais quanto estrangeiras, exercer um controle de qualidade na aquisição desses livros, possibilitar que o estudante tenha sempre ao seu alcance um universo de opções que possa ser lido, compreendido e assimilado, tudo isso representa, em verdade, recriar um país, redescobrir suas potencialidades.

Compreende-se, nesse sentido, a importância do Programa Biblioteca na Escola, caracterizado, segundo Costa (2020, p. 82), *apud* Brasil (2018), da seguinte forma:

- PNBE Literário, que comporta textos em prosa, em verso, livros de imagens e de história em quadrinhos;
- PNBE Periódico, que provê textos de cunho didático e metodológico; e
- PNBE do Professor, que diz respeito à distribuição de livros de âmbito teórico e também metodológico, os quais ancoram as práticas docentes para o desenvolvimento profissional.

Trata-se, de acordo com a autora, de uma política pública relevante para o incentivo à leitura. Mas, era necessário compreender seus limites, particularmente quanto à sua integração aos demais programas com ações destinadas às escolas.

Nesse sentido, Costa (2020) conta que o MEC, em 2002 e 2003, por meio da Secretaria de Educação Básica, realizou uma avaliação Diagnóstica do Programa, desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC): uma pesquisa analítica sobre o funcionamento do PNBE para identificar como o material distribuído estava sendo utilizado nas escolas. Essa análise se tornou um material de formação e debate acerca do programa e suas potencialidades, destacando aspectos importantes sobre a leitura, a escrita e a biblioteca escolar.

A pesquisa apontou problemas no espaço físico das bibliotecas escolares ou que funcionavam em locais improvisados e, por vezes, inapropriados para práticas de leitura; que o número de livros encaminhados pelo programa estava sendo insuficiente para algumas localidades e excessivo para outras; que algumas obras eram distribuídas equivocadamente, para a etapa de ensino trocada, por exemplo; de que a biblioteca era usada para pesquisas e cópias e não para leitura; e que muitas escolas mantinham os livros guardados “a sete chaves”, fora do alcance tanto dos professores quanto dos alunos.

O alerta se dava especialmente quanto à formação dos professores, dentre outros, quanto à disponibilidade das obras e à formação de seus alunos. Assim, Paula e Fernandes (2014) afirmaram a necessidade das obras literárias no processo do letramento com foco na formação para o exercício da cidadania, o que viria a ser contemplado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013, de acordo com as autoras: um ponto de discordância, pois o PNAIC trouxe muitas obras literárias para o cotidiano das aulas, mas como ferramenta e suporte, dado que programa não tinha o foco na Literatura, mas em leitura e escrita (Jesus, 2019).

Em 2003, foi sancionada a Lei do Livro, proposta pelo então senador José Sarney, que instituiu a Política Nacional do Livro com a finalidade de responder a questões referentes à difusão e leitura, editoração, distribuição e comercialização de obras literárias no Brasil (Rosa; Oddone, 2006). No documento, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)¹⁷, criado mais tarde, em 2006, foi apresentado como uma ação liderada pelo governo federal com o objetivo principal de melhorar a realidade da leitura no Brasil. O PNLL resultou de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. Tratava-se de uma política de estado ampla, produzida para orientar outras políticas, programas, projetos e ações

¹⁷ O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi instituído por meio da Portaria Interministerial n.1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. Em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do Decreto n. 7.559, firmado pela presidenta Dilma Rousseff.

continuadas, podendo eleger diretrizes para outros programas e outras políticas e programas de incentivo à leitura.

Segundo Costa (2020, p. 85), o PNLL tinha como objetivo proporcionar a formação leitora, principalmente de obras literárias.

[...] para o PNLL tanto a leitura quanto o livro não se reduzem somente ao âmbito educacional, são considerados também dentro de um panorama cultural, que se divide em três perspectivas: a cultura como valor simbólico, a cultura como direito de cidadania e a cultura como economia. Não há grau de hierarquia ou supremacia entre elas, todas devem estar no mesmo patamar de importância e harmonia.

O PNLL se compôs de quatro eixos estratégicos: a democratização do acesso a todos; o fomento à leitura e à formação de mediadores, tanto no que diz respeito ao estímulo para a leitura quanto à formação de agentes e educadores de leitura, projetos sociais e pesquisas com premiações e recompensas; a valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico; e o fomento à criação e à produção de livros por meio de apoio a escritores, oferta e difusão de bens de leitura: “Nesse eixo também se propõe[propôs] a baixar o custo dos livros literários para se tornarem mais acessíveis a uma grande parcela da população e esta realmente veja o livro como um bem cultural necessário” (Costa, 2020, p. 87). Esses eixos tornaram-se referência para organizações e instituições de incentivo à leitura e à cultura.

Contudo, Paiva e Berenblum (2009) averiguaram que os investimentos feitos pelo Programa ficaram limitados à aquisição e à distribuição de obras de literatura sem prever quaisquer projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária. A disponibilização de textos literários e de obras de referência na cultura escolar não eram, segundo as autoras, suficientes para transformar as práticas pedagógicas, autoritárias, nas escolas.

A partir dos resultados obtidos no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹⁸ de 2009 e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁹ do mesmo ano, constatou-se que, apesar dos avanços obtidos, os índices de pessoas capazes de ler e escrever de maneira plena no Brasil ainda eram baixos. Mesmo com a escolarização obrigatória para

¹⁸ Por meio de uma prova escrita, aplicada em domicílio, o INAF avalia quatro habilidades funcionais nos campos do letramento e do numeramento: localização; integração; avaliação e elaboração. Os resultados permitem distribuir a população em cinco níveis de proficiência. Ver: <https://alfabetismofuncional.org.br/>.

¹⁹ PISA - estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, incluindo dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem dentro e fora da escola. Ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

todas as crianças e adolescentes e com o objetivo de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes no que concerne ao ensino de Língua ao longo do Ensino Fundamental, expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, indicava-se uma grande dificuldade para formar leitores no Brasil.

De acordo com Paula e Fernandes (2014, p. 599),

A grande questão apontada pelas avaliações do Programa até agora tem sido o fato de este apenas distribuir livros, não se preocupando com a qualificação de mediadores de leitura – como professores e bibliotecários. Os livros – de qualidade, sem dúvida – têm sido um primeiro passo para a formação do leitor no Brasil. Sem a articulação da distribuição destes com a qualificação de profissionais, esse problema tem menos chances de ser resolvido.

O que as autoras apontam como deficiência no Programa é justamente o que as auditorias e pesquisas realizadas a partir dele também indicavam: não contemplar a formação continuada de professores ou cursos para utilização dos acervos, de forma a capacitá-los para trabalhar com os livros de maneira competente, como verdadeiros mediadores de leitura, bem como a falta de acompanhamento por parte do governo nas escolas, a fim de verificar as suas condições e as de suas bibliotecas, para que os livros não ficassem distantes dos alunos. “É claro que a distribuição de livros é importante, pois não se formam leitores sem eles. No entanto, um livro enquanto objeto material, pouco significa para um leitor se este não fizer daquele um objeto simbólico” (Paula; Fernandes, 2014, p. 600). Portanto, são necessários, mais que a mera distribuição de obras literárias para que a Literatura seja estudada na escola, o direcionamento e o espaço para que se trabalhe com a literatura independente dos demais conteúdos e/ou áreas do conhecimento, ainda que estas estejam intrinsecamente ligadas pela interdisciplinaridade.

Durante o período de distribuição e a partir também das avaliações que foram aferindo a efetividade do programa em diferentes épocas e para auxiliar os professores quanto aos acervos, o MEC produziu e encaminhou às escolas quatro edições de guias de orientação e outras publicações voltadas para a formação de leitores, como a revista *Leituras*, já mencionada, o kit “Por uma Política de Formação de Leitores” e o volume 20 da “Coleção Explorando o Ensino”, referente à “Literatura Infantil” (Jesus, 2019).

A partir de 2018, a distribuição de obras literárias tomou um novo formato. Houve a junção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criando o PNLD Literário, cujo formato de atendimento e distribuição das obras literárias passou a ser o mesmo que já regulava a escolha e a distribuição do livro

didático para as escolas e alunos. Nesse formato, a escolha era feita na plataforma do PDDE-Interativo, com o acesso feito diretamente pelos gestores das escolas.

Assim, no ano de 2018, para o PNLD Literário 2019 nesse novo formato, para a creche, pré-escola e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a escolha foi de acervos para sala de aula. Já para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a escolha foi de acervos para a biblioteca, sendo dois livros por aluno. No ano de 2019, a escolha foi do PNLD Literário 2020 para a segunda fase do Ensino Fundamental e, no ano seguinte, o Ensino Médio fez escolhas de Projetos Integradores e Projeto de Vida, ficando para 2022 o PNLD Literário dessa etapa.

Constata-se, ao pesquisar a Literatura na escola, sua falta, enquanto disciplina, de lugar no currículo. Ela aparece por meio de programas de incentivo à leitura. De modo que, estando mais ou menos presente na escola, no fundo o que se objetiva não é a Literatura, mas a leitura. Por essa razão, a Literatura está sempre presente em planos e programas, mas como um meio para se alcançar um fim. Não existe um projeto de incentivo à Literatura, mas à leitura, ao aprendizado da mecânica da escrita, da codificação.

Nesse sentido Silveira (2010, p. 108), *apud* Castro (2007), destaca que o livro se tornou uma “*metonímia da leitura*”, pelo entendimento de que este seria o único suporte legítimo na constituição de leitores. E, como o objetivo da escola sempre esteve ligado ao ensino da leitura e da escrita, o livro sempre teve espaço na escola, mas como modelo de escrita, um padrão a ser seguido ou um suporte de texto. Tal entendimento pode ser percebido já no PNLL, no objetivo de

[...] assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo.

O documento apresentava ainda objetivos específicos, dentre os quais Silveira (2010, p. 109) destaca:

a) Formar leitores, buscando de maneira continuada substantivo aumento do índice nacional de leitura (número de livros lidos por habitante/ano) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas [...]

Outro destaque é referente à importância dada à leitura pelo documento:

Há a convicção de que somente assim [dominando a leitura e a escrita] é possível que, na sociedade da informação e do conhecimento, ele [o ser humano] exerça de maneira integral seus direitos, participe efetivamente dessa sociedade, melhore seu

nível educativo (em amplo sentido), fortaleça os valores democráticos, seja criativo, conheça os valores e modos de pensar de outras pessoas e culturas e tenha acesso às formas mais verticais do conhecimento e à herança cultural da humanidade.

Assim, o que se verifica, corroborando o entendimento de Silveira (2010), é que, embora o programa esteja voltado para a Literatura, na verdade seus objetivos são referentes à leitura. Tem-se a Literatura como um dos meios para esse fim.

Outro programa que teve ampla adesão e que trabalhou com as obras literárias foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Programa concebido em 2012 e implementado em todo o Brasil em 2013, em seu primeiro ano de execução teve como foco a Língua Portuguesa e, por essa razão, trouxe grande destaque e visibilidade às obras literárias distribuídas pelo PNBE. Também disponibilizou acervos específicos do programa para as turmas de alfabetização de 1º ao 3º ano (Jesus, 2019).

O programa foi organizado em quatro eixos: formação continuada, presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, livros didáticos e respectivos manuais do professor, incluídos tanto os materiais disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto aqueles ofertados pelo Programa Biblioteca na Escola (PNBE), além dos livros literários específicos do PNAIC, caracterizados como tal e em número diferenciado, com a recomendação de que permanecessem nas salas de aula para uso diário, diferentemente daqueles do PNBE, destinados às bibliotecas das escolas; avaliações sistemáticas, organizadas por três tipificações de avaliação: avaliação processual, realizada pelo alfabetizador com o aluno, Prova Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano, e avaliação externa universal, estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aos alunos concluintes do 3º ano; e gestão, controle social e mobilização, cujas funções sintetizavam-se no monitoramento da aplicação das ações do PNAIC (Jesus, 2019).

Nesse programa, a Leitura Deleite tornou-se emblemática, pois, apesar de ser conceituada como uma leitura independente dos conteúdos da aula, nos modelos apresentados acabou aparecendo de modo distinto. Pacheco (2015, p. 77) constatou que uma das professoras escolhia e destacava informações do livro literário escolhido para esse momento de deleite, indo “da esfera do literário (que poderia envolver apenas a fruição do texto como tal, na linha da leitura deleite) para a esfera institucional, que se baseia no estudo de um componente curricular específico”.

Quanto à BNCC, documento que hoje normatiza o ensino no Brasil, previsto desde a LDB de 1996, trata-se de um “documento regulador com o suposto objetivo de unificar e superar a fragmentação das políticas educacionais e ser balizadora da ‘qualidade da educação no Brasil’” (Fontes, 2018, p. 13).

A BNCC apresenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e indica as competências e os conhecimentos a serem desenvolvidos por todos ao longo da vida escolar, se sobrepondo aos demais documentos normatizadores que vieram antes dela, como os PCN e o PNAIC, este já extinto – muito embora, apesar de se tratar de um programa e não de uma normatização, tenha sido o que esteve de mais próximo dos professores no sentido de orientar o fazer pedagógico de modo minimamente padronizado em todo o país.

Costa (2020, p. 04), contudo, alerta que há um apagamento da Literatura no documento, assim como acontecia no PNAIC,

[...] seja por ser apresentada como uma entre as diversas manifestações artístico-culturais, colocando-as, portanto, no mesmo grau de importância, seja por não reconhecer as especificidades próprias da linguagem literária, seja por desconsiderar os textos literários como objetos que requerem do leitor uma apreciação estética e um posicionamento crítico frente à significação e aos sentidos do texto.

Também não existe no documento, segundo o que apura a autora, qualquer referência aos enfoques metodológicos para o ensino da Literatura, de modo que o professor acaba ficando responsável por escolher, criar, implementar e avaliar metodologias para o trabalho, algo característico desse documento cuja finalidade é indicar objetivos e habilidades. Pela própria natureza do documento, não são feitas orientações acerca de como realizar a prática docente para atingir as metas impostas em relação a nenhuma das áreas do conhecimento.

A autora afirma que, na segunda metade do século XX, a orientação do ensino de Língua e Literatura no Brasil baseava-se em fundamentos estruturalistas e estes, mesmo com as teorias mais recentes, ainda estão presentes nas práticas pedagógicas.

[...] a leitura literária, antes das concepções interacionistas da linguagem, da Estética da Recepção e do Letramento literário, foi apresentada de modo autoritário como uma obrigação, independente do perfil do leitor, refletindo uma prática pedagógica permeada de desconhecimento da natureza do texto literário. Isso sendo focado numa abordagem tradicional no processo de ensino e de aprendizagem, utilizando a obra também como pretexto para o ensino da gramática, desconsiderando a leitura literária como prática social (Costa, 2020, p. 11).

Nesse sentido, fica elucidado que a interpretação de texto mantinha sempre a versão do professor e dos críticos literários, tendo a Literatura como algo obrigatório, no sentido da

obrigação de fato, independentemente da natureza do texto. O foco estava no processo de ensino e aprendizagem, utilizando a obra literária como pretexto para o ensino de gramática, desvinculada da prática social.

Quanto aos excertos de textos literários que aparecem nos livros didáticos, Costa (2020, p. 11) afirma que, mesmo na interpretação de texto, as respostas já estavam previstas, prontas e fechadas, sem margens à opinião, indagação ou ponderação, “unicamente como modo de entender o enredo do texto, uma forma de comprovação da leitura por meio de sínteses e exercícios para obtenção de nota, enfim, cobranças irrelevantes”. Nesse sentido, concorda com Cavalcanti (2009), quando afirma que essa maneira de abordar a Literatura, apenas fragmentos para interpretações e exercícios de gramática, é uma violência à arte, ao autor e mesmo à própria formação do leitor. São ações que distanciam o leitor da Literatura, que passa a vê-la como algo enfadonho, apenas para as atividades direcionadas.

Na BNCC, a Literatura aparece, a partir de seu objetivo de um enfoque social da leitura, com uma proposta de intervenção verbal e social da Língua por meio do seu uso. Nesse contexto, a Literatura é propagada como uma necessidade de consolidar a leitura literária como diferencial na construção do conhecimento. Esse é um documento de caráter prescritivo, como um manual a ser seguido por todo o país. Ocorre que a Literatura aparece no documento como um apêndice da Língua Portuguesa, na área de Linguagens (Costa, 2020), algo que já se constatou nos documentos anteriores.

No documento, a Literatura é destacada como um dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, com um enfoque social para a leitura a partir de uma interação verbal e social da Língua por meio de seu uso: uma perspectiva firmada no objetivo das práticas de oralidade, leitura e escrita, que o documento apresenta, visando a se considerar a língua em diferentes situações de uso real, ampliando o domínio linguístico dos alunos.

Ante à prerrogativa de que “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (Brasil, 1999, p. 13) exposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Vieira (2008, p. 450) afirma que a BNCC determina que:

Linguagens e códigos são, portanto, mais do que objetos de conhecimento, são meios para o conhecimento, uma vez que o ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Assim, na medida em que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer o mundo.

Nesse contexto, tendo na linguagem e nos códigos um meio para chegar aos conhecimentos pretendidos, a autora apresenta o que o próprio documento diz acerca da Literatura. O documento afirma que:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (Brasil, 2002, p. 19).

Um retrocesso em relação ao que se estabelecia nos PCN, mas bem próximo do que o PNAIC incorporou em seus Cadernos de Formação. O ensino de Literatura, antes pretexto para o ensino de gramática, “aqui nos parece que o pretexto será a investigação histórica. O estatuto estético da literatura, embora citado, não é abordado e discutido” (Vieira, 2008, p. 452).

Diferentemente do que ela percebe na BNCC, a autora destaca ainda que, para essa discussão, autores, como Bakhtin, Antônio Candido, Umberto Eco e Ítalo Calvino, são aportes para se pensar a formação do aluno leitor de Literatura, pois apontam a “necessidade de um letramento literário que leve o jovem a não apenas ler obras literárias, mas também a conhecer textos que falem da literatura” (Vieira, 2008, p. 455).

A BNCC para o Ensino Fundamental foi aprovada por meio da portaria n. 790/2016 do MEC, em 2017, sendo uma terceira versão do documento que, de modo distinto das versões anteriores, não contou com a participação de professores e pesquisadores e não ficou disponível para consulta pública e sugestões, o que leva autores e pesquisadores, como Costa (2020, p. 91) a denunciarem o corte autoritário de vocação bonapartista do processo de elaboração e aprovação da BNCC.

[...] professores da rede básica (que vivenciam os problemas educacionais diariamente) e suas respectivas instituições escolares supostamente ficaram insatisfeitos, porque não houve uma influência mais direta para tal participação e não puderam dar suas opiniões nas referidas discussões, não foram ouvidas suas vozes, fato que foi negado pelo MEC, pelo CNE e pelo próprio ministro da Educação.

O documento, contudo, tem caráter normativo e, assim como os PCNs, abrange toda a educação em âmbito nacional, sendo ela pública ou particular, apesar de as redes particulares não se limitarem ao que preconiza o documento, já que elaboram currículos próprios.

Desse modo, é a rede pública a mais afetada, pois os currículos municipais e estaduais acabam não avançando muito além do que já está determinado. Isso é preocupante, visto que o currículo deveria ultrapassar o conhecimento sistematizado, sendo ele toda a experiência proposta pela escola e a partir dela (Costa, 2020), mas que acaba se limitando ao mínimo exigido e algumas vezes ainda inalcançado por muitos.

A BNCC se articula a partir de dez competências gerais que, segundo Costa (2020, p. 98), se fundamentam em questões de ordem natural, desconsiderando questões sociais e históricas que constituem, de maneira diferente, cada sujeito. Assim, “ao capacitar os alunos para o cognitivo, sobre saber agir e solucionar problemas, subentendemos que a BNCC estabelece um ajuste para os interesses e necessidades do mercado, não como mudança social, mas como um trabalho voltado com foco na preparação de operários”. Nesse contexto, é importante que se questione como a Literatura se apresenta no documento e com quais finalidades, no contínuo de ideias e documentos anteriores cuja preocupação em si é com a formação de leitores no que tange à decifrar o código da língua.

Na área de linguagens, a BNCC estabelece competências específicas:

A primeira alega que as linguagens servem como estrutura humana, histórica, social e cultural, além de certificar e enaltece-las como expressão do real, da subjetividade e da identidade, seja ela cultural ou social. A segunda explicita que ao inteirar-se com as mais variadas práticas de linguagem nas múltiplas instâncias da atividade humana, para que a aprendizagem seja constante até resultar no aperfeiçoamento de uma sociedade que verse pela justiça, democracia e inclusão. A terceira defende o emprego das diversas linguagens (LIBRAS, sonora, artística, matemática, visual etc.) como meio de interação, para manifestar opiniões, informações, sentimentos até a utilização da linguagem para solução de problemas, nas mais variadas situações. A quarta diz respeito ao servir-se dessas linguagens para argumentar e sustentar opiniões, considerando a posição alheia, seja a favor ou contrária, com isso a possibilidade da fomentação dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo consciente. A quinta corresponde ao fato de potencializar o discernimento estético no intuito de identificar, desfrutar e considerar as numerosas manifestações artísticas e culturais, desde as mundiais até as locais. A última competência condiz com o fato de assimilar e lidar com as tecnologias digitais, para instruir-se e comunicar-se nas variadas práticas sociais, de modo crítico, apreciável e ético. Todas essas competências têm um único objetivo: fazer com que o aluno se aproprie das diversas linguagens, não só escrita e oral, como também outras tantas que servem para inseri-lo nas diferentes atividades humanas. Assim, além de saber usá-las (dependendo da necessidade comunicativa) e dominá-las, é preciso que o discente também as respeite (Costa, 2020, p. 100).

Observa-se, conforme Costa (2020) e também Porto e Porto (2018), que tais competências da área de linguagem, em momento algum, mencionam a Literatura. A ideia é a mesma de outros documentos que têm a Literatura como pano de fundo. O destaque feito é para o texto, a partir do qual devem ser desenvolvidas habilidades para o uso significativo da

linguagem, em atividade de leitura, escuta e produção de textos. Assim, com destaque para o texto, a BNCC defende o uso de diversos gêneros textuais, sejam eles impressos ou digitais, considerando os multiletramentos e os novos letramentos, demandados pela sociedade atual. A Literatura faz parte, nesse contexto, de uma gama de opções de suportes de textos.

Costa (2020, p. 102-102) destaca, dentre as competências específicas para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, na BNCC, a competência nove:

9) esteja imbricado nas práticas de leitura literária, as quais favoreçam o aprimoramento da fruição estética do leitor, para que esse enalteça obras literárias e outras expressões artísticas, percebendo-as como essenciais para humanização e possíveis mudanças que as experiências com ela podem acarretar no sujeito leitor.

Essa é a competência que trata da Literatura com o reconhecimento da sua importância para a formação do sujeito, que deve apreciá-la desde a fruição até a sua compreensão. A autora destaca que a BNCC não traz uma nova concepção para a linguagem, ao contrário, reafirma o que já estabeleciam os PCN, mas a Língua Portuguesa deixa de ser sinônima de gramática, reconhecendo as várias formas de comunicação, as variações linguísticas e seu funcionamento. São apontados quatro eixos de trabalho para o componente de Língua Portuguesa no documento: Leitura; Produção de texto; Oralidade; e Análise Linguística/Semiótica. No eixo da leitura, é proposta a interação entre o leitor/ouvinte/espectador, entre o texto de qualquer espécie e sua interpretação. A proposta é de que o aluno possa “fruir da leitura e da estética do texto literário, seja pesquisador, adquira conhecimento e, a partir da leitura, crie familiarização com certos textos, podendo produzi-lo” (Costa, 2020, p. 104). Leituras que devem, mais que decodificar palavras, levar ao entendimento das significações construídas no texto, de modo que o aluno seja capaz de interpretar, comentar/discutir sobre o assunto lido. Para a pesquisadora, há uma grande preocupação com a proficiência de leitura, o que se percebe também nos testes em larga escala que vêm sendo aplicados nas escolas. Para isso, são propostas estratégias de leitura, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação/comprovação.

O eixo de produção de textos envolve, assim como eixo de leitura, todos os gêneros textuais/discursivos, escritos, orais ou multissemióticos. Costa (2020, p. 107) destaca:

Aqui o aluno tem autoria para criar seu próprio texto, que vai desde uma redação, artigo de opinião, criar uma charge, uma poesia, até elaborar um trailer honesto, sempre tendo uma reflexão dos diferentes contextos de produção. Nesse eixo o aluno aprende a selecionar as informações, observar o que é confiável e o que não, para que construa sua ideia e referencie em seu trabalho, sabendo lidar com a ideia de plágio [...] De acordo com a BNCC, no ensino de literatura cabe a elaboração de

textos próprios dos alunos e produções criativas, que precisam passar por reelaborações para publicação, atendendo tanto as questões de correção gramatical quanto estética, como também questões voltadas ao diálogo das personagens, discurso direto ou indireto, como expõe o documento. É necessário que se trabalhe como são estabelecidas as estruturas de um texto literário, as características, as marcas próprias desses gêneros, para que os alunos se apropriem e os produzam.

No eixo da oralidade, mais uma vez a literatura aparece entre os gêneros orais sugeridos, com a contação de histórias, declamação de poemas, peças teatrais e cantigas. É destacado que o aluno deve, ao utilizar a oralidade, compreender o contexto e saber como funciona o gênero destacado, fazendo ainda relação entre a oralidade e a escrita.

Por fim, no eixo de Análise Linguística/Semiótica, também são reportados os gêneros, a composição dos gêneros, seu funcionamento e efeitos de sentido na manifestação da linguagem. São pensadas questões referentes à

[...] linguagem própria da literatura, que envolve o estilo, os ritmos, os sentidos metafóricos próprios da linguagem literária, a função poética, as ambiguidades, a escrita diferenciada, os sentidos conotativos, as palavras plurissignificativas etc. As análises desses aspectos contribuem tanto para a compreensão da obra, quanto para o desenvolvimento de uma produção textual (COSTA, 2020, p. 107).

Para Costa (2020), as indicações desse eixo são muito importantes, pois, compreendendo os fatores linguísticos para além da gramática que envolvem o texto literário, o aluno será capaz de identificar as implicações estéticas, apreendendo o texto como um todo semântico.

Como observado por Costa (2020) e outros pesquisadores, a Literatura atravessa todos os eixos da Língua Portuguesa na BNCC, mas a partir de outros conteúdos para o ensino de Língua. Não há orientações específicas acerca da Literatura.

Para Porto e Porto (2015, p. 19), “a BNCC não faz menções claras para a abordagem da literatura e de seus diferentes gêneros, porém, quanto aos textos digitais, ela, em diversos momentos, cita exemplos do que é indicado para trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa”. Há mais destaque para os textos da cultura digital que para a Literatura.

Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura digital se impõe, por outro, é lamentável reconhecer a indiferença quanto à literatura como objeto essencial à formação do adolescente na segunda etapa do ensino fundamental (Porto; Porto, 2018, p. 19).

Costa (2020) destaca que a BNCC segue o que já se preconiza na educação brasileira desde o início e a análise feita no texto da BNCC também constata que a Literatura nunca teve

destaque nos documentos que orientam a educação no país e que, mais uma vez, está fadada ao risco de ser relegada a segundo plano. Ou, como tem-se destacado neste estudo, ser vista apenas como ferramenta para o ensino, um meio para um fim externo a ela.

Os eixos da BNCC são sintetizados em campos de atuação. São quatro os campos previstos para o Ensino Fundamental de primeira fase: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo da vida pública. Costa (2020) destaca o que diz a BNCC acerca desses campos:

[...] contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 82).

Com esse posicionamento, Costa (2020) afirma que a BNCC destaca os campos e não as características do gênero textual/discursivo, enfatizando, como é de fato objetivo do documento, a importância dispensada ao funcionamento da linguagem em sua macroestrutura, diferentemente dos PCN. Na BNCC, os gêneros “são contemplados apenas como objetos de ensino-aprendizagem em função do desenvolvimento das habilidades, não sendo definidos e nem enfatizados como eram nos documentos anteriores” (Costa, 2020, p. 112).

No campo artístico-literário, no qual está a Literatura, não se expressa uma base teórica que dê sustentação às indicações feitas. Entretanto, Costa (2020) acredita, ao fazer sua pesquisa, que o documento estabelece uma relação com a Estética da Recepção, que tem no leitor sua peça-chave, pois o texto só ganha significado com a sua presença. Também se destacam a mediação e a valorização da fruição, conforme estabelecido pelo documento:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (Brasil, 2018, p. 155).

Um ponto positivo avaliado por Costa (2020) é que a BNCC propõe a inclusão de várias obras, a interação de diferentes autores, sejam eles clássicos, contemporâneos ou de periferias, todos igualmente considerados. Tempos e contextos são ilimitados.

É evidente que as obras canônicas são especiais, por representarem um ponto alto de elaboração estética, razão pela qual é direito dos alunos de chegar até elas, e é função do professor facilitar esse acesso. Mas isso pode ser feito concomitantemente às leituras de obras mais próximas do horizonte de expectativas do leitor (Costa, 2020, p. 113).

Ainda assim, a autora acredita ser necessária uma orientação mais contundente acerca da Literatura na BNCC, pois, disposta na forma como se apresenta, há o risco de que o professor deixe a escolha para os alunos e estes se limitem às leituras de sua preferência, prejudicando desse modo sua formação, já que o conceito de letramento literário exige esforço para que se chegue à catarse da experiência da leitura. Outro risco é que a falta de sugestão afaste da escola os cânones da Literatura e esses sejam apagados. A autora aponta que, por sua linguagem mais elaborada e complexa, esses textos são importantes para a formação leitora.

“O conhecimento artístico clássico deve ser ensinado na escola, porque ele assegura o desenvolvimento intelectual do indivíduo e atua na sua humanização” (Fontes, 2018, p. 103). Mas a preocupação da BNCC é com a formação de leitores e não de um leitor literário capaz de uma experiência estética, de refletir acerca da realidade, de identificar a escrita literária e suas particularidades, de analisar as figuras de linguagem e seu sentido no texto, de identificar diferentes interpretações para o mesmo texto e de entender que sempre há algo escondido nas palavras. “A BNCC, presumivelmente, não dá prestígio a esses fatores, pois não traz a literatura de forma destacada, não elenca os conteúdos de mais relevância” (Costa, 2020, p. 117). No documento, como já dito, a Literatura é apenas gênero textual e tem pouco espaço.

Fontes (2018, p. 9-10) assevera que a Literatura como conteúdo deixa de ter uma finalidade própria tornando-se um “meio para o fim do ensino de língua portuguesa”, pois perde sua autonomia e seus objetivos específicos. A autora salienta que, ao se ter uma tarefa a cumprir a partir da leitura, o foco é nessa atividade e não na Literatura, o que faz com que essa não seja apreendida, pois “o processo de aprendizagem é ignorado em nome do resultado”, da resposta da atividade passada pelo professor. Assim, ao “subverter os interesses do texto literário, distancia o aluno da leitura literária, porque fica subentendido que a leitura por si só não basta como motivo para realizá-la, entre outros déficits ocasionados com essa prática não orientada”, pois os aspectos literários da leitura são ignorados, assim como a motivação para a leitura e seus objetivos e especificidades (Fontes, 2018, p. 10).

Ainda que a Literatura possa contribuir para os estudos gramaticais ou de outras áreas do conhecimento, o que é inegável, esse não é o seu objetivo/objeto de estudo. De modo que,

ao ser utilizada meramente como pretexto para análises gramaticais e interpretações reducionistas, ela é ignorada e substituída por outros fins. Ainda que o ensino de Língua Portuguesa tenha como finalidade as habilidades comunicativas, potencializando-as em variados contextos e exigências da linguagem, a Literatura rompe com esses objetivos por ter um fim específico na formação do sujeito (Fontes, 2018).

É comum, contudo, que as políticas educacionais tenham uma abordagem equivocada quanto à Literatura, colocando-a no centro, mas para o ensino de conteúdos diversos, tornando-a um texto como qualquer outro.

Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato da leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum (Lajolo, 2006, p. 15).

A Literatura proporciona, sendo ela mesma, uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da sociedade, podendo contribuir com importantes mudanças em âmbito social, algo negado por sua ausência na escola, espaço formativo e de maior contato das crianças com o livro literário e outros bens culturais. Essa ausência, provocada pela presença do texto literário na escola apenas como ferramenta de ensino de outras áreas do conhecimento, compromete a ascensão da consciência humana, pois esse é um processo que precisa ser ensinado, dado que não é autônomo, automático e instantâneo (Fontes, 2018).

O ensino de literatura, portanto, deve voltar-se aos objetivos que compõem essa construção artística, sendo uma forma de arte com fundamentações próprias e, como por nós compreendido, viabilizadora da formação do gênero humano, ser social determinado pelo contexto histórico-social, em que suas humanidades são geradas na sociedade. Essa formação possibilita ao homem alcançar a condição de livre e racional, superando sua condição em si, espontânea (Fontes, 2018, p. 12).

A autora constata que, apesar de estar, desde sempre, atrelada à educação e perpassando os currículos escolares, a Literatura tem passado por um processo de falência.

Também no Documento Curricular para Goiás (DCGO), assim como na BNCC, as pesquisas apontam problemas e equívocos. Nesse sentido, além das questões já tratadas nas pesquisas que avaliam a BNCC, especificamente sobre o DCGO, Evangelista (2022, p. 20) afirma que “a literatura é sempre citada como um instrumento que abre portas para outras experiências e habilidades”. A pesquisadora destaca que, apesar de uma proposta de regionalidade, um dos limites do documento, é que “o DC-GO, ainda que seja novo, está carente de aspectos literários e de goianidade” (Evangelista, 2022, p. 20).

Destacamos que as pesquisas acerca da Literatura, independentemente do período pesquisado, apontam para a sua instrumentalização no espaço escolar. Nesse sentido, desde os anos 1980, já existem pesquisas que discutem a questão e pesquisadores que se preocupam com a forma de inserção da Literatura na escola. Do mesmo modo, causa inquietações a forma como a Literatura é abordada e percebemos, em nossas próprias análises, que existem muitas contradições nesse campo quanto às orientações e normatizações que regulamentam o Ensino Fundamental, tanto em âmbito nacional como em Goiás.

3 LITERATURA: FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO

Compreendemos a Literatura como lugar de estranhamento, de inquietação e de experiência, algo que, pela forma e conteúdo, oferece possibilidade de narrar o mundo, de revelar contradições e diversidades que possibilitam reflexões e sensibilidades, que a sociedade capitalista, de tempo imediato, obstaculiza, oculta e que a demanda da informação efêmera não valoriza, em contraposição à mercadoria, produto que carrega uma racionalidade da indústria cultural padronizada, que realiza uma identidade entre parte e todo, que oferece um caminho único a ser seguido e estimula a preguiça intelectual.

Entender a Literatura pressupõe considerar que ela é um produto do trabalho humano, que é determinada pelo todo social e pode se confrontar com essa totalidade, estabelecendo elementos formativos, não conformistas, diante da semiformação. Essa diferenciação é determinada por sua produção, sua forma estética, pela sua não fragmentação ou redução a meio para algo, por não possuir uma função externa para além dela mesma e por carregar uma narrativa que pode instigar experiências e leituras de mundo para além do aparente.

Sabemos que o modo de produção da sociedade capitalista dificulta a experiência já que exige rapidez na ação, na resolução de problemas e valoriza a proatividade como competência fundamental para o trabalho. A insegurança e o medo perpetuados em uma vida que se reduz à autoconservação, à preocupação com o desemprego estrutural e à constante não autorrealização, insatisfação, fazem com que os indivíduos tenham como princípio a adaptação e o conformismo ao que está posto.

Benjamin, em “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1994a, p. 112), nos alerta que “o conforto isola. Por outro lado, ele aproxima da mecanização os seus beneficiários”. O conforto nesse sentido é a proteção, o fechamento do indivíduo para a experiência, é um viver sem vida. Dialogando com o ritmo frenético de Paris, característico dos grandes centros

urbanos no início da Modernidade – e que se acirra ainda mais na atualidade, onde não há mais tempo para flunar, mas para acompanhar de forma organizada o fluxo das pessoas, a automação do trabalho em ritmo acelerado, sem tempo para pensar –, o autor mostra a sua preocupação com a regressão da humanidade. Ante esse ritmo em que não se tem tempo para experiências, o indivíduo é demandado a permanecer no que já está acostumado, no que é menos inseguro, no que se repete, ou tenta aparar os choques para que não tenha surpresas ou se coloque em situações com que não saiba lidar.

Adorno (2014b) contribui com a discussão da mutilação da experiência quando realiza uma alegoria do caracol com o ser humano. Ao sinal de qualquer ameaça, a antena do caracol se recolhe e se protege, voltando a se expor apenas depois de algum tempo, quando julga estar seguro. E, se o perigo aumenta e se repete, o medo é determinante, provocando uma paralisia, que é como se fosse uma ferida. Nesse sentido, a burrice é uma marca relativa a momentos de inibição e “com a inibição, teve [tem] início a inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas” do ser humano (Adorno; Horkheimer, 2014b, p. 209). A repetição, como permanência no mesmo lugar/momento, não provoca transformação, pelo contrário, mantém exatamente a mesma ordem, a mera adaptação.

Nesse lastro histórico, a semiformação constitui seres humanos medianos, sem originalidade, pessoas medíocres, que buscam o sucesso e que a defendam (Adorno; Horkheimer, 2014b). Há, por parte desses, a identificação com o herói que não se relaciona mais com lutar por um propósito que envolve a totalidade, mas pelo sucesso. Esse herói se utiliza de qualquer meio para atingir um fim, que é individual. Esse ser mediano se movimenta muito, mas não sai do lugar em termos da racionalidade que segue para sobreviver. O objetivo final está em ser bem-sucedido, em conquistar o que é valorizado pela sociedade, sem reflexões sobre os fins e as mediações da existência. Nesse sentido, segue a lógica do “busto no suéter e o torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo” (Adorno; Horkheimer, 2014a, p. 114).

Se, antes, a ideologia encobria a realidade com promessas para o futuro, para outra vida e para o mundo das ideias, atualmente a realidade é a própria ideologia, quando temos a certeza de que a vida é ruim, mas não há condições concretas para a sua mudança. Essas pessoas não imaginam um mundo diferente do que ele é, não acreditam que já houve outra sociedade que não a capitalista. A mentira manifesta, baseada no cinismo, também é uma forma predominante de a ideologia se manifestar no neoliberalismo (Adorno; Horkheimer, 1973). Ser cínico é uma forma de não discutir, não considerar o outro como interlocutor. Por

isso, cada reação cínica não espera nem deseja questionamento e diálogo sobre o explanado. O cinismo beira o totalitarismo, o autoritarismo.

O movimento de redução de possibilidades percebidas pelo indivíduo e das formas diferentes de ideologia em relação à objetividade também é detectado por Marcuse (1999), quando afirma que a cultura foi engolida pela civilização²⁰. Nesse sentido, a cultura não precisa mais fazer grandes promessas diante de um sujeito tão submisso em um mundo tão administrado. A realidade é demonstrada com suas dificuldades e sua crueldade e os indivíduos a ela aderem em busca da autoconservação. No lastro histórico da constituição desse indivíduo, a indústria cultural é tributária de sua semiformação.

A racionalidade da indústria cultural produz uma teia de produtos interrelacionados que são iguais na racionalidade da produção, mas se diferenciam no detalhe para que, na aparência, sejam concebidos como diferentes. Há uma padronização de produtos para o entretenimento, deleite, riso, que funcionam para a distração e o retorno à lógica do trabalho, representando a unidade entre tempo de ócio e tempo de trabalho. Com a manipulação da necessidade retroativa, o sujeito solicita aquilo que é produzido pela indústria, os objetos consentidos (Adorno; Horkheimer, 2014). Esse modo de produção não produz só produtos, mas indivíduos para os produtos, como afirma Marx (2008).

A indústria da cultura oferece experiências substitutivas e produtos que não exigem esforço de pensamento. Essas mercadorias tentam realizar uma reconciliação forçada da humanidade, mas o rir e gargalhar da desumanidade, da pobreza, da diferença, dos limites humanos, realizam o escárnio, a desqualificação do outro, e isso é a caricatura do humano e oferece base para a difusão do estereótipo, fundamental no preconceito (Adorno; Horkheimer, 2014).

É nesse contexto que a Arte e a Literatura podem ser mediadoras de certa inquietação, estranhamento, diante de uma realidade que é naturalizada, padronizada e exige a adaptação e a defesa da semiformação, como afirma Duarte (2008), quando ressalta que atacar a semiformação é atacar o próprio sujeito – por isso a defesa desenfreada dos indivíduos do modo de ser da sociedade. Os indivíduos defendem a semiformação, pois é uma forma de pertencer a algum grupo, de ser reconhecido, e agridem aquele que indaga sobre o seu procedimento de pensar. Por isso a semiformação não é meia formação, mas formação inteira.

²⁰ Para Horkheimer, Adorno (1973) e Marcuse (1999), civilização e cultura se dicotimizaram ao longo do tempo pela idealização da cultura, que confrontava uma civilização empobrecida, e pelo fracasso do ideal de civilização e igualdade para todos, prometido pela burguesia. Assim, os autores defendem que a civilização deveria realizar o que a cultura prometera. Horkheimer e Adorno (1973, em diálogo com Freud, estabelecem a necessidade de cultura e civilização serem indissociáveis.

O indivíduo não se percebe incompleto, mas cheio de verdades e de informações que dão conta de responder ao demandado pela sociedade capitalista.

A Literatura formativa não estabelece uma finalidade imediata nem externa, seja de engajamento em alguma luta política ou em algum tema. Ela é autônoma e, por isso, parte da realidade, mas é capaz de transcendê-la. É no entendimento que a Literatura pode se constituir num ato histórico de resistência a essa lógica da semiformação que discutimos a Literatura como formação, que possibilita inquietações, ao contrário da semiformação, que auxilia o conformismo diante da realidade existente. Isso seguindo Karl Marx, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Antônio Candido. Esse entendimento oferece embasamento para a análise acerca da Literatura nos documentos que regulamentam os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e em Goiás.

3.1 Literatura e formação humana

Literatura é arte, é cultura, é objetivação humana, é trabalho. A Literatura como a arte é estudada no sentido de ampliar a experiência estética, em vinculação com uma constelação de elementos que se contrapõem à constituição de uma subjetividade empobrecida. A Literatura em sua forma estética apresenta uma narrativa que retira o leitor de apreensões imediatas, que estimula a imaginação, a mimesis transformadora, a diversidade de sentidos. Possibilita fazer perguntas, revelar contradições do humano e da sociedade, e não se destina, em sua produção, a resolver contradições que são do real, responder a uma demanda social que não esteja automaticamente engajada, que não se destina a ter uma função exterior, mesmo que a necessidade seja legítima. A Literatura formativa não se esgota em si mesma (Adorno, 2006), não vem com especificidades para uso, sentidos cristalizados e lições unidimensionais.

A Literatura revela a universalidade humana oculta e não aceita nesse mundo capitalista, individualista, aos expressar medos, angústias, alegrias e questionamentos humanos de forma não tipificada em personagens cristalizados, que muitas vezes formalizam o que se deve fazer e sentir para chegar a um determinado lugar demandado pela sociedade, numa relação estereotipada e fetichizada. A Literatura formativa rompe com as perspectivas subjetivistas embasadas no processo de individualização que resume no indivíduo a única determinação da sua história e oferece soluções fáceis para questões complexas. Antes, estabelece relação entre o universal, o particular e o singular, em diálogo que considera a historicidade, que não se resume à história do indivíduo nem apenas ao tempo presente. É

seguindo essa perspectiva que Adorno (2006) critica o solipsismo, que desvincula o autor de sua constituição histórica e social, que oferece bases para a sua idealização e para a ideia de gênio.

Candido (2011) defende a Literatura como um direito humano, como a alimentação, por exemplo, um bem incompressível²¹, junto àqueles que asseguram a sobrevivência física, ligados à existência da humanidade. Esse direito não se desvincula da necessidade de uma sociedade justa. Para o autor, todos, alfabetizados ou não, estão imersos no universo literário, seja por músicas, filmes ou obras literárias. A Literatura é rica, já que

os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2011, p. 175).

Ao longo do tempo, percebemos que tanto a religião quanto a filosofia defenderam o direito e o dever de ensinar os sujeitos acerca da criação do mundo, da finalidade das coisas e de como devem se portar, concordando com a possibilidade de alcançar a compreensão. Contudo, a igreja, ao não concordar com a metafísica, segundo a qual era possível uma compreensão por si mesma, que determinaria as ações humanas, inclusive em relação à religião, acabou se afastando da filosofia e, nesse contexto, a religião se afastou da objetividade espiritual mais universal, principalmente após os ataques, em nome da razão, dos filósofos iluministas. Entretanto, junto com ela também a razão acabou perdendo a objetividade e se ligando a um interesse mais particular de manutenção do poder da própria religião (Horkheimer, 2002).

Segundo Adorno (2003a), a humanidade está presente nas expressões artísticas. A Literatura contempla o ser humano completo, com suas reações e faculdades, por isso excita atenção por meio da intensidade, contrastes e enigmas. A Literatura é audaciosa, exige atenção, consciência, conhecimento e sensibilidade, rompendo com o marasmo da preguiça intelectual, com a estupidez contida na semi formação.

²¹ Candido (2011, p. 175) se embasa em Louis Joseph Lebreton, fundador do movimento Economia e Humanismo, segundo o qual existem dois tipos de bens: os compressíveis, que não afetam diretamente a existência, denominados também de supérfluos, e os incompressíveis, que não podem ser negados a ninguém, tais como alimentação, roupa e moradia.

A arte trabalha com “a universalidade, o estranhamento frente à realidade particular, que permite ao sujeito opor-se à realidade imediata, criticá-la, representar suas razões implícitas e sua universalidade e superar o estreito limite do que é para transcender com o que foi e virá-a-ser” (Resende, 2010, p. 87). Podemos afirmar que a Literatura permite que o sujeito se perceba como parte do social e seja capaz de contato com outras realidades, outros prismas perceptivos e, nesse movimento, se inquietar, se indagar sobre o seu modo de vida. Talvez seja por isso que o nazismo direcionava tanto ódio à arte que não servisse para seus princípios doutrinários e fizeram tantas fogueiras de livros de Literatura.

Para Resende (2010, p. 91),

à afirmação, tão necessária à conformação da autoridade do capital do indivíduo como centro de si mesmo, livre, independente e senhor do seu próprio destino, a arte responde com a universalidade, a referência do outro enquanto condição humana da experiência. Frente à lógica da produção de mercadorias que institui o tempo presente como o único tempo da existência, a arte opõe uma temporalidade outra que articula vários tempos e exige o outro. Ao fetichismo da verdade da realidade testemunhado por sua afirmatividade, a arte se apresenta “como se fosse” e nega a empiria. No lugar do sujeito que age de acordo com a lógica do objeto, a arte exige o sujeito que seja capaz de reconhecer-se enquanto singularidade referida à universalidade. Ao sujeito que se estabelece como somente suporte da lei do valor e que encontra no consumo de mercadorias a sua realização, a arte reivindica capacidade de suportar a tensão com a realidade, diferenciação, reflexão, criação e autonomia.

A Literatura que constitui a formação humana não se preocupa em agradar, não pode ter como pressuposto ser produzida para que se goste dela, para atender a determinada função ou a tratar determinado tema. Ela resiste à demanda de ser funcional, de servir para algo, de ter que propagar a aparência, a conformidade que torna as coisas fáceis e simples. Se a sociedade capitalista é complexa, oculta as suas determinações, é necessária uma racionalidade na Literatura que instigue a reflexão, a imaginação, uma forma de olhar o mundo para além do observável nos dados empíricos (Chaves; Ribeiro, 2014).

Compreendemos a Literatura como obra autônoma, que não tem que ser engajada, de modo a que “desencanta[e] o que só pretende estar aí como fetiche” (Adorno, 1973c, p. 51). A Literatura por ela mesma nega as determinações da própria realidade. “A verdade das obras de arte depende se elas conseguem absorver na sua necessidade imanente o não-idêntico ao conceito, o contingente que lhe é proporcional. A sua finalidade precisa do que não tem finalidade” (Adorno, 2006, p. 120).

A Literatura como a arte não instrumentalizada, com fim em si mesma, é dotada de uma totalidade, de universalidade, e é capaz de dizer de forma imprevisível aquilo que a

realidade repete. Assim, “quem, com espírito cultural conservador, exige da obra de arte que ela diga algo, está alienando-se contra a obra de arte desligada de finalidade, hermética, e com contraposição política” (Adorno, 1973c, p. 53), tal qual percebemos quando se instrumentaliza a Literatura.

Para existir de modo autônomo, a Literatura surpreende, é lugar onde “tudo poderia ser outra coisa” (Adorno, 2006, p. 120). Nesse sentido, para além do caráter de engajamento político, de ser prática e ter uma temática, a Literatura é, prioritariamente, revolucionária, tem em sua imanência a universalidade, a alteridade, a transcendência, pelo modo como é bela e pela possibilidade de contato com a sensibilidade. Para Herbert Marcuse, tais características dão à Literatura “a possibilidade de romper com a lógica predominante da sociedade unidimensional que constitui indivíduos para a adaptação, e resistir a ela” (Chaves; Ribeiro, 2014, p. 14)²².

Diferentemente da arte engajada, a arte autônoma nega a realidade empírica (Adorno, 1973c) ao mesmo tempo que carrega a afirmação da realidade, porque parte da realidade, dos elementos da realidade, embora não seja mera mimese²³, repetição, descrição. Ao contrário, ela também a nega e a transcende. Afirma, mas nega.

A Literatura provoca prazer, carrega uma vinculação que envolve energia libidinal, mas não um prazer imediato como o proporcionado pela indústria cultural. Ou seja, seguindo Freud e Adorno, arte é sublimação.

A arte tem uma finalidade sem fim, mas deixa uma continuidade no sujeito, deixa nele um rastro, uma marca, transforma-o. “A não-finalidade da arte é escapar da coerção da autopreservação. A arte incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade” (Adorno, 2001, p. 12) e, nesse sentido, por estar na contramão da dominação, se abre à realidade ao mesmo tempo que a denuncia e é tomada por contradição irreconciliavelmente. Assim, “a arte é magia, libertada da mentira de ser verdade” (Adorno, 1993, p. 195).

²² A sociedade unidimensional se refere a uma sociedade tecnológica de artificialismo e racionalidade industrial, que, sem oposição, se mantém nivelada aos padrões estabelecidos. Marcuse (1973, p. 227) usa esse termo para falar do controle da sociedade sobre a consciência humana. Para ele, “a sociedade unidimensional em desenvolvimento altera a relação entre o racional e o irracional. Contrastado com os aspectos fantásticos e insanos de sua irracionalidade, o reino do irracional se torna o lar do realmente racional, das idéias que podem promover a arte da vida”.

²³ Mimese – num sentido mais amplo, dado por Benjamin, diz respeito à semelhança, referente a um fazer e desfazer lúdico e figurativo. Contudo, para Adorno, a mimese indica mais que essa dimensão, pois aponta para “uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo” (Gagnebin, 1993, p. 84). Nesse sentido, “a arte é o refúgio do comportamento mimético” (Adorno, 2006, p. 68), uma mimese que consegue fugir tanto da magia como da regressão.

Para Herbert Marcuse, o “belo fala a linguagem libertadora, invoca as imagens libertadoras da sujeição da morte e da destruição, invoca a vontade de viver. Este é o elemento emancipatório na afirmação estética” (Marcuse, 1999, p. 66). Chaves e Ribeiro (2014) desenvolvem esse pensamento do autor quando esclarecem que o belo liberta, realiza uma mimese transformadora e que esse movimento permite o prazer. Assim, o prazer da Literatura não está no que é bonito na aparência e agrada por manter a mesma racionalidade, mas naquilo que provoca, afeta e transforma. O que é belo está vinculado ao que mostra a realidade sem ocultar o recalcado.

Em Adorno (2006), a questão de a arte ser bela também se vincula à resistência, já que a beleza se relaciona a uma expressão artística que é atravessada pela natureza das coisas, não em uma perspectiva ideal, mas em revelar algo que é universal, e se constitui, na sua aparência, como se não fosse. Tem vínculo com revelar o que é ocultado, não existente aos olhos da apreensão imediata e não crítica, e também tem relação com esgarçar o que existe, o que é considerado como segunda natureza, o que é naturalizado. Esses dois movimentos dialéticos com relação à natureza são iminentes ao que se considera belo na arte e na Literatura. A Literatura é bela e dá prazer pela sua forma estética, aquela que revela questões que a racionalidade da sociedade burguesa ignora.

A partir de Chaves e Ribeiro (2014), que dialogam com Marcuse (1999), é possível afirmar que a Literatura comunica verdades ocultas na realidade que, de outra forma, seriam incomunicáveis. A arte tem o poder de combater pela linguagem o fetichismo das forças produtivas, o conformismo ante a dominação advinda das condições objetivas da estrutura capitalista. Assim, ela é autônoma diante da realidade empírica e usa de mediações para transcender a hegemonia do dito, do aceito e do padronizado, considerado da ordem da sociedade.

O mundo fictício, que não é mera ilusão, nem fantasia e nem aparência de realidade, aparece como verdadeira realidade, comprometida com a emancipação. Por ser falsa e estar além da realidade dada, a arte pode apresentar o mundo de modo mais verdadeiro, cria um mundo fictício que é mais real do que a própria realidade de todos os dias (Chaves; Ribeiro, 2014, p. 16).

Nesse sentido, a Literatura, para além de fornecer elementos da realidade, também provoca e extrapola aquilo que a sociedade de outro modo não autorizaria e não demandaria. Não é possível a um sujeito ter todas as dimensões, todas as histórias, todas as experiências em um ciclo de vida, mas com a Literatura ele se aproxima de muitas realidades e possibilidades, sem as rédeas morais impostas à convivência em sociedade. Desse modo,

independentemente de limites espaciais e temporais, é possível participar de experiências diversas sobre diferentes olhares. A Literatura pode contar várias histórias ou a mesma história com várias perspectivas, de lugares diferentes, dando relevância a uma ou a outra versão e, acima de tudo, provocar o leitor para contradições, críticas e reflexões.

Vale ressaltar que a Literatura formativa não se restringe à intencionalidade do autor nem ao gosto do leitor, pois a obra apresenta autonomia na sua forma estética e vai além do tempo histórico e espaço nos quais foi criada (Adorno, 2006). Em “Parataxis”, na discussão acerca da lírica tardia de Hölderlin, Adorno (1973a) ressaltava que a verdade da poesia não se encontra na intenção do autor, mas na linguagem poética. A verdade está na totalidade dos momentos e no que a obra transcende, no que está para além da aparência. Posto isso, a poesia ou qualquer outro gênero literário se constitui também a partir da filosofia. “O caráter aparente da arte afeta imediatamente sua relação com o pensamento. O que é verdadeiro como poesia não o pode ser literalmente e integralmente como filosofia” (Adorno, 1973a, p. 79), visto que as interpretações que intencionam um testemunho de algo, na poesia contrariam sua verdade despretensiosa, seu caráter aparente. A poesia desperta o irreal na aparência, mas justamente o que pretende é o real. Há um conflito entre estrutura e significado, rompendo a unidade da obra.

A linguagem é entendida por Adorno (1973c) como a característica humana por meio da qual o ser humano se expressa e sem a qual não se torna sujeito. Na poesia, a fala rejeita a interpretação apressada. Há, no ato da falar, a corporificação da palavra, pois ela “imprime na linguagem a expressão da natureza e transfigura sua dinâmica novamente em vida” (Adorno, 1973c, p. 111). A Literatura é uma linguagem por meio da qual o ser humano se expressa e é capaz de realizar experiências diferentes das vividas no cotidiano. É como se a Literatura conversasse com seu leitor acerca da existência e da própria realidade e o fizesse despertar para possibilidades ainda não vividas nem codificadas.

Adorno (2003f, p. 66) afirma que “o teor de um poema não é mera expressão de emoção e experiências individuais”, pois o importante não é tipificar o que cada um sente, mas o que todos sentimos. Há uma gênese universal quando se mergulha nas possibilidades humanas sem uma reconciliação forçada. O universal do lírico é o social, toma o todo da sociedade como unidade contraditória em si, de onde emergem os conceitos sociais. Como reação à coisificação das mercadorias sobre os indivíduos, tem-se a liberdade do espírito lírico. Nesse sentido, a Literatura na escola teria a possibilidade da experiência da liberdade, ainda que no campo da imaginação e da reflexão, ainda que isso traga certa culpa e afirmação da não liberdade na realidade.

Aquilo que se entende por lírica contém em si o momento de fratura da própria sociedade. “Costuma-se dizer que um poema lírico perfeito tem de possuir totalidade ou universalidade, tem de oferecer, em sua limitação, o todo; em sua finitude, o infinito” (Adorno, 2003f, p. 72). Contraditório em todos os sentidos, em cada poema se pode encontrar, em certa medida, a relação histórica entre o sujeito e a objetividade, o individual com o social, pois o indivíduo é mediado pelo social e vice-versa. Isso, por meio da linguagem, que já é algo duplo em si, com voz própria e com a voz do outro. Assim, a lírica é entendida como a contraprova da dialética entre o sujeito e a sociedade, expressão subjetiva do antagonismo social com o próprio mundo objetivo. Nesse movimento, o poema lírico captura a realidade, mas também o tempo histórico e suas nuances, evidenciando sua experiência.

Adorno (2003d), concordando com Benjamim, afirma que, pela intensificação da própria língua e pela tradução de obras literárias estrangeiras, a língua se torna monumento da humanidade, que se faz presente em cada expressão artística ou científica. O autor destaca ainda os sinais de pontuação como algo sedimentado pela história, para além dos significados e função gramatical, pois

[...] a linguagem e a coisa não se deixam separar [...] Quando a sintaxe e a pontuação abdicam do direito de articular e moldar os fatos, de criticá-los, a linguagem está prestes a capitular ao que meramente existe, antes mesmo que o pensamento tenha tempo de realizar outra vez, ferverosamente e por si mesmo, essa capitulação (Adorno, 2003d, p. 147-148).

As normas de pontuação, segundo Adorno (2003d, p. 147), são “inadequadamente abstratas”, um perigo para o autor, que, ao tentar ter o controle de si e usar a pontuação corretamente, deixa de escrever, visto que suas regras não compreendem todas as necessidades subjetivas referentes à lógica e à expressão relativas à escrita, o que desfaz seu arranjo linguístico.

Desse modo, o autor alerta que não se pode confiar nas regras, mas também não se pode abandoná-las, i.e., “os sinais de pontuação devem ser tratados do mesmo modo como os músicos lidam com os passos proibidos na harmonia e na progressão das vozes” e aconselha que é melhor pecar por falta que por excesso: “cada sinal devidamente evitado é uma reverência feita pela escrita ao som que ela sufoca” (Adorno, 2003d p. 149).

Na continuidade do debate sobre aspectos resistentes na Literatura, Resende (2010), em debate com Theodor Adorno, afirma a tese de que a Literatura é conhecimento. Não um conhecimento escolar, relacionado a conteúdos de disciplinas, mas conhecimento sobre a vida, sobre a humanidade, sobre diversas culturas. A Literatura narra relações entre sujeitos,

como eles se reconhecem, se estranham, como se expressam em determinadas particularidades históricas, ou seja, diz da condição humana universal e, ao revelar contradições, rompe com perspectivas lineares, diretivas e subservientes de constituição do ser humano.

Resende (2010, p. 78) afirma que “a arte medeia a formação do sujeito na sua relação com a cultura e implica história, técnica, experiência, transcendência, autonomia, conhecimento e possibilidade de expressão e reconhecimento humanos, portanto, emancipação”. É salutar destacar que a base da emancipação individual e social vem “acompanhada de certa firmeza do eu” (Adorno, 2020, p. 197).

A Literatura revela a autonomia, pois supera a si e às condições de sua criação para manter a liberdade de se opor à realidade aparente e imediata. Não é apenas a expressão de um tempo, mas carrega em si a experiência e é livre ao tempo que constata as condições e as regras sociais, se opõe a elas e lida com a contradição (Resende, 2010).

Para isso, os livros não podem ficar descansados em bibliotecas e/ou se restringirem a coleções geralmente ostentadas como “blocos uniformes e quase sempre demasiadamente poupados [que] atuam como se tivessem surgido todos de uma vez, sem história” (Adorno, 1973b, p. 21), enquanto o importante para a formação é a intimidade com o livro, com algo que é provocado nele e com ele: experiências. São os livros marcados pelo uso que acompanham pessoas pela vida, que as transformam, que as constituem, não aqueles adormecidos nas estantes. Livros que se movimentam pela vida das pessoas não cabem em coleções alinhadas das bibliotecas em blocos intocados, novos, limpos de história, conservados no tempo, intactos, não apenas de toque, mas de afeto, no sentido de afetar.

Os livros são para a leitura. Não há experiência em livros imaculados e preservados como novos, sem as marcas de leituras. Nesse sentido, uma boa leitura compreende o desprendimento do cuidado demasiado para com as coleções e a necessidade de intimidade do leitor, que sem violência, se incomoda, sai do lugar, em uma relação de involuntariedade de onde se tem que chegar. Assim, compreendemos que o leitor ideal é o que tem uma experiência com a Literatura (Adorno, 1973b).

Na Literatura, um dos grandes destaques feitos tanto por Adorno quanto por Benjamin está na figura do narrador. Adorno (2003e, p. 48) debate sobre a importância do narrador como aquele que resiste à “fungibilidade universal”, que é capaz de retomar a experiência destituída pela razão capitalista. Mesmo perdendo a valorização em termos de mercado para a reportagem, a informação e os produtos da indústria cultural, a Literatura mantém um grande

valor educacional. Contar é ter algo a dizer, algo especial, que o mundo administrado obstaculiza.

Para Walter Benjamin (2012a), a narração oral, a história e a Literatura são formas de narração. A Literatura é uma síntese da narração que foi e é experiência para quem conta, o autor, e para quem escuta ou lê. E a experiência não está vinculada a algo imediato, automático, efêmero, ligado ao que é novo ou à acumulação de informações como dados isolados, sem contextualização, fragmentados, como notícias de jornal, postagens e cliques nas redes sociais da internet, quantitativos e cumulativos na mente, no âmbito da consciência, que memoriza o demandado pela sociedade capitalista – mas é relacionada ao contato verdadeiro com o objeto, a algo que remonta no tempo o desejo, que dá sentido ao desejo, que possibilita o contato com uma temporalidade presente perpassada pelo passado e pelo futuro na perspectiva do que desejar, impregnada de sentido com a experiência passada, com a vida anterior (Chaves, 2020).

Nesse sentido, a Literatura é um emblema de resistência ao tempo da produção de mercadorias do sistema capitalista, pois exige uma determinada experiência que nessa sociedade está obstaculizada, e se movimenta contra a maré dos ouvidos agitados, da atenção dispersa e da dispersão atenta pronta para reter mais um estímulo, informação a ser trocada por outra rapidamente. “É no tempo lento, orgânico e artesanal que a narrativa se instaura como compartilhamento de experiência” (Chaves, 2020, p. 97). Vai em direção contrária à rápida leitura do mundo, à preguiça intelectual e aos que se movimentam muito, mas não saem do lugar, às “pobres almas que se agitam muito, mas não possuem nenhuma história” (Benjamin, 1994a, p. 123).

A formação se diferencia “dos mecanismos de domínio social da natureza” (Adorno, 2010, p. 23), daquela formação cultural que se faz controlável e transforma-se em normas de qualificação, se torna geral e se degenera como mercadoria ante as propagandas de seus vendedores. Hoje, é possível perceber tais indicativos com as muitas versões de determinadas obras que vão deixando pelo caminho do tempo sua essência, para estarem mais adaptadas ao homem moderno, isolado e semiformado.

Retomar o passado é fundamental à formação, pois o passado se repete sempre que suas determinações se repetem. Assim, nomear o acontecido, manter presente sua existência passada, é fundamental para mudar as determinações em curso, para evitar a sua repetição. Rememorar o passado como ele foi, como memória viva do que aconteceu. Revelar as determinações para que não se repitam. Elaborar. i.e., trazer o passado para o presente para, inclusive, desvelar o futuro, ser capaz de aprender pela experiência. Não o passado morto,

mas um passado vivo, que nos constitui, aquele passado que não passou. Para Adorno (2020), a compreensão desse passado depende do modo como ele é referendado no presente: para além do remorso, a resistência, o que exige, segundo o autor, uma educação dos educadores.

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por essa via, também o seu eu. Ela deveria ser concomitante ao conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos pressupor nas pessoas. Como se trata de truques determinados e em número limitado, não é muito difícil mantê-los à disposição, utilizando-os numa espécie de vacina preventiva (Adorno, 2020, p. 51-52).

Para essa formação, há que se refletir acerca do passado que não passou. Um passado que sofre processo de negação, de apagamento, em nome do novo e da novidade. Essa é a ideia de progresso, na qual apenas a versão do vencedor deve ser lembrada e dada como verdadeira, o que faz com que a histórica se perca (Adorno, 2020).

É nessa perspectiva que a Literatura é atravessada pela relação entre experiência, narração e memória. A experiência une presente e passado e não se dá apenas no âmbito privado e consciente, mas também no coletivo, em todos os aspectos da vida. Inclusive no inconsciente, onde “determinados conteúdos do passado individual entram em conjunção com o passado coletivo” (Chaves, 2020, p. 95) de modo que a memória se torne decisiva na experiência.

A Literatura incita não uma memória individual dicotomizada do social e, pois, individualista, mas resgata a gênese social do ser humano, uma historicidade não vinculada ao tempo imediato e nem subjetivista, mas ligada a um singular que se expressa em uma particularidade que não se desvincula do universal. Por isso, tem relação estreita com a formação humana (Chaves, 2020).

Quando Benjamin (1994a) debate a memória involuntária²⁴ a partir de Proust²⁵, ressalta a memória para além da consciência, do controle do próprio indivíduo e do completo

²⁴ A memória involuntária estabelece relação entre o passado e suas contradições, que interferem diretamente no presente. É uma memória não planejada, pensada, buscada, mas que vem à luz por algum fato, objeto, uma sensação, uma lembrança que origina várias outras (Benjamin, 1994a).

²⁵ Para Benjamin (2020), Proust, escritor francês, autor de *Em busca do tempo perdido*, publicado em sete partes entre 1913 e 1927, vai, aos poucos e com riqueza de detalhes, puxando a narrativa, que, ao fim, está mais naquilo que esquece do que na lembrança, como a definimos. Porque não são coisas para as quais o autor parou um instante, pensou, lembrou e contou, mas, mais do que isso, são histórias que se entrecruzam, uma memória que, despertada, vai se ligando a outras que o autor vai contando, de forma íntima, como se o próprio personagem as contasse como uma lembranças suas, “[...] resultado de uma síntese difícil de ser construída, na qual a imersão do místico, a arte do prosador, a verve do satírico, o saber do erudito e o ensimesmamento do monomaniaco convergem em uma obra autobiográfica [...] A começar pela construção que apresenta poesia, memórias, comentário em uma única obra, até a sintaxe de frases infinitas, sem margens (esse Nilo da linguagem que

acaso, se distanciando do relativismo. Fazendo esses distanciamentos, se aproxima de Freud com a ideia de memória inconsciente. O que delineia essa memória não é a indução externa, a cobrança da sociedade, mas o que foi experienciado com o objeto e objetos semelhantes, o que liga simultaneamente o passado ao presente.

A narrativa se reporta à formação também quando é permeada por um ensinamento, não uma tradição imutável, um caminho a ser seguido sem reflexão nem experiência ou algo moralizador. O leitor e quem escuta se constitui pelo que é narrado, se atualiza em um movimento desarmado de leitura e audição. Se, no contato com a Literatura, se estabelece um roteiro de leitura e de interpretação, a experiência já fica direcionada, empobrecendo a diversidade de interpretações e experiências que se pode ter com a leitura.

O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. (Assim, o conto de fadas dialetiza a coragem (*Mut*) desdobrando-a em dois pólos: de um lado *Untermut*, isto é, astúcia, e de outro *Übermut*, isto é, arrogância). O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem libertado (Benjamin, 2012a, p. 233, *grifos no original*).

Só narra quem vive a experiência em seu pleno sentido. Como emblema, segundo Benjamin (1994a), há aqueles que ficam no lugar, conhecem as histórias e tradições de onde vivem, e aqueles que partem, viajam. A narração, nessa perspectiva de formação, não é uma maneira de transmitir informações ou relatórios técnicos de dados distantes e frios. Na Literatura, podemos partilhar experiências, mas com espaço para a incorporação das experiências dos leitores. Ao ler uma história, o sujeito acompanha o narrador e realiza conexões na memória. Contar histórias é a arte de contá-las repetidas vezes. Quanto mais o leitor se esquece de si mesmo, na interação com a história, mais o que se ouve e lê ficará na memória.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador infunde a sua substância mais íntima também naquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em

transborda aqui, fertilizando as planícies da verdade), tudo está fora da norma. Que esse grande caso especial da literatura represente, ao mesmo tempo, sua mais elevada realização nas últimas décadas, é o primeiro reconhecimento esclarecedor que se abre ao observador” (Benjamin, 2020, p. 107).

Hauff, em Poe como em Stenversen. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (Benjamin, 2012a, p. 240, grifos no original).

Essa narração se distancia do romance em seu nascedouro, que surge com a invenção da imprensa no desenvolvimento da burguesia, assim como a concepção de indivíduo (Benjamin, 1994a) e a desvalorização da narrativa oral. A narração de dramas do indivíduo isolado, em uma perspectiva subjetivista e descolada da sociedade, valoriza processos de individualização. “O romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive” (Benjamin, 2012a, p. 217) e está ligado a um leitor solitário que busca se reconhecer e resolver a sua existência a partir de si e, por isso, demanda respostas. Assim, é no contexto do século XIX que o romance nessa perspectiva torna-se um gênero de grande alcance.

Mesmo que Benjamin (2012b) teça críticas ao emblema de romance tipo folhetim, retoma esse gênero literário com outra forma estética para debater questões profundas sobre experiência, narração e memória. Denomina Proust como um narrador excepcional e inclassificável, quando fala acerca de *Em busca do Tempo Perdido*, que considera um romance fora da norma. Para o autor, Proust narra a história de uma vida, mas como a lembrança daquele que a viveu, como um “tecedor de suas lembranças”. É nesse diálogo que vai aprofundar a memória inconsciente. Na história contada por Proust, o personagem, quando convidado a lembrar de sua infância na cidade de Combray, lembra apenas alguns acontecimentos, imagens recortadas como fotografias, mas quando, ao caminhar pela cidade, se depara com o cheiro dos bolinhos de *madeleine*²⁶, muitas memórias que não sabia ter o invadem, trazendo-lhe sensações e uma experiência que foi verdadeiramente vivida.

Benjamin (2012a) salienta que estamos sempre sendo atacados por inúmeras informações, mas somos carentes de histórias surpreendentes, mesmo porque contar histórias se tornou algo constrangedor. O autor salienta que “metade da arte de narrar está em, ao comunicar uma história, evitar explicações” (Benjamin, 2012a, p. 219), algo frustrado pelas fichas de leituras e resenhas de livros literários solicitadas nas escolas. Essa falta de explicação sugere para a narrativa alcance e amplitudes que a informação abarrotada de explicações não possui por ser acabada. A narrativa nunca se esgota: passe o tempo que passar ainda será capaz de despertar no leitor novos desdobramentos, aproximações, versões e reflexões.

Os seres humanos são seres enigmáticos e complexos e estão para além das convenções sociais. A Literatura provoca perguntas, não é estática e é diferente da narrativa

²⁶ *Madeleine* é um tipo de doce tipicamente francês, em formato que lembra conchas.

que “regista a imagem do homem sem lhe devolver o olhar” (Benjamin, 1994a, p. 125). Em crítica a como a burguesia lida com o romance, Benjamin (2012a) destaca que a narrativa na Modernidade vai se delineando em *short story*, algo que deturpa a Literatura. Na atualidade, os textos literários são resumidos, encomendados já com limites de páginas, com temas paradidáticos, com destaque para o material, para o formato e não para a história contada.

Para Adorno (2010, p. 09), “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Entendemos dessa afirmativa que a formação envolve a reflexão sobre a cultura, requer que o sujeito se veja como autor, produtor da cultura. A formação humana não pode se reduzir à formação do sujeito, pois se trata da constituição de uma sociedade. Ainda que sejam os sujeitos a comporem a sociedade, não é a mudança individual desse sujeito que levará a uma mudança mais ampla, que transforme toda a sociedade. É preciso pensar que o sujeito não é em si individual, mas constituído e constituinte de seu meio, de sua cultura, daquilo que o cerca. A formação humana não é apenas a mudança da cultura, das ideias, da linguagem ou da representação. Essa constituição subjetiva está objetivada, tem uma base. Nessa relação, o ser humano é objeto de seu próprio pensamento.

Maar (2003) enfatiza a necessidade da dialética da produção e da transformação histórica, por meio da qual o sujeito se veja no processo e, mais do que interpretá-lo, também esteja disposto a transformar a si e ao mundo. A sociedade reificada funciona a partir do fetiche da mercadoria e faz da semiformação um *loop* para a propagação do modo de produção vigente. Para o autor, é a existência real que deve ser negada pelo sujeito em sua determinação, para que haja superação. Mas, para isso, é preciso que cada um consiga decifrar as determinações objetivas da sociedade presente e suas condições de produção material.

A sociedade capitalista é produção nossa. E, mesmo parecendo estar tudo dominado, ainda há contradição em sua base: a contradição entre trabalho e capital. E essa contradição pulsa, ainda que a sociedade a oculte e ela tenha se desenvolvido quando há poucos satisfeitos, poucos bônus. Mas, enquanto houver vida, haverá luta.

A reflexão sobre o modo de produção da vida da sociedade, a suspeita do que na aparência é natural, é automático, e a consciência de que as simples escolhas não são escolhas, mas estão determinadas pelas condições dadas, são movimentos importantes. Não há escolha se parte da realidade não é sequer conhecida ou reconhecida. Ainda que a conscientização por si só não leve à emancipação do sujeito enquanto sociedade e não individualmente, é essa consciência que desvelará as reais condições sociais desse sujeito e será ponto de partida para uma tomada de consciência coletiva (Maar, 2003).

Nesse processo, as contradições são fundamentais, pois a produção da sociedade está presente nela mesma. De modo que a contradição é o remédio para a “doença da sociedade”, a semiformação. E, se a educação tem um lugar nesta luta, deve ser crítica a ela, pela resistência aos limites sociais determinados. “A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia” (Maar, 2003, p. 473), ou seja, uma educação para a contradição e a resistência.

Apenas com o rompimento das estruturas de dominação poderemos chegar à emancipação. A formação pode auxiliar esse processo. Uma formação pelo contraditório, pela crítica. Não é uma tarefa fácil e não pode ser realizada apenas pela escola, já que influi em todos os âmbitos da vida. Contudo, a educação para a produção de uma consciência verdadeira seria fundamental (Adorno, 2020).

A Literatura é revolucionária em vários sentidos. Mas pensar a arte como único meio de resistência também é uma visão equivocada e romântica, pois tudo que é produzido na sociedade se sujeita às tensões por ela produzidas, às suas contradições. Ela nega a sociedade, mas não pode mudá-la. Ainda assim, pode transformar a consciência de quem a modifica.

3.2 Indústria cultural e razão funcional como pilares da semiformação

Muito se tem produzido sobre a semiformação. Ao mesmo tempo que ela não é a salvação de condições precárias de existência, pois isso se dá na concreticidade do mundo, também não podemos abdicar da necessidade de problematizar o existente no sentido de revelar o empobrecimento dos processos educativos na constituição dos indivíduos. Não há contrassenso que a semiformação auxilia a reprodução da sociedade desigual, da exploração e da barbárie.

A partir dessa compreensão, discutiremos, a seguir, o conceito de semiformação e suas implicações no que diz respeito à Literatura e ao âmbito escolar. Também apresentamos um estudo acerca da redução da potência da razão na constituição do conformismo na sociedade capitalista, o que ocorre com a sua instrumentalização. E essa instrumentalização chega até aos brinquedos e à Literatura, que perde sua autonomia em função do mercado e daquilo que a sociedade conformada espera.

3.2.1 Semiformação como reprodução da sociedade do capital

“A semiformação (*Halbbildung*) faz parte do âmbito de reprodução da vida sob o monopólio da ‘cultura de massas’” (Maar, 2003, p. 460, *grifos no original*), entendendo

cultura de massa como a cultura produzida e reproduzida no âmbito industrial para massas, o que facilita a reprodução da lógica dominante capitalista.

Quando nos referimos à semiformação, não estamos falando de uma formação incompleta, mas de uma formação que deforma o que poderia ser a humanidade. Ela está ligada não apenas ao âmbito escolar, mas também ao cultural, relacionada aos processos educativos que envolvem família, redes sociais e trabalho. No que se refere à escola, é possível afirmar, aos que acreditam que reformas pedagógicas sozinhas vão realizar grandes transformações, que ações isoladas não realizam grandes mudanças e terminam auxiliando a manutenção da estrutura social (Adorno, 2020).

A semiformação está relacionada à valorização de elementos que dificultam a transformação social e a consciência do sujeito diante de determinações que o constituem, desenvolvendo a ingenuidade, a ignorância, certezas cristalizadas que dão base à barbárie. Nesse sentido, ela não progride, não é um caminho, etapa para a formação, mas a sua perda. Estabelece um lugar de certezas para o indivíduo e, por isso, ela não se refere a uma meia formação, mas à formação como um todo, uma formação deformada, produto de uma racionalidade irracional. Se o que pauta a semiformação é o conformar-se à vida real, podemos afirmar que há dificuldade em “que os homens se educassem [eduquem] uns aos outros” (Adorno, 2010, p. 11). A semiformação tem vinculação com a onipresença do espírito alienado e com o obscurantismo (Duarte, 2003).

Ela estabelece relação com aquele que está cheio de verdades, sem perguntas, que não se pauta na experiência nem na teoria. Um sujeito que não se abre para a realidade nem para a experiência, que tem verdades prontas e acabadas, que conserva suas verdades sem colocá-las à reflexão, que não se pergunta sobre a racionalidade de suas ideias. Esse é um sujeito frágil, que apenas reproduz, que não pode e não aceita ser confrontado, questionado, contrariado. Ele parte do processo de reprodução do que está no presente numa perspectiva de se beneficiar. Cabe ao sujeito dessa sociedade, desse sistema de produção, a reprodução desse mundo no qual ele próprio é sujeito. Nesse sentido, o semiformado acha que sabe tudo, não tem dúvida, não faz perguntas, se cristaliza e não estabelece relação com o objeto, mas se defende diante da ameaça e ataca o diferente com sua ideia, seja com gargalhadas, com cinismo ou violência (Adorno, 2019).

A semiformação coloca em perigo a civilização. Adorno (2020) entende a barbárie como um impulso de destruição, um perigo para a civilização. Todos nós temos traços de barbárie, instintos agressivos em momentos de revolta, mas precisamos orientar esses traços contra a própria barbárie. E mesmo a “passividade inofensiva constitui, ela própria,

provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (Adorno, 2020, p. 179). Apesar de a barbárie e a civilização caminharem juntas, a superação cotidiana da barbárie é determinante para que a humanidade sobreviva.

A barbárie está ligada à regressão. Já podíamos ter uma humanidade mais humanizada, mas vivemos o resultado do descompasso entre civilização e cultura. Todo modo de produção que quer continuar existindo precisa criar condições para sua reprodução e a semiformação dos indivíduos é a base da continuidade no capital.

Segundo Duarte (2003), a falsa projeção de si, que faz com que o indivíduo transfira para o outro a sua própria representação, como uma autoproteção que se torna absoluta e intensa, na qual há uma dominação unilateral do sujeito em relação ao objeto, com o esmagamento do objeto, inclusive com violência, é característica presente na semiformação.

Semiformação, aqui, é entendida como uma petrificação da consciência oriunda da falsa projeção, a qual engendra a consciência doentia, defeituosamente esquematizante, do anti-semita. Ela traduz uma relação equivocada com o âmbito das realizações do espírito, a qual se coaduna esplendidamente com o rebaixamento espiritual introduzido pelo capitalismo tardio (Duarte, 2003, p. 545).

A educação colabora com a semiformação quando medeia a mera adaptação: “a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter uma autolimitação por algo que o acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação ante o existente” (Adorno, 2010, p. 11).

A educação está tomada pela racionalidade do trabalho, para a qual o importante é se preparar para a profissão, para a tecnologia, para o sucesso, não levando em conta a formação humana, mas apenas a formação de profissionais. É nesse espaço que a Literatura se perde enquanto conhecimento e passa a ser vista apenas como ferramenta para a aquisição de informações pertinentes ao objetivo não de formação humana, mas de formação do trabalhador, apto à leitura e à localização de informações, um exercício técnico, um treinamento (Maar, 2003).

A semiformação é determinada pelo capital, mas carrega contradições em suas determinações que não podem ser explicadas por ela mesma. “A sujeição efetivamente vale como determinação ‘objetiva’ no ‘plano’ do já ‘objetivado’ pelo verdadeiro ‘sujeito’, revelado ‘para além’ da sociedade já constituída, como aquele ‘sujeito limite da reificação’, porque ele ‘produz reificação’ e ‘se subordina voluntariamente a ela’” (Maar, 2003, p. 468). O mesmo sujeito que reproduz é também sujeitoado.

A realidade que dá base ao sofrimento que a sociedade imprime no sujeito é ocultada na semiformação. Uma educação que mascara o sofrimento, supervaloriza e cobra o indivíduo, contribui para a perpetuação das condições materiais existentes. Nesse contexto, o medo é constitutivo, necessário e real, pois ele possibilita uma defesa. No entanto, em processos educativos, o medo é fetichizado, o sofrimento não é permitido, pois é preciso ser forte e resistir sem questionar. Ao mesmo tempo, o sujeito é sempre o único responsável por seus resultados, por alcançar seus objetivos e estar feliz, como bem pregam a meritocracia e os livros de autoajuda produzidos na indústria cultural. Caso não esteja feliz, a culpa é do próprio sujeito, que não fez o necessário para alcançar a felicidade, que não deu o seu máximo, ainda que as condições materiais adversas lhe tenham imposto condições que, mesmo antes da sua própria existência, determinaram seus resultados, por pertencer a determinada classe social desprovida de benefícios assegurados a outras classes (Adorno, 2020).

Sem a formação cultural, afirma Adorno (2010), o burguês não teria alcançado sucesso, visto que foi a partir de sua formação social que a sociedade transformou tudo em termos de classes sociais. Sem a formação, não seria possível a mudança estrutural, pois é preciso a internalização da consciência de classe em uma sociedade. Mas os canais de semiformação oferecem às massas os produtos que as mantêm com a ilusão de uma ascensão dentro dos padrões estabelecidos. Essa integração é ideológica e, por isso, frágil. O que semiformação oferece é uma aproximação e verossimilhança com a qual o sujeito se identifica, “um mecanismo que leva todos os que riem juntos a se iludirem de terem conseguido a identificação” (Adorno, 2010, p. 19).

A integração social, com sua administração imediata, imobiliza a formação e prioriza a semiformação como um espírito enfeitiçado pelo fetiche da mercadoria. Nesse contexto, as relações sociais de produção são ocultadas, de modo que o valor de uso é subsumido diante do valor de troca, pois, numa sociedade funcionalizada, se suspeita daquilo que não tem uma utilidade imediata, do que foge à padronização da lógica imposta (Freitas; Neiva, 2021).

A formação cultural é desbancada pela semiformação e sua verdade é desacreditada. Nesse contexto, a verdade tem uma historicidade mesmo sendo viva e dinâmica, assim como o ser humano, que se empalidece nesse mundo de coisas. Aquilo que teria de formativo na cultura perde para a diversão, para o entretenimento e para o prazer imediato (Adorno, 2010).

A indústria cultural realiza a semiformação quando publica resumos, adulterações e adaptações com a justificativa de possibilitar acesso à Literatura, mas, na verdade, constitui leitores rápidos em larga escala. Em nome da democratização, empobrecem-se os produtos

culturais. Para Barcellos (2003), a semicultura não leva apenas à exclusão do indivíduo do mergulho na “cultura”; pior, ela leva à ilusão de que todos estão incluídos.

O que se tem proporcionado como entendimento e experiência nessa sociedade está aquém da formação, algo de mediano, que, internalizado na consciência, se cristaliza em superstição e informação.

A ideia de que as pessoas dotadas de gênio e talento façam suas obras por si mesmas e que estas sejam facilmente compreensíveis não passa de entulho de uma estética baseada no culto do gênio. É uma concepção enganosa. Nada do que, de fato, se chama formação poderá ser apreendido sem pressupostos (Adorno, 2010, p. 30).

No que diz respeito à Literatura, há o empobrecimento quando encontramos um amontoado de textos, às vezes sem coerência, para passar o tempo ou para se abordarem conteúdos. Nesse intuito, já passamos pelos *pseudotextos*, textos forjados especificamente para treinos de leitura (Soares, 2006, p. 48), normalmente um amontoado de palavras sem sentido com o nome de texto; já passamos pelo nivelamento das obras literárias por idade e complexidade; e pelo uso de textos literários para abordar conteúdos de diferentes disciplinas. Há uma sabotagem da Literatura, pois, ainda que se tenha a presença de obras literárias na escola, seu objetivo é falseado ao serem utilizadas como ferramenta.

Ao mesmo tempo, muitos justificam a qualidade de um produto cultural por ter caído no gosto da massa, mas a “informação cultural, mascarada de gosto artístico, desnuda-se como destruição” (Adorno, 2010, p. 32). Também é predominante a defesa da Literatura para o prazer, o que é questionável, já que a Literatura formativa envolve dissabores e desconfortos. Nesse lastro, escolher o mais simples, o menor, o mais fácil e/ou o mais próximo é manter estagnadas as possibilidades de experiência e compreensão.

Na indústria cultural, a narração é cheia de tipificações de personagens carregados de estereótipos. A mulher cuida da casa, dos filhos, é nervosa, fala muito. A prostituta, o vampiro e o homem, todos têm características coladas, que dificultam pensar contradições e um outro modo de ser.

Para se autopreservar, institui-se a formalização da razão, realçando o motivo pelo qual chegamos à “conservação de si mesmo em si mesmo” (Adorno, 2010, p. 33). A experiência, nesse contexto, dá lugar à segurança de quem quer se preservar diante do inesperado. A semiformação dá respostas inconsistentes a qualquer pergunta por fraqueza, pois é incapaz de relacionar o tempo histórico, a memória, como síntese da experiência. É

rechaçada a memória que diz respeito ao passado, que coloca o sujeito no tempo histórico, numa humanidade que não é apenas a sua. Logo, se comunga com a semiformação.

Não é por acaso que o semiformado faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações de consequente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte de fato de este ter se extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado [...] a nova figura da consciência sabe inconscientemente de sua própria deformação. Isso irrita e encoleriza a semicultura – *quem sabe do que se trata quer sempre em tudo ser um sabichão* (Adorno, 2010, p. 34 – *grifos no original*).

Adorno (2010) pondera que a semicultura está na esfera do ressentimento, porque, ao mesmo tempo que se toma posse de forma fetichizada dos bens culturais, os indivíduos também podem destruí-los a qualquer instante. A semicultura é irracional, “espiritualmente pretencioso[a] e barbaramente anti-intelectual” (Adorno, 2010, p. 34). Nesse sentido, há uma racionalidade padronizada, onde tudo é muito igual, muito próximo e convergente para a manutenção do capitalismo. Nesse cenário, os produtos culturais não almejam mais ser arte como acontece na indústria cultural.

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de negócios, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmo como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 99).

A resposta da indústria cultural para a reprodução e a disseminação de bens padronizados é o atendimento às necessidades. Contudo, o que há é um circuito de manipulação retroativa²⁷, no qual a necessidade a que a indústria cultural atende é determinada por seu próprio sistema, assim como já pertencem a ela os talentos que já nascem integrados a esse sistema de coisas. De acordo com Barcellos (2003, p. 199),

através da manipulação e geração da necessidade retroativa, as pessoas são levadas a consumir aquilo que julgam necessitar e, ao fazerem isso, percebem que a satisfação prometida não se efetiva, levando-as constantemente a consumir. A promessa feita pelo produto se baseia grandemente em uma outra promessa: a de que o progresso atingido pela técnica garante o acesso democrático a todos os benefícios de que até

²⁷ Adorno (2014, p. 100) afirma que os padrões da Indústria Cultural resultam da necessidade dos consumidores e, por isso, são aceitos sem resistência. Ocorre que, para o autor, essa necessidade é também construída ciclicamente, a partir do mais forte, na racionalidade da dominação. Essa racionalidade, que favorece a indústria cultural, é parte desse sistema, apenas mais uma de suas engrenagens. Tudo é produzido a partir das determinações dos mais fortes, proprietários dos meios de produção, a partir da ideia que fazem dos consumidores. “A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual”.

então estava privada a humanidade. Essa ideologia tanto mais se afirma quanto mais o progresso técnico substitui a lógica de oposição que existia entre o objeto artístico e o sistema social pela identificação com o todo. A redução dessa tensão impõe o totalitarismo que, como tal, objetiva a adaptação incondicional dos indivíduos por meio da expropriação da subjetividade.

Nesse contexto, a cultura passa a ter valor apenas pela função que ocupa ante às exigências sociais. É o que ocorre com a Literatura instrumentalizada pela escola em função do ensino da leitura, em função de outras áreas do conhecimento, como suporte de texto e para o deleite, prazer, para se voltar a estudar. Nesses moldes, de acordo com Chaves e Ribeiro (2014, p. 20) a partir de Marcuse, “o prazer totalmente ajustado à sociedade gera submissão, pois afinal, não se estabelecem conflitos”.

Esse é o tipo de prazer proporcionado pela mercadoria. Dadico (2017, p. 185) argumenta ainda que “a experiência estética defendida por Adorno não está centrada na fruição, mas na possibilidade de exercício da crítica”, que não vem pela atividade especulativa, relativa a conteúdos, pois as generalizações não bastam para compor a crítica. A autora considera nefasto o efeito da reificação e a predominância de esquemas da indústria cultural para a construção da experiência e destaca que,

no caso da literatura, a reificação da experiência estética se expressa principalmente por duas vias, imiscuídas entre os problemas da formação cultural: 1) em âmbito escolar, associada aos impasses do ensino de literatura nas escolas; 2) na cena cultural ampliada, no que toca à crítica literária e circunstâncias de sua crise (Dadico, 2017, p. 185).

Assim, em relação à Literatura, a redução da experiência estética, afastada de seu contexto social, compromete a sua autonomia e faz com que a sua lógica se faça subordinada ao mercado. O que, para Dadico (2017), se dá por dois caminhos: seja pela crítica literária, na cena cultural, seja pela instrumentalização da Literatura para o ensino na escola. De todo modo, um risco que compromete a própria Literatura e sua compreensão.

No texto sobre “Educação e Emancipação”, Adorno (2020) desenvolve uma reflexão sobre os riscos de se pensar que a escolha de produtos da indústria cultural é um ato de autonomia e de liberdade. As massas têm o direito de escolher os produtos que irão consumir, mas apenas entre os ofertados a elas, que, via de regra, se repetem com roupagens distintas, só variando na aparência que, a cada mínima modificação, altera o valor de mercado. Assim, os preços dos produtos não são mensurados a partir dos objetos, da matéria-prima ou do trabalho empregado em sua fabricação, mas do mercado.

Adorno e Horkheimer (2014) destacam que, na indústria cultural, não existe produto que não esteja classificado segundo o esquematismo da produção. Desse modo, a imitação se torna predominante. Na lógica dos monopólios, não há mais necessidade de se impor, vez que a escolha por alternativas se limita à mesmice. Todos são concebidos por cima como consumidores, que se entregam sem resistência à indústria cultural, ao mito do sucesso prometido, escravizados pela ideologia que os guia. “O amor funesto do povo pelo mal que a ele se faz chega a se antecipar à astúcia das instâncias de controle [...] A indústria ajusta-se ao voto que ela própria conjurou” (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 109).

A indústria cultural vai sempre refutar um produto produzido fora da racionalidade desejada por representar risco. Tudo deve estar em constante movimentação, desde que nada mude de posição. “Toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (Adorno, 1994, p. 93) e, assim, a semiformação ganha espaço.

Não se trata simplesmente de obedecer, pois o sujeito é levado a querer e a se divertir com isso, a se reconhecer, a se identificar, pela leveza com que a semicultura se apresenta como lazer, realização e felicidade. Esse tipo de lazer é considerado necessário. Para Adorno e Horkheimer (2014), a doença incurável da diversão está em sua finalidade voltada ao trabalho, como uma adaptação que se estende ao ócio. Descansa-se com a finalidade de se trabalhar mais e melhor, produzir mais, gerar mais lucro. O próprio riso é um meio de substituir a felicidade almejada, de se conformar ao ridicularizado, uma identificação que leva a rir de si e daquilo que o prejudica, como nos espetáculos de *stand up*. Nesse sentido, há uma renúncia de se buscar a felicidade, de se perceber infeliz, pela satisfação momentânea.

A semiformação preenche todos os espaços e apresenta o cotidiano como a única forma de existir. Mesmo que seja acometido de mazelas, o importante é estar de bem com a vida, que tudo irá melhorar e dar certo.

Livre de toda restrição, o entretenimento não seria a mera antítese da arte, mas o extremo que a toca [...] O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o desenvolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de liquidar a si mesma (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 109).

A diversão está ligada à aceitação, a estar de acordo, sem precisar pensar a respeito, esquecer as aflições e dores por momentos de prazer e provocar uma reconciliação falsa, um prazer ajustado às determinações sociais, ligado à submissão. É um instrumento de dominação em que todos são considerados clientes.

Enquanto empregados eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom senso. Enquanto clientes, verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido. Objetos é que continuarão a ser em ambos os casos (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 120).

Desse modo, as contradições e os problemas são tomados como questões individuais. Existe uma receita para o sucesso que deve ser seguida, mas a responsabilidade pelo resultado é individual, de cada um, assim como seu esforço para seguir cada passo do almejado socialmente. Essa cultura faz mais que domar os rebeldes, porque ela exercita todos para o condicionamento da promessa que não se cumpre de que, para ser feliz, é preciso renunciar à felicidade:

A vida se divide entre o negócio e a vida privada, cuja vida privada se divide entre a esfera da representação e a intimidade, cuja intimidade se divide entre a comunidade mal-humorada do casamento e o amargo consolo de estar completamente sozinho, rompido consigo e com todos” (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 127).

As pessoas não têm mais intimidade consigo e, nesse caminho, escolhem a imitação ao esforço da individuação.

[...] os consumidores se convencem de que estão escolhendo o que verdadeiramente desejam, quando, na verdade, recebem o que “pensam” que querem, de acordo com resultados de pesquisas de opinião previamente realizadas, a partir dos quais são detectadas tendências psicossociais latentes que norteiam a elaboração da oferta de mercadorias culturais de uma temporada (Duarte, 2008, p. 102).

Nesse contexto, a instrumentalização da razão se configura na busca de utilidade: “a cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la” (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 132).

Para Chaves (2020), o sujeito moderno não consegue ter experiência em função do próprio ambiente hostil em que vive, pela rapidez de suas passagens, pelo instantâneo em que se tornou a vida capitalista, conformada ao trabalho. Trata-se mais de sobreviver do que de viver. A falta de experiência contribui para a cólera e leva à barbárie, pela própria exclusão provocada pela falta de experiência. Ironicamente, aquele que não experiencia se sente inútil, pois não provoca transformações. Sem a experiência não há narração, ninguém conta e ninguém tem paciência para ouvir.

A semiformação valoriza a informação, algo que segue uma lógica do tempo fragmentado e descontínuo, no qual passado e presente não conversam, onde tudo é abreviado, o primado da semiformação. Benjamin (1994a, p. 96) destaca que

se fosse intenção da imprensa fazer com que o leitor incorporasse a própria experiência às informações que lhe fornece, não alcançaria seu objetivo. Seu propósito, no entanto, é o oposto, e ela o atinge. Consiste em isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor.

Chaves (2020, p. 98) afirma que “o empobrecimento da experiência é processual” tem relação “com a condição de produção capitalista da sociedade moderna, com o ritmo do trabalho produtivo, com a forma em que a técnica é apropriada por uma cultura bárbara, que abstrai a vida dos bens culturais, oculta o trabalho dos vencidos e perpetua a dominação dos vitoriosos”.

No âmbito da Literatura, tem-se em evidência o engajamento como fetiche do conhecimento, como um movimento que se pretende autônomo, mas que se constitui e é direcionado para um determinado fim: “A obra de arte engajada desencanta o que só pretende estar aí como fetiche, como jogo ocioso daqueles que silenciam de bom grado a avalanche ameaçadora, como um apolítico sabiamente politizado” (Adorno, 1973, p. 51). Enquanto as obras autônomas encontram na realidade a catástrofe anunciada, a arte engajada se desvia dos interesses reais. Contudo, uma precisa da outra para sua própria constituição,

[...] a arte engajada porque, como arte necessariamente distinta da realidade, abole essa distinção; a da arte pela arte porque, pela sua absolutização, nega também aquele relacionamento irrecorrível para com a realidade, que, no processo dinâmico de sua independentização do real, entende-se a tensão de que a arte tem vivido até as mais novas eras (Adorno, 1973c, p. 52).

Quem exige que a obra diga algo se aliena contra ela, o que faz com que a compreensão do engajamento se torne confusa e se torne difícil distinguir engajamento de tendenciosismo, referente à instituição de medidas, atos legislativos ou cerimônias práticas, mas tende a buscar uma atitude a fim de resistir. E, na “esfera do consumo para a qual contam também as ações do indivíduo motivadas psicologicamente, encobre a essência da sociedade” (Adorno, 1973c, p. 57).

Na obra de arte engajada, a alienação se dá tanto entre seres humanos como entre o espírito objetivo e a sociedade. É uma teoria que espera que a arte fale diretamente ao sujeito, de modo imediato, em um mundo em que as mediações são universais. Desse modo, rebaixa a palavra e a forma à função única de meio para manipulação psicológica, vazia de coerência e

lógica, distanciada da própria verdade, em detrimento da menor resistência dos consumidores, pelo caminho do mais fácil. Ao direcionar as intenções do texto, a mensagem se torna falsa, ainda que não seja programada. O engajamento na Literatura desvirtua a própria experiência.

Peças e romances excêntricos falam do que todos querem saber, mas não querem falar. A indústria cultural, que alcançou a arte e a Literatura, não está limitada aos não privilegiados. Pelo contrário, todos são alcançados por ela, num movimento de democratização da semiformação: “[...] as obras voltam à vida como clássicos, diferentes de si mesmos e são privados de sua força antagônica e de alheamento que compõem a sua própria verdade. Se o afastamento é removido, com ele também desaparecem a transgressão e a denúncia” (Chaves; Ribeiro, 2014, p. 19). Obras autônomas desbancam a arte engajada. “Sua irrecorribilidade obriga àquela mudança de comportamento que as obras engajadas apenas anseiam” (Adorno, 1973c, p. 66). Essas não estão interessadas em sua aceitação, mas em sua estrutura interna.

Uma Literatura engajada trai o ser humano por existir em favor de si e, por isso, não ultrapassar a irracionalidade visto que “mesmo na obra de arte mais sublimada, abriga-se um ‘deve ser de outro modo’; e mesmo onde ela só se igualasse a si mesma, como em sua pura elaboração tornada científica, estaria ainda aí descambando no mau, literalmente no pré-artístico” (Adorno, 1973c, p. 70).

A educação é um dos lugares da formação e é importante que se oriente para a contestação e a resistência. O que poderia se dar também na Literatura. E no que se transformou a emancipação?

[...] no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (Adorno, 2020, p. 189).

No capitalismo, a ideia de progresso está ligada a uma parcela da barbárie. Para Adorno (2010, p. 39), “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”.

Todo o estudo aqui exposto nos leva à compreensão da necessidade de uma formação efetiva que considere a semiformação como o seu contrário e desmascare a indústria cultural, de modo que se reflita na emancipação do sujeito e da sociedade. Para Barcellos (2003), a redução da Literatura a um objeto pedagógico resulta da falência da formação cultural.

3.2.2 A redução da potência da razão na constituição do conformismo na sociedade capitalista

A educação que tem base na semiformação exerce uma razão subjetiva na qual o sujeito realiza o pensamento sem análise das determinações externas que foram interiorizadas. Essa razão é considerada racional, legítima, simplesmente porque se exerce no interior do sujeito, mas, na verdade, é irracional, pois não se pensa (Horkheimer, 2002). Ela é funcional à sociedade vigente, já que não busca as mediações sociais que determinam os acontecimentos de si e do mundo. Desse modo, por mais que o próprio sujeito acredite que é autônomo, por não refletir sobre os elementos que o determinam, acaba exercendo a heteronomia.

Esse é um contexto no qual a razão é manipulada por ideologias e propaga mentiras como verdades, pois a “razão subjetiva se conforma com qualquer coisa [...] fundamenta tanto a ideologia do lucro e da reação quanto a ideologia do progresso e da revolução” (Horkheimer, 2002, p. 30).

Se exercemos a razão subjetiva, somos levados à compreensão de que nossos objetivos estão ligados apenas aos nossos gostos e desgostos. Todavia, se o social é condição ontológica para sermos humanos, aquele que não reconhece isso está estranhando a sua própria gênese e, conseqüentemente, o que interioriza do social, como não é refletido, é reproduzido como individual embora sendo a reprodução de outros (Horkheimer, 2002).

Essa razão diminui a objetividade que lhe é própria, pois ela se torna incapaz de conceber essa objetividade em si. De modo que, “no fim, nenhuma realidade particular pode ser vista como racional *per se*” (Horkheimer, 2002, p. 13, *grifos no original*), pois é esvaziada de seu conteúdo, o que torna a razão formalizada. Ao mesmo tempo, o primado do objetivismo como mecanismo do pensamento também pode fazer com que o ser humano seja conduzido pelas demandas externas, sem análise reflexiva do que o está determinando.

A razão formalizada é a base da ciência positivista e de estudos cognitivos que apenas analisam as capacidades de calcular probabilidades, hipóteses, coordenar e planejar ações para alcançar um determinado fim. Nesse contexto, discernir situações, estabelecer o que é certo, errado, sem contradições é o importante (Horkheimer, 2002).

Horkheimer (2002) afirma que, em sua origem, a razão se destinava a compreender os fins para determiná-los. Para Sócrates, era a razão que deveria determinar as crenças e regular as relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza. Nesse movimento da razão se encontraria a verdadeira natureza das coisas. Porém, na sociedade individualista, o indivíduo pensa a partir de um Eu que se coloca como prioridade, apartado do social, mesmo sendo determinado por ele, e a sociedade demanda quais sujeitos serão valorizados.

A razão é instrumentalizada quando é meio para um fim não refletido em sua racionalidade. Diante da instrumentalização da razão, a justiça, a felicidade, a tolerância e todos os conceitos por ela antes sancionados perderam sua capacidade de universalidade, de se interrogar sobre sua substancialidade, i.e., não são pensadas em relação com os outros, mas considerados importantes quando práticos e no interior de uma lógica individual, seguindo o demandado pelo capitalismo. Mesmo o conceito de verdade é transversalizado por interesses e, dessa forma, perde autenticidade, pois há um consenso econômico e político por trás de seus princípios. A Modernidade rompeu com as leis anteriores, criou novos documentos e levou à sua aceitação, de modo que a tradição foi perdendo, gradativamente, sua importância.

Ainda que a política tenha se constituído a partir de princípios fundados na razão objetiva, como justiça, igualdade, felicidade, democracia e propriedade, com o tempo a razão foi sendo reduzida e “o particular tomou o lugar do universal” (Horkheimer, 2002, p. 26), justificando, inclusive, o uso da força no domínio político. A razão foi instrumentalizada, submetida a conteúdos heterônimos, validada apenas pelo domínio operacional dos homens e da natureza. Seus conceitos se tornaram síntese de características comuns à organização do conhecimento, fazendo com que o pensamento passasse a servir ao *modus operandi* capitalista. Para a Modernidade, a demanda é que a razão se exerça no interior do modelo da ciência positivista, aquela que classifica fatos e calcula probabilidades. Desse modo, a razão é manipulada por ideologias e são propagadas mentiras como verdades, pois a “razão subjetiva se conforma com qualquer coisa [...] fundamenta tanto a ideologia do lucro e da reação quanto a ideologia do progresso e da revolução” (Horkheimer, 2002, p. 30).

Para o ser humano comum, o aperfeiçoamento da razão objetiva está no princípio da maioria que julga serem os seres humanos “os melhores juízes dos seus próprios interesses” (Horkheimer, 2002, p. 31), uma crença segundo a qual o que a maioria decide é correto, considerando que todos os seres humanos têm, em sua consciência, a mesma substância moral. Essa razão defende que, quando a liberdade, a igualdade e a independência são pautadas por princípios da maioria, os meios e os fins são justos.

É nesse contexto que a democracia se torna dependente do povo que, ideologicamente, pode ser movido às cegas por questões econômicas, sem qualquer garantia em desfavor da tirania. Nessa perspectiva, a ditadura pode ser vista como justa por aqueles que dela se beneficiam.

Para a razão formalizada, ações como crueldade e opressão não carregam em si um mal, existindo uma força que prevalece sobre seus efeitos, uma concordância e aceitação acerca delas. A razão subjetiva não distingue a natureza do mal e a natureza da humanidade,

mas há um padrão implícito, de modo que as lutas são determinadas pelo acordo de interesse pessoal e as perspectivas vistas a partir do vencedor.

Nessa racionalidade, a lógica da verdade é substituída pela lógica da probabilidade, do cálculo, do que tem mais chances de acontecer ou de ser aceito pela maioria, considerando que qualquer ação exprime expectativas referentes às probabilidades de efetivação. Mesmo a escola admite uma perspectiva subjetiva a partir de tal pragmatismo, cuja objetivo não é a verdade, mas o que tiver mais funcionalidade, ainda que dela se afaste (Horkheimer, 2002).

Nesse sentido há uma vitória dos meios em relação aos fins, pois o comportamento das pessoas passa a moldar os conceitos. Tudo é pensado como um experimento, tomando como modelo as ciências naturais com suas certezas adequadas, e “só os possíveis resultados da experiência podem ter atuação direta sobre a conduta humana, na sentença condicional que torna essa concepção dependente da definição precisa de ‘todos os fenômenos experimentais combináveis’ em qualquer caso” (Horkheimer, 2002, p. 52).

Resende (2010, p. 84), em diálogo com Max Horkheimer, afirma que a razão tem como critério válido o domínio e o controle do ser humano. “Se funciona, se é útil, se é aplicável, se pode ser aproveitado, é válido e racional”. É nesta perspectiva que a Literatura também é analisada.

Fazer provocações ou discordar não são ações favoráveis ao capital. Conhecer, nesse contexto, é estar instrumentalizado, é desconhecer no sentido da participação autônoma. Horkheimer (2002) acredita que a inteligência humana esteja para além do raciocínio lógico conduzido pela razão instrumental. Para ele, uma razão neutra é algo enfadonho, que apenas registra fatos sem questioná-los, sem movimentá-los, perdendo mais que a espontaneidade, mas a experiência da descoberta sobre as coisas. O que acontece é uma “estupidez subjetiva”, visto que o pensamento é substituído por esquemas de pensar, por normas que organizam a sua direção.

Podemos afirmar que a razão entra em crise quando o pensamento se torna incapaz de conceber a objetividade. De modo que se pode compreender que o pensamento, incapaz de determinar o que seja ou não “desejável”, pode ser usado para interesse da racionalidade dominante. Para Horkheimer (2002), ser racional se transforma em ser razoável e se conformar à realidade. Se a razão só é racional quando é útil, quando serve a algum propósito, de modo que qualquer atividade que se desempenhe é apenas um instrumento para determinado fim, só tem porquê em um fim para além de si, então esse modo é irracional, pois segue com uma razão que não se coloca no tribunal da razão para perceber a sua irracionalidade.

Nessa sociedade, a produção que é valorizada é a que atende ao mercado de trocas, é a produção nos moldes da mercadoria. Vive-se em função desse mercado, no qual só têm validade as ações mercadificadas, úteis a algum fim, ainda que seja a reposição de energias gastas na produção para o retorno ao trabalho. Essa é a dinâmica predominante que embasa a sociedade e com a Literatura pode não ser diferente.

Em “Caprichos bibliográficos”, Adorno (1973b) critica as transformações que acontecem na produção dos livros, como o incremento de uma capa que insinua e chama mais atenção do que os próprios livros, fazendo com que eles não pareçam mais livros, em função das inúmeras adaptações. Livros tipo *Pop-Up*, dentre outros destinados ao público infantil hoje, têm essa característica, chamando a atenção pela ilustração, formato e jogo de formas e cores, sem contar a narrativa. São mercadorias que reduzem a leitura e que também constituem certos tipos de leitores. São mercadorias vendáveis que também encontram leitores preguiçosos.

Benjamin (2009), em “História, Cultura e Brinquedo”, discute essa questão na industrialização do brinquedo, quando afirma que “o formato parece ter uma importância muito maior do que se poderia supor inicialmente” (Benjamin, 2009, p. 91). Para o autor, o adulto projeta nos brinquedos a sua interpretação da infância e não a necessidade da criança e, quanto mais industrializados os brinquedos, menos se brinca com eles. Nesse contexto, há a fetichização do brinquedo que ganha vida própria, diminuindo a autonomia das crianças, que ficam subsumidas às relações estabelecidas no mercado (Marx, 2013). Essa mesma lógica está presente nos colecionadores, que mantêm na aparência das coleções uma importância maior que a própria leitura dos livros. Está mais para o intuito da propriedade, como um bem material, do que para a leitura. Muitas vezes, as coleções nem são lidas, servem mais como decoração ou uma forma de constituir a aparência de seus donos, demonstrar a proximidade com um seleto grupo de pessoas cultas. Também a projeção do desejo do adulto pode ser percebida nos livros para crianças.

Em muitas escolas, também divisamos que os livros literários ficam guardados nas salas dos diretores e coordenadores, separados do contato dos alunos e, muitas vezes, até dos professores. Uma maneira de preservá-los intactos, mas também mortos de certo modo, pois sem o conhecimento, diálogo e proximidade com o leitor, a Literatura não encontra espaço para se constituir, é como se não existisse. Guardados, os livros não são nem mesmo decoração – é como se estivessem amordaçados para nada dizer ou não despertar seus potenciais leitores para a realidade.

4 ENTRE A LITERATURA EM SI E A SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E DE GOIÁS

Esta seção analisa os documentos que, atualmente, orientam o ensino no Brasil e, mais especificamente, no estado de Goiás e em seus municípios. Foram analisados quatro documentos: Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE (1997-2017), em especial os guias referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental “História e Histórias” (2001b), PNBE/99, e “PNBE na escola: Literatura fora da caixa” (2014), PNBE/2014; Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018); Diretrizes Curriculares para Goiás - DCGO (2019) e os livros de “Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização” - LEIA (2021), material de referência do “Programa Alfamaís Goiás”²⁸. Também foram organizadas categorias, sínteses de concepções da relação entre Literatura e Educação, extraídas do interior da própria lógica dos documentos e iluminadas com o referencial teórico estudado, no sentido de revelar os fundamentos que estão na base do que os documentos entendem que deve proceder a Literatura com os anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando contradições e movimentos internos.

O primeiro documento se refere ao PNBE, existente desde 1997. É um Programa de distribuição de obras literárias e de apoio ao professor, relacionado com políticas de incentivo à leitura do Ministério da Educação (MEC), que atende ao artigo 208 da Constituição Federal acerca do direito dos estudantes ao material didático e à universalização do ensino. O Programa atende a todas as etapas da Educação Básica, em sistema de rodízio. Analisamos os dois guias que se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental “Histórias e Histórias” (2021), e o segundo volume do guia “PNBE na escola: literatura fora da caixa” (2014), específico para a etapa de ensino analisada. Esse Programa passou por diferentes configurações com distribuição de livros e guias para bibliotecas escolares, professores,

²⁸ AlfaMais Goiás - regime de colaboração entre Estado e Municípios para garantir a alfabetização de todas as crianças do território goiano. O programa é composto por qualificação das equipes técnicas, formação de gestores e professores, avaliações e acompanhamentos de aprendizagens e de contextos educativos, alinhados ao DCGO e à BNCC. Também fazem parte do programa os livros do material didático complementar (LEIA) e kits de obras literárias. A avaliação e o monitoramento do programa são feitos pela Saego-Alfa, com prova aplicada aos estudantes do 2º e do 5º anos das redes estadual e municipal, anualmente, de forma censitária. Os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental ainda são submetidos a uma avaliação externa chamada de Fluência Leitora, que é realizada em duas etapas: a primeira, chamada de “avaliação de entrada”, tem o objetivo de aferir o nível de fluência leitora dos estudantes no começo do ano letivo; a segunda etapa, denominada “avaliação de saída”, verifica o nível de fluência leitora dos estudantes no encerramento do ano letivo. Como incentivo aos professores para o cumprimento do programa, foi criada a Lei n. 21.073, que cria a Lei de Incentivo à Premiação, destinada a premiar e a incentivar escolas públicas das redes estadual e municipal, a partir dos resultados obtidos anualmente pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego).

servidores e famílias de alunos. Atualmente, está incorporado ao “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), e a escolha dos livros é feita diretamente pelos professores e registrada pelos gestores das escolas de todo o país no portal do FNDE/PDDE Interativo/SIMEC.

A BNCC é o documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no país. Em vigor desde 2018, mas previsto desde a LDB de 1996, o documento indica dez competências a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento. Para o Ensino Fundamental, são elencadas as áreas: de Linguagens, que compreende os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; de Matemática, cujo componente curricular é a Matemática; de Ciências naturais, cujo componente curricular é Ciências; Ciências Humanas, cujos componentes curriculares são Geografia e História; e Ensino Religioso, cujo componente curricular é Ensino Religioso. A Língua Portuguesa para os anos iniciais está dividida em quatro campos de experiência: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; e Campo da vida pública. Dentro desses campos, existe uma divisão também por eixos: Oralidade; Análise Linguística/Semiótica; Leitura/Escuta; e Produção de Textos, a partir dos quais são elencados objetivos de conhecimento e habilidades a serem alcançados pelos alunos dessa etapa de ensino a cada ano.

Já o DCGO, de 2019, acompanha o BNCC e se refere a um documento curricular local, que inclui a História e a Cultura goianas. A partir do DCGO, está sendo implementado, desde 2022, o “Programa Alfamaís Goiás”, em regime de colaboração entre o estado e os municípios goianos que o anuíram. O Programa oferece formação obrigatória aos professores dos agrupamentos 4 e 5 da Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, material didático para professores e alunos, livros de Leitura, Escrita e Interpretação (LEIA), bem como kits de livros literários. Cada ano escolar atendido recebe um livro caracterizado como caderno de atividades. Esses cadernos são divididos em blocos chamados “vivências”. O livro do 1º ano e do 2º ano têm seis vivências cada, com as mesmas temáticas para ambos e devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo: “Legendando Memórias”; “Palavras e gostosuras”; “Brincando com as palavras”; “Divertirinhas”; “O que tem aí nesse cartaz”; e “Quem conta um conto aumenta um ponto”. LEIA também é o nome de uma das personagens que representam o Programa. A Leia, ao Lado do Leo, acompanha todo o caderno com notas explicativas ou imagens ao lado das atividades.

Percebemos duas grandes expressões na relação entre Literatura e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais: a) a “Literatura por ela mesma”, quando se refere ao que foi discutido da Literatura como formação humana, que instiga a imaginação, formas diferentes de ver o mundo e culturas diversas, que estabelece vinculação entre conhecimento, filosofia e experiência e é concebida como um direito. Essa perspectiva se encontra prioritária nos documentos nacionais PNBE e BNCC e no documento de Goiás DCGO. Apenas o LEIA, que é o documento mais específico, não a apresenta; e b) a perspectiva de “Instrumentalização da Literatura”, que foi encontrada na BNCC, no DCGO, mas com maior proeminência no LEIA, quando concebida como meio nos documentos de Goiás - LEIA e quando é indicada para ensinar a ler e a escrever e para a aprendizagem de conteúdos de geografia e matemática, por exemplo.

4.1 Literatura por ela mesma

Percebemos que a concepção da Literatura no PNBE está mais vinculada à formação humana, a um produto que se estabelece de forma mais autônoma em relação às demandas de funcionalidade externa da sociedade capitalista. O Programa afirma visar ao apoio do cidadão no “exercício da reflexão, da criatividade e da crítica” (Brasil, 2011b, s.p.). Com o objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (MEC, 2024), é responsável pela distribuição de obras da Literatura brasileira e atlas e dicionários para escolas públicas do país.

Art. 1º – Instituir o Programa Nacional Biblioteca da Escola, com as seguintes características básicas:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
 - b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
 - c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- (Brasil, 1997 - Publicado no *Diário Oficial* em 29/04/97, Seção I, página 8.519).

O Programa viabiliza a diversidade das fontes e propõe contribuir para o aprimoramento da consciência crítica dos alunos, professores e comunidade em geral. Segundo explicitam Paula e Fernandes (2014, p. 593):

Garantir o acesso à informação e à cultura, além do incentivo à formação do leitor na escola e na comunidade, foi o que incentivou a criação deste programa que vem distribuindo livros para as escolas e para a comunidade. Sua finalidade é a de viabilizar a diversidade das fontes de informação das escolas públicas brasileiras, contribuindo, assim, para o aprimoramento da consciência crítica dos alunos, professores e comunidade em geral.

A importância da criação de bibliotecas a fim de possibilitar aos alunos, aos profissionais da escola e aos familiares o acesso à diversidade da leitura e de conhecimentos sobre o mundo já foi destacada por Maciel (2008) e Costa (2020).

A partir desse documento, entendemos que o contato com a Literatura extrapola os limites das bibliotecas escolares por ter tido, ao longo dos anos, diferentes configurações, chegando também às salas de aula no ano de 2013, em consonância como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, e às casas dos alunos, nas edições Literatura em Minha Casa (PNBE 2001 e 2002). Mesmo que o documento se refira a propiciar acesso a informações, o sentido de informação não aparece imediatamente vinculado a conteúdos de outras disciplinas. Antes, aparece num sentido próximo de estabelecer contato com outros mundos, cultura e formas de ser.

O hábito da leitura de Literatura também não é relacionado ao aprender a ler e a escrever, mas se refere ao que a Literatura traz em si, a uma finalidade intrínseca a ela, ligada a provocar reflexões críticas e a incentivar a imaginação, possibilitar experiências, e não para aquisição de um conhecimento que esteja externo, tipo um conteúdo de disciplina.

De acordo com o edital de convocação para inscrição de obras de Literatura no processo de avaliação para o PNBE, o Programa tem

a opção por privilegiar o texto literário tem como objetivo oferecer aos leitores a oportunidade de acesso à expressão artística disseminada por meio da literatura. A contemplação estética proporcionada por esses textos leva o leitor a novas experiências e a novas expectativas diante da arte, ampliando não apenas os referenciais estéticos, mas, e principalmente, sua capacidade de reflexão diante do mundo que o cerca (Brasil, 2011b, s/p).

Podemos afirmar que há uma ideia de Literatura como um bem incompressível do qual ninguém pode abrir mão. Desse modo, é um direito humano que deve ser garantido, não apenas pela legislação, mas por programas e políticas públicas que o façam chegar a todos. De acordo com Candido (2011), para que esse direito seja cumprido é necessária uma organização social justa, que tenha essa compreensão.

Percebemos que não há uma forma padronizada para se ler a Literatura e nem a intenção de sua aplicação imediata. Nesse sentido, “ela conquista a possibilidade de ser

expressiva, de apresentar um teor de verdade escondido sob a aparência de enigma, o qual provoca o sujeito a interpretá-la, e, nesse momento, surge a necessidade da reflexão sobre ela” (Petry, 2015, p. 12).

O Guia “Histórias e Histórias”, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, na seção “Ativando a leitura na sala de aula”, encaminhado às escolas na edição de 1999, sugere que a Literatura tem conhecimentos variados.

Seus alunos vão aprender a ler bem. E vão saber usar a leitura para várias coisas: por exemplo, para entender o movimento das galáxias, para saber o que se passa em diferentes cantos do planeta Terra ou para descobrir formas de viver de uma maneira mais saudável, para aprender a fazer um bolo cremoso de fubá, para reclamar com mais eficiência de um serviço que não funciona, para escrever versos para uma pessoa muito amada, para utilizar um novo tipo de telefone ou para seguir as instruções de instalação de um eletrodoméstico (Brasil, 2001b, p. 26).

Como essa parte não se separa do todo do documento, que já indicava, desde o seu início, a possibilidade de reflexão, de poder lidar com culturas diferentes, entendemos que essa passagem oferece possibilidades de conhecimentos que a leitura de livros de Literatura pode oferecer, não de forma direta e vinculada a um conteúdo, mas conhecimentos sobre a vida, sobre formas de viver e sentir. Há mais proximidade com a Literatura como experiência que possibilita o conhecimento (Benjamin, 1994a). Resende (2010, p. 78), como já dissemos, afirma que “a arte medeia a formação do sujeito na sua relação com a cultura e implica história, técnica, experiência, transcendência, autonomia, conhecimento e possibilidade de expressão e reconhecimento humanos, portanto, emancipação”, corroborando as ideias de Adorno (2006, p. 258) no que concerne ao pensamento de que a arte apenas em função de uma mediação temática, de tratamento dos objetos é superficial e enganadora, pois a “realidade como factor «formador de opinião» e eficaz, e subsumida nos fins dessa realidade” se esgota em um conteúdo particular.

Em forma de cartas de professores endereçadas a outros professores que irão trabalhar com os acervos distribuídos pelo PNBE/99, a experiência com a Literatura em sala de aula é comentada em relatos de docentes que tiveram contato com os acervos. É nesse contexto que Raquel conta a Cristina sua experiência com o livro “Alice no país das maravilhas”.

Eu recebi o livro na escola onde dou aula para a 4ª série. Em primeiro lugar, fiz uma brincadeira de “contar os sonhos”. Contei alguns dos meus, deixei os alunos livres para contarem os deles, discutimos um pouco sobre a lógica absurda dos sonhos. Comentei também sobre quadros, filmes e desenhos animados que apresentam coisas fantásticas e até trouxe algumas ilustrações surrealistas. Perguntei depois se conheciam Alice no país das maravilhas e se achavam a história parecida com um sonho. Grande parte dos alunos conhecia a história da televisão ou dos vídeos, ou de

alguma adaptação. Então, apresentei a eles esse livro que trazia a história completa da Alice, em texto integral. Falei um pouco sobre o seu autor, Lewis Carroll, antes da leitura. Depois fizemos algumas brincadeiras com os trocadilhos da história. Alguns alunos representaram cenas cômicas, como, por exemplo, o capítulo chamado “Um chá muito louco”, do qual expliquei alguns detalhes que fazem parte da cultura inglesa, como o fato de eles terem o chamado “chá das cinco”. Falei sobre o sentido ou o não-sentido (nonsense) do trecho apresentado, cheio de trocadilhos e de coisas absurdas, das quais demos boas gargalhadas. No final, as crianças, que já gostavam da história, passaram a compreendê-la melhor (Brasil 2001b, p. 39-40, grifos no original).

Percebemos a partilha de como cada professor lida com a Literatura em sala de aula, cujo relato, no entanto, não envolve a descrição de exercícios ou a instrução de um caminho que a fragmente. É mais a narração de um contato autêntico, o que permite uma conexão genuína e sensível com a obra, sem reduzir a Literatura a um meio (Adorno; Horkheimer, 1973).

Benjamin (2012d) fala da experiência de narrar como um traslado de um para o outro, como quem passa um anel de geração a geração. Essa concepção de narrar as experiências de alguns professores para outros professores lembra quando “as pessoas mais velhas passavam [sua experiência] aos mais novos. De forma concisa, com a autoridade da idade, nos provérbios; em termos mais prolixos e com maior loquacidade, nos contos [...]” (Benjamin, 2012d, p. 123). Para o autor, essa experiência também pode ser transmitida pela Literatura, como na

parábola de um velho que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro oculto em seus vinhedos. Bastava desenterrá-lo. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro (Benjamin, 2012d, p. 123).

Mesmo quando o texto literário é visto numa perspectiva de trabalho interdisciplinar, percebemos a sugestão de um modo não instrumentalizado da Literatura, com a sua relação com as demais áreas do conhecimento levando a reflexões. A narrativa da carta que fala do livro de Massin, traduzido por Heloisa Jhan, “Brincando com os números”, destaca que

Revelar, portanto, a beleza dos números para as crianças é a proposta da obra. Apresentando a viagem de dois amigos — Fil e Pipo — pelo ‘País dos números’, o autor propõe um breve passeio pela história da humanidade no que diz respeito ao uso dos números”. Tive alguns resultados legais depois de lê-lo com minha 2ª série. Como o livro mostra os sistemas que os povos antigos usavam para contar, eu botei o seguinte jogo: montei algumas “continhas” usando os sistemas dos astecas (bandeiras, bolsa) e dos egípcios (girino, haste). Elas foram entregues aos alunos

como formas de enigmas que eles deveriam resolver. Para isso, lemos o texto de Massim.

Depois, coloquei no quadro os valores que correspondiam a cada um dos sinais usados nos enigmas. Então, os alunos puderam resolver as “continhas” e saber que nem sempre as pessoas contavam, somavam ou diminuía as coisas da mesma maneira como fazemos hoje [...]

Também fizemos uma coisa de que os alunos gostaram bastante. Depois de chamar atenção para o fato de FU e Pipo estarem passeando pelas histórias do livro, pedi aos alunos que os localizassem nas ilustrações do texto e observassem como “Os gatos pelados” usaram os desenhos para mostrar como os números são utilizados e, às vezes, de forma bem brincalhona. No final da aula, seguimos a sugestão do autor e fomos brincar com os números mesmo! (Brasil 2001b, p. 105).

Há algo de lúdico, de história e de criatividade na racionalidade da proposta. Segundo Benjamin (2012a), a narrativa literária possui múltiplas camadas de significados e, quanto mais se deixa fluir essa diversidade melhor para o desenvolvimento da imaginação. Afirma que é possível relacionar a narrativa com conhecimentos, mas sem perder a natureza estética e imaginativa, pois, ainda que a imaginação não substitua a realidade, e nem poderia, essa serve à liberdade, pois a Literatura, como as demais dimensões da arte, não é estática. A Literatura fala ao leitor e o provoca. Nesse sentido, o modo como as experiências contadas finalizam não indicam um ponto final, mas uma incompletude, que sugere que o próprio leitor/professor continue a sua narrativa, tenha a sua experiência com a Literatura em sala de aula e escreva as suas cartas. A incompletude convida o leitor a fazer parte, a completar a sua história, de modo a impulsionar o que Benjamin (2012a, p. 213) chama de “faculdade de intercambiar experiências”, porque, ao completar a narrativa, também o leitor/professor irá incorporar experiências a ela.

Encontramos momentos, no segundo volume do guia²⁹ “PNBE na Escola: literatura fora da caixa”, em que há incentivo para que professores e servidores da escola sejam mediadores da leitura e divulguem os livros do acervo do PNBE/2014.

Cada um dos textos, impressos após a apresentação deste guia, foi planejado especialmente para você, mediador de leitura; são textos escritos em linguagem simples e direta onde cada autor(a) procura discutir as especificidades de cada gênero, abordando obras que o representam, no intuito de que essas leituras funcionem como exemplos e incentivo para a apropriação dos acervos pelos mediadores de leitura, de forma a enriquecer as atividades de leitura na escola (Brasil, 2014, p. 9).

Essa perspectiva envolve mais o ensino da Literatura com seus gêneros. Os textos introdutórios do guia relativos ao próprio PNBE esclarecem sobre a distribuição dos livros, o

²⁹ “PNBE na Escola: literatura fora da caixa” foi dividido em três volumes, sendo o segundo destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nosso recorte de pesquisa.

papel dos formadores de leitores, como esses irão contar as histórias e intermediar as reflexões suscitadas. São narradores tal qual Benjamin (2012a, p. 240) discute, que “figura[m] entre os mestres e os sábios”, aquele que sabe[m] aconselhar e ouvir, alguém receptivo, que tenha uma relação íntima com o que narra e o que ouve, o que ocorre com a correspondência, com a troca, com a conversa. O narrador sendo aquele que conta sua própria experiência ou algo que lhe foi confiado pode ser esse formador de leitor, desde que haja entre ele, os alunos e a Literatura uma cumplicidade tal que aproxime o que se conta à sua própria história de vida.

O guia apresenta ainda a organização das bibliotecas e salas de leitura, bem como sugestões de como trabalhar com os livros:

Várias atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula com livros da biblioteca, como: após a leitura pela professora, as crianças podem representar em desenhos partes da história, fábula ou conto de fadas; a história ou fábula lida pela professora pode ser dramatizada pelas crianças; as crianças podem apresentar e “ler” um livro de imagem para os colegas de uma outra sala; as crianças podem recontar oralmente uma história que foi lida pela professora; as crianças podem memorizar e recitar poemas curtos; as crianças podem preparar um cartaz de propaganda de um livro de que tenham gostado, para expô-lo na biblioteca e incentivar colegas a procurá-lo; as crianças podem escrever sua avaliação de livros lidos, compondo um guia de orientação de escolhas, de modo que este fique na biblioteca para consulta de colegas (Brasil, 2014, p. 16).

O convite para o contato com a diversidade da Literatura é relevante, pois contribui para a formação humana tanto por dificultar a expansão de estereótipos, tiques, que são a base da preguiça intelectual e da violência contra os que não estão no padrão demandado, desviando-se da semiformação, quanto por impulsionar os alunos para a mimese criativa, no sentido da semelhança, não por si só, mas pelo fazer e desfazer lúdico e figurativo que ela proporciona (Gagnebin, 1993). Desse modo, ao se colocar em desacordo com o movimento de adaptação dado pela instrumentalização, provoca uma formação que “rompe com a sociedade unidimensional do capitalismo” (Chaves; Ribeiro, 2014, p. 20), resistindo à reprodução da sociedade capitalista.

Compõem os acervos do PNBE:

1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua;
2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil;
3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2014, p. 11).

O guia recomenda que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham contato permanente com os livros ou bens culturais, com o objetivo de que sejam capazes de interagir com a linguagem literária, tanto com o texto escrito quanto com as ilustrações e de compreender os usos sociais da escrita. É destacado também que, tendo sido o trabalho com a Literatura “bem feito” no início da trajetória escolar da criança, despertam-se nela o gosto pela leitura e o interesse pelos livros: “as experiências com a leitura literária precisam ser bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças e jovens” (Brasil, 2014, p. 13). Essa perspectiva da importância do contato com a cultura numa perspectiva de produtor da própria cultura, de análise crítica, mesmo que não seja a própria transformação da objetividade, oferece base para um sujeito produtor e leitor do mundo que pode lutar pela transformação, perspectiva debatida por Adorno e Horkheimer (1973) quando afirmam que a cultura autêntica, que não é a mera imitação do que já é estereotipado, é fundamental para a formação humana. Nesse contexto, a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de participar e se sentirem produtores da sociedade em que vivem é fundamental.

Algumas perguntas que estimulam os mediadores a se apropriarem do acervo na escola são realizadas pelo guia:

Sugerimos que você reflita inicialmente sobre algumas questões:

- Os acervos do PNBE estão em minha escola? Onde?
- Foi feita ou vai ser feita divulgação sobre a chegada desses acervos na escola?
- É ou será desenvolvido algum trabalho de mediação com esses acervos?
- Os acervos do PNBE têm sido postos à disposição dos alunos e têm sido procurados por eles? (Brasil, 2014, p. 14).

As perguntas indicam certa preocupação do Programa com o conhecimento e o trabalho com a Literatura na escola. Também incentiva que os mediadores de leitura, tanto professores quanto bibliotecários e demais servidores da escola, sejam leitores, que tenham conhecimento do acervo do PNBE e possam também intensificar sua leitura. Assim como Benjamin afirma: “o adulto percebe essa cumplicidade apenas ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca uma sensação de felicidade” (2012a, p. 233). Há, por parte do Programa, uma tentativa de impulsionar a leitura literária não apenas pelos alunos, mas também pelos professores, bibliotecários e demais servidores da escola, que, na qualidade de mediadores, vão sentir de maneira diferente a Literatura.

No espaço da biblioteca, são sugeridas atividades de contação de histórias, leitura e recitação de poemas, busca de informações em livros informativos, teatros de fantoches e histórias de pescador. Já para as atividades em sala de aula, de modo geral, são indicadas atividades a partir da leitura feita pela professora, como representação por meio de desenhos, dramatizações e que os alunos recontem as histórias lidas. Mesmo os livros de imagem podem ser lidos pelas próprias crianças. Também a memorização e recitação de poemas são indicadas como atividades interessantes para o trabalho com os acervos (Brasil, 2014). A Literatura extrapola a escola quando se incentiva a leitura para além do espaço escolar.

Além disso, a professora, em parceria com a pessoa responsável pela biblioteca, pode orientar o empréstimo de livros para as crianças, com objetivos principais: para que a criança leia em casa, ou para que familiares leiam o livro para a criança, no caso de esta ainda não ser capaz de leitura autônoma, ou para que a criança leia o livro para familiares (Brasil, 2014, p. 16).

Essa é uma orientação pertinente, visto que livros em “blocos uniformes e quase sempre demasiadamente poupados atuam como se tivessem surgido todos de uma vez, sem história” (Adorno, 1973, p. 21) não têm valor para a formação da criança, são como decoração. Por isso o acesso aos livros é primordial, pois a intimidade com o livro, apesar de lhe causar deformações, desgastes pelo uso, passam a constituir o leitor e o transformam. Os livros que se movimentam pela vida das pessoas não se alinham nas bibliotecas, pelo contrário, são os que mais viajam de mãos em mãos e passam a fazer parte das suas vidas. Assim, a biblioteca é um espaço importante, que deve ser mantido e valorizado, mas em movimento.

Acerca da poesia, há no guia o entendimento de que esse gênero é visto como difícil pelos professores, cuja escolarização se dá de modo incorreto, razão pela qual traz a proposta de colocar “a poesia no lugar de honra que ela merece ocupar na escola” (Brasil, 2014, p. 18). Há a sugestão de que, todos os dias, ao final da aula, se possa declamar um verso, a fim de despertar o prazer pela audição/leitura de poemas: “cabe a você, professor, oferecer ‘a poesia de cada dia’ todos os dias” (Brasil, 2014, p. 22), mas também a tarefa de dar espaço aos alunos para que também possam partilhar seus versos. Adorno (1973) também fala da linguagem empregada na poesia, que não pode ser apressada, compreendida apenas na aparência, mas deve levar em consideração a corporificação da palavra, que imprime na linguagem a expressão própria da natureza, que é viva. Pela Literatura se é capaz de viver experiências diversas da realidade e de despertar possibilidades novas.

No guia, há ainda destaque para que nos lembremos de que “cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, poemas, quadras e adivinhas – considerados textos em verso nesse acervo – fazem parte das brincadeiras infantis e de nossa experiência com a função poética da linguagem” (Brasil, 2014, p. 18). E “não há dúvida que brincar significa sempre libertação” (Benjamin, 2009, p. 85). Essa relação entre os livros do acervo e as brincadeiras da infância leva à sugestão de um caderno “Memorial de Versos”, sugerido como material produzido ao longo do ano pelos alunos, com ilustrações, depoimentos, comentários, impressões e outros registros a partir das obras disponibilizadas para essa categoria de texto, com exposição à comunidade escolar prevista para o final do ano. As crianças, “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”, mas também o adulto, “que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada” (Benjamin, 2009, p. 85).

Percebemos que a perspectiva do guia é diferente do que ocorre em outros programas. São propostas atividades descoladas de outras áreas do conhecimento ou de sistematizações formalizadas.

Converse com a classe sobre esse repertório e procure descobrir o motivo da memorização: os poemas que eles mais gostaram, o que sentiram, que imagem lhes veio à mente, o que mais lhes chamou atenção. Procure anotar os aspectos levantados na conversa observando o que eles reconhecem como características do gênero (verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade, visualidade etc.) (Brasil, 2014, p. 19).

A Literatura, nessa perspectiva, partindo das memórias contadas pelos alunos de suas experiências com os poemas lidos, corrobora o dito por Benjamin (1994a, p. 120): “aquilo que dá grandeza e importância aos dias de festa é o encontro com uma vida anterior”. Para o autor, a memória involuntária é decisiva para a constituição da experiência, pois essa, enquanto matéria da tradição, no individual ou no coletivo, é formada por dados acumulados, frequentemente inconscientes, e, nesse sentido, estritamente relacionada ao ato de narrar, cuja necessidade primordial é ter o que contar.

As atividades propostas consideram a participação efetiva dos alunos e o contato com os livros do PNBE/2014 sem uma relação direta com os conteúdos programáticos de cada ano. Nesse sentido, destacamos que “a arte medeia a formação do sujeito na sua relação com a cultura e implica história, técnica, experiência, transcendência, autonomia, conhecimento e

possibilidade de expressão e reconhecimento humanos, portanto, emancipação” (Resende, 2010, p. 78).

A educação estética aparece como uma sugestão ao professor no sentido de ele mesmo alimentar sua sensibilidade, ampliar seu repertório de leitura de poemas e pensar espaços afetivos “de encantamento”. É constante o incentivo a esse mundo de descobertas que é a Literatura. “A equipe escolar precisa aproximar-se e envolver-se com os textos em verso do PNBE/2014, adentrar as páginas, criando uma familiaridade com os livros para utilizá-los de maneira inventiva e significativa tanto para os educandos quanto para os educadores” (Brasil, 2014, p. 20). O acervo é colocado como uma viagem para lugares e épocas diferentes, mas também para dentro de si, do próprio leitor, viabilizando descobertas, sensações e pensamentos. Desse modo, incentiva-se que se perceba mais que a aparência, se exerça uma razão, um conhecimento que se realiza nas contradições da realidade e das necessidades humanas (Adorno, 1993).

Além das orientações não restritivas, também são feitas sugestões de atividades específicas para algumas obras que podem sofrer modificações a partir de percepções dos professores. Há sugestões de leitura do professor para os alunos; leitura silenciosa e oral; caça poemas; poesia na internet, que sugere pesquisar pelos autores e suas produções; imagens visuais, com a valorização do ilustrador das obras e revelando a importância da ilustração; e sarau poético, para declamações e exposição do material produzido pelos alunos ao longo do ano.

Já na sessão dedicada aos livros de imagens, também chamados de “narrativas visuais”, há o esforço de fazer com que o professor entenda a íntima relação entre imagem e linguagem. Para a melhor compreensão acerca do livro de imagens, é traçado um percurso histórico:

A visualidade é um elemento presente na composição do livro que representa ações humanas. A literatura infantil, inicialmente feita pela palavra, gradativamente vai acolhendo a visualidade, de modo que o livro de literatura infantil ganha a categorização de livro ilustrado – a ilustração tende a acompanhar a palavra em tais exemplares. A linguagem visual está presente na literatura desde o Romance da Melusina, manuscrito em pergaminho produzido entre 1400 e 1420 (Ramos; Panozzo, 2011, p. 23). No Brasil, a ilustração e a palavra estão juntas, mas é a partir de 1970 que a visualidade se manifesta com maior intensidade. Em 1976, é publicado *Ida e volta*, de Juarez Machado, o primeiro livro sem palavra, que se torna obra modelar do gênero (Brasil, 2014, p. 50).

Considerando tais elementos, há no guia uma crítica ao termo livro sem texto, visto que a imagem, ao ser lida, também é texto, observando, contudo, que, “nem todos os livros

visuais têm um propósito narrativo, pois não apresentam uma sequência de ações. Há aqueles formados por jogos visuais que desafiam o leitor a identificar algo” (Brasil, 2014, p. 51). A leitura de um livro de imagens, portanto, envolve elementos contextuais, materiais, discursivos e simbólicos, que geram possibilidades de significação, considerando o texto um todo de sentido.

Quando se trata de obras com imagens, é importante perceber, sentir a obra, estabelecer relações entre as linguagens.

Cada obra, em virtude de sua singularidade, desafia o leitor a construir um percurso de análise. Para cada uma das obras apresentadas neste capítulo, esbocei um caminho de interação que orientou o processo de significação do texto. Na escola, também são gestados e implementados modos de ler cada título. Duas questões, entretanto, permeiam a interação: (a) a ficcionalidade proposta em cada título, ou seja, a invenção que contribui para pensar sobre a condição humana; (b) e o letramento visual, em virtude de o leitor entrar em contato com um texto que se materializa no espaço (folha de papel) por meio de cores, linhas, técnicas e formas variadas (Brasil, 2014, p. 51).

Atividades como as sugeridas pelo guia podem criar memórias, considerando que há uma relação entre experiência, memória e narração. Segundo Chaves (2020), a narrativa pode ser a experiência de si ou do outro e essa experiência une presente e passado, tanto no individual quanto no coletivo, em todos os aspectos da vida, inclusive no inconsciente.

Na sessão destinada ao trabalho com a prosa de romance, novelas, contos, mitos, fábulas, lendas, dentre outros, a proposta é de que, para além da leitura e da escrita, tais textos proporcionem uma “experiência de *formação*” (Brasil, 2014, p. 29), pois compreende-se que a prática da leitura, além de desenvolver a imaginação, também estimula o intelecto dos estudantes, “auxilia na elaboração de suas emoções, contribui para a construção de sua identidade e de seu amadurecimento cognitivo e ético, além, naturalmente, de desenvolver sua capacidade linguística” (Brasil, 2014, p. 29). A perspectiva é a de que o contato dos alunos com as obras de Literatura possa, de modo amplo, contribuir com a formação. Um potencial que, segundo o documento, pode ser desperdiçado, caso haja uma escolarização excessiva, pragmática, utilitária ou “tarefeira”, metodologias que caminham em direção contrária ao trabalho com a Literatura enquanto objeto estético.

A literatura, para ser fruída como objeto estético pleno, capaz de deixar marcas profundas nos leitores, pede uma condução mais aberta. Não pode ser aniquilada, por exemplo, por um amontoado de tarefas escolares preocupadas apenas em “controlar” se uma determinada leitura foi realizada. Sob a pesada coerção de fichas, questionários, provas e similares não há história que resista, não há linguagem que sensibilize, não há enredo que envolva e faça sonhar (Brasil, 2014, p. 30).

Nesse sentido, a ênfase é na leitura da obra e no que se pode apreender dela num exercício simples de conversar acerca do que foi lido, pois “há que se reconhecer, decisivamente, o papel inestimável que essa atividade pode desempenhar na formação dos estudantes” (Brasil, 2014, p. 30). Tais experiências são formativas no sentido de fornecer elementos da realidade, provocar e extrapolar aquilo que a sociedade de outro modo não autoriza. Como não é possível a uma pessoa ter todas as dimensões, todas as histórias, todas as experiências em um ciclo de vida, a Literatura possibilita experienciar muitas realidades, de forma livre, pois várias histórias podem ser contadas ou a mesma história com perspectivas diferentes, de lugares diferentes. O teor de uma história não expressa apenas uma experiência individual, mas universal (Adorno, 2003).

Dadico (2017), ao relacionar filosofia, educação e arte, assegura que existe uma relação dialética entre elas, pois o universal só tem possibilidade de existir pelo particular e, do mesmo modo, a metafísica, como algo próprio do sujeito, é parte constituinte da vida. “Não apenas o sujeito não consegue prescindir da experiência metafísica, mas esta apresenta-se como condição para que o momento de verdade possa resultar da experiência” (Dadico, 2017, p. 182).

Antes de apresentar as obras em prosa, assim como na forma poética, o guia apresenta o conceito de narração, suas características, elementos constituintes e estrutura, marcando a diferença entre o narrador e o escritor da história, com aproximações ou distanciamentos em prol da própria história, apontando a cronologia, a forma como os fatos vão se desencadeando e os espaços em que ocorre a história. Tanto o tipo de narrador, quanto as demais características da história são escolhas feitas pelo escritor e que vão incidir nos sentidos do texto.

Os elementos da narrativa organizam-se, portanto, ao redor dos sentidos da obra, isto é, os elementos composicionais do texto estão postos em função de uma história que se pretende contar. Para que isso se efetive, o papel do mediador de leitura na escola, predominantemente exercido pelo professor, é central (Brasil, 2014, p. 33).

A maneira como o guia vai orientando o mediador/professor para o trabalho com a Literatura é, em si, um estudo acerca dos gêneros literários e de como melhor compreendê-los para apresentá-los aos alunos. Ainda nessa perspectiva, os livros em prosa do acervo são divididos em grupos menores por semelhanças, para dar sugestões de trabalhos a partir deles. Algumas obras são comentadas e, a partir delas, as sugestões são colocadas, indicando-se que

tais sugestões não se limitam apenas às obras citadas, como numa conversa entre o autor do guia e os professores que o leem. São indicadas ações de motivação para a leitura, como conversar acerca de histórias já conhecidas, explorar os aspectos materiais do livro escolhido, ler ou contar a história, destacar algumas das imagens da ilustração, levantar questionamentos e comentários acerca da leitura, chamando a atenção dos alunos para os detalhes da obra, fazendo relações de intertextualidade entre a obra lida e outros textos já conhecidos.

Sugestões de atividades

Otolina e a gata amarela

- Leitura compartilhada: aos leitores mais jovens, é importante que o mediador conduza a leitura apontando as nuances da ilustração, os boxes de opções de continuidade da história, a relação entre as imagens e o texto verbal.
- Deve-se esgotar todas as possibilidades de leitura de um texto que se propõe interativo como este, isto é, realizar os trajetos narrativos propostos ao longo do texto.
- Elaborar um álbum de viagens imaginárias inspirado nas coleções de Otolina.
- Comparar a obra com a narrativa curta e extremamente poética de Arthur Nestrovski, *Viagens para lugares que eu nunca fui* (Brasil, 2014, p. 33).

A última sessão do guia para os anos iniciais do Ensino Fundamental trata das histórias em quadrinhos. São tratadas as características gerais desse gênero, contadas as histórias de forma sucinta, apenas para indicar como se dá o desencadeamento das ações retratadas. Como atividades a serem desenvolvidas a partir das obras, são levantadas questões que ajudam a entender a história, tendo o mediador a função de estimular a observação e a apreciação. São elencadas questões tanto as acerca da trama quanto as que tentam identificar as personagens e seus papéis na história, os objetivos da trama, o tempo e o movimento imbricados na história, o enquadramento das personagens e dos cenários: plano geral; plano conjunto; plano médio; plano americano; plano aproximado; close; e plano de detalhe, a profundidade e o ponto de vista. Como na questão a seguir:

a) Em *Histórias da Carolina*, praticamente todos os quadros são feitos a partir do ponto de vista de um observador que está no chão, no mesmo nível dos personagens. Numa raríssima exceção (p. 61) [...] Carolina alerta sua amiga de que o ídolo Zeca Bigodinho está no restaurante. Indague seus alunos: Por que a cena teria sido feita a partir do alto? Talvez para sugerir alguma distância entre as garotas, o garçom e o ídolo. Caso a cena fosse vista do chão, as garotas pareceriam estar muito mais próximas de Zeca. Na página seguinte, veem-se os mesmos elementos, a partir do chão. Neste caso, as garotas já estão próximas, conversando com o ídolo. Converse com os alunos e pergunte se eles compreendem a função destas nuances na composição (Brasil, 2014, p. 78).

Ainda que, para esse gênero, sejam sugeridas inúmeras perguntas, o guia não aconselha fichamentos ou questionários fechados acerca das obras, mas a leitura e o diálogo a

partir delas. O que se percebe quanto aos guias do PNBE é que não seguem a mesma lógica e todos se voltam à leitura, como objetivo, mas o de 2014, último ano de execução do PNBE, de forma independente, traz ao professor muitos conceitos e sugestões do campo da Literatura, para além das atividades pedagógicas. O que reflete uma resistência à semiformação.

Destacamos que a Literatura nesse documento é diferente da encontrada no LEIA, que não tem orientações metodológicas rígidas.

Quanto à BNCC, identificamos passagens importantes acerca da Literatura no documento, de modo que não percebemos ser possível afirmar um apagamento da Literatura, como afirmou Costa (2020). Mas consideramos que são necessárias inflexões acerca de como a Literatura é contemplada, considerando as contradições do próprio documento e do que se acredita ser necessário para uma Literatura formativa.

Mesmo que na BNCC se encontre uma racionalidade instrumental quanto à abordagem da Literatura na apresentação da área de Linguagens, também há articulações que orientam atividades de leitura no sentido de desenvolver o contato com o diverso:

a consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 75).

Percebe-se, de acordo com essa passagem, que não há uma padronização no que é considerado narrativa, o que oferece espaço para o diverso. Na parte introdutória do componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC, a Literatura também é destacada como um direito humano, quando afirma que:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis (Brasil, 2018, p. 87).

A Literatura como um direito é uma defesa realizada por Antônio Candido (2011), que a compreende como um bem incompressível do qual não se pode abrir mão, assim como a alimentação, pois constitui a própria vida. Esse autor entende que a Literatura é uma necessidade humana na sociedade letrada em que se está imerso. Para ele, quando se trata de educação escolar, de formação, tem de haver a responsabilidade de garantir o direito à Literatura tal qual está exposto no documento.

Porto e Porto (2015), em pesquisas realizadas acerca da Literatura na BNCC, asseveram que há no documento maior destaque aos textos da cultura digital que à Literatura. Contudo, destacamos que a meta nove do documento se refere à Literatura de modo formativo:

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).

Essa meta trata a Literatura como possibilidade de fruição e a valoriza como uma experiência humanizadora. Contudo, há que se ter um cuidado a mais quando se trata de fruição. Segundo Adorno (2006, p. 29, *grifos no original*):

A antiga afinidade de contemplador-contemplado é invertida. Ao reduzir a obra de arte a simples *factum*, gesto típico do comportamento de hoje, vende-se também em saldo o momento mimético, incompatível com toda a essência coisal. O consumidor pode à vontade projectar as suas emoções, os seus resquícios miméticos, no que lhe é apresentado. [...] A identificação que ele realizava era, segundo o ideal, não a de tomar a obra semelhante a si mesmo, mas antes a de se assemelhar à obra. Nisso consistia a sublimação estética [...] No entanto, como tabula rasa de projecções subjectivas, a obra de arte desqualifica-se.

A fruição como deleite e como entretenimento é base da lógica da indústria cultural e difunde, dentre outras mercadorias, os livros de autoajuda, que trazem para o indivíduo descolado da sociedade a responsabilidade, a determinação pela condição da vida em que se encontra, o que reforça a alienação e o processo de individualização. Assim, mais que a fruição, importam os aspectos demarcados na mesma passagem: “dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”, que vão proporcionar uma formação humanizadora para além da identificação imediata.

A leitura deleite também esteve presente no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conceituada como uma leitura independente dos conteúdos da aula. Nesse bojo, Pacheco (2015, p. 77) constatou que uma professora escolhia e destacava informações do livro literário escolhido para esse momento de deleite, indo “da esfera do literário (que poderia envolver apenas a fruição do texto, na linha da leitura deleite, para [...] estudo de um componente curricular específico”, uma prática comum a partir do material trabalhado no programa.

Corroborando com o texto introdutório, ainda encontramos contradições que relacionam a Literatura à disciplina de Língua Portuguesa sem levar em conta a instrumentalização, como tanto já foi encontrado no mesmo documento:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Encontramos contradições nesse documento no que se refere ao texto introdutório de Língua Portuguesa, especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando ressalta o foco da ação pedagógica na alfabetização, numa perspectiva voltada à mecânica da escrita, referente às relações fono-ortográficas – relações entre os sons (fonemas) do português brasileiro na oralidade com suas variedades e as letras (grafemas) que os representam na escrita do português brasileiro.

A Literatura também está contemplada no eixo de Produção de texto, dentre as dimensões pensadas para inter-relacionar as práticas de uso e reflexão da linguagem: “Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da ‘fala’ do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre” (Brasil, 2018, p. 77). Especialmente no quadro das habilidades relacionadas às práticas de linguagem, é indicado para o 5º ano, mais especificamente nas práticas de linguagem da oralidade, no Campo da vida cotidiana, “Assistir, em vídeo digital, a postagem de blog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo” (Brasil, 2018, p. 121).

Nesta dimensão, a proposta de reflexão acerca das vozes do narrador auxilia na compreensão do texto literário, na interpretação daquilo que é contado, de forma a também contemplar a produção dos alunos. Na habilidade destacada, a proposta é de que eles planejem e produzam resenhas acerca das críticas de brinquedos relativas a vídeos postados em redes sociais, como TikTok, falando sobre determinados brinquedos ou sobre livros infantis, seja por adultos ou mesmo crianças. No entanto, é importante destacar que a Literatura aparece não como um modelo de escrita, mas como conteúdo sobre o qual os alunos irão falar.

Essa perspectiva da linguagem a ser desenvolvida a partir do narrador de um livro de Literatura, realizando inclusive críticas com o desenvolvimento de resenhas em áudio ou digital, pode despertar os alunos para outros canais da linguagem. É possível perceber o incentivo às várias formas de linguagem, tal qual Adorno (1973) ressalta quando discute sobre aspectos linguísticos formais e expressões diversas que podem refletir sobre o modo de vida e de ver a vida.

No Campo artístico-literário, no qual são contempladas formas de expressão das culturas juvenis, a BNCC estimula o contato com as “manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária” (Brasil, 2018, p. 138), de modo a proporcionar reconhecimento, valorização e fruição dessas manifestações. O objetivo é a formação do leitor literário, principalmente em referência à fruição, relativa à condição estética desse tipo de leitura e de escrita.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

Essa fruição não parece ser ligada ao deleite e ao prazer individual imediato conforme criticado por Adorno (2006, p. 24) quando afirma que “a experiência artística só é autônoma quando se desembaraça do gosto da fruição”. Consideramos que esse fruir, se implicar, está relacionado com o que a forma estética fornece e a necessidade do leitor de mergulhar nesse mundo rico e tentar desvelar suas diversas camadas.

Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a proposta do campo artístico-literário compreende a “participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 96). São destacados os gêneros: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. São elencadas, no documento, habilidades acerca do conhecimento de gêneros narrativos e poéticos, seus elementos (espaço, tempo, personagens), estilo de texto e os diferentes modos de se contar uma história, com níveis de complexidade a serem explorados em cada ano de escolarização. Nesse sentido, a BNCC destaca:

[...] a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato

com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p. 139).

Destacamos também que as pesquisas apontam que textos como as fábulas e contos inauguram os livros infantis, no século XVII, com *As Fábulas*, de La Fontaine, *Os Contos da Mãe Gansa*, de Perrault, *Os Contos de Fadas*, de Mme. D' Aulnoy e *Telêmaco*, de Fénelon, já com intenções pedagógicas e que se modificaram ao longo do tempo para atender às necessidades sociais de cada período. Essas intenções vêm marcando esse tipo de textos mesmo antes de ingressarem na escola (Barcellos, 2003).

No componente curricular de Arte, também a Literatura é destacada como uma linguagem a ser considerada em diálogo com as artes visuais, dança, música e teatro. É ressaltado que esse diálogo entre as diferentes linguagens leva à interação entre os saberes de cada uma delas, gerando experiências amplas e complexas de aprendizagem: “é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance” (BRASIL, 2018, p. 196). Salientamos, contudo, que essa relação entre arte e Literatura só aparece no texto introdutório desse componente curricular. Não há qualquer menção à Literatura nos objetivos ou habilidades a serem trabalhadas. Já o documento para Goiás, o DCGO, não cita a Literatura em vinculação com o componente curricular de Arte em nenhum momento.

No DCGO, a Literatura é contemplada no eixo Escrita/Produção de Textos, nas práticas de Gêneros Textuais e Leitura e Estratégias de Produção de Texto, na competência específica de número 9, na qual se objetiva o desenvolvimento do senso estético e da fruição, valorizando a Literatura e outras manifestações artístico-culturais.

A Literatura goiana é um diferencial do DCGO em relação à BNCC. No documento, destaca-se o gênero “causo” para a oralidade e a produção de texto, por apresentar “riqueza em sua diversidade linguística, possibilitando ao estudante o conhecimento histórico das relações humanas, feitos e folclore de Goiás” (Goiás, 2019, p. 291). Das habilidades destacadas pelo documento para o Campo artístico-literário, já no 1º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é a formação do leitor literário, se destaca:

Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário.
Compreender que os textos literários apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, entretenimento e, também, reflexiva.

Valorizar os textos literários, enfatizando a literatura goiana, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (Goiás, 2019, p. 305).

A Literatura percebida por essa ótica que salienta o imaginário, que remete a uma dimensão lúdica, de encantamento, mas também reflexiva, nos coloca na contramão da semiformação, que impede a imaginação e a espontaneidade (Adorno; Horkheimer, 2014).

A Literatura é entendida, no DCGO, como uma das práticas leitoras a serem trabalhadas como meio “para fruição estética, ampliação do repertório linguístico, busca de informação, interpretação e argumentação, leitura crítica, investigação, apropriação do conhecimento e debate sobre temas relevantes, para melhor compreensão e atuação no mundo” (Goiás, 2019, p. 464). Uma compreensão que entendemos corroborar com o defendido por Adorno e Horkheimer (1973), de que tanto o desenvolvimento interno do ser humano quanto a sua participação no mundo ao qual pertence dependem da relação com a civilização, a cultura, pois, ao se preconizar a ampliação do repertório linguístico, interpretação, argumentação, leitura crítica etc. está se formando um sujeito com maior capacidade de participação e de transformação.

A Literatura, no Campo artístico-literário, prática de Linguagem leitura/escuta (compartilhada e autônoma), com o objetivo de conhecimento Apreciação estética/estilo está contemplada na habilidade: “Reconhecer o pertencimento de poemas e outros textos versificados ao mundo imaginário, bem como sua dimensão de encantamento, jogo de palavras e fruição” (Goiás, 2019, p. 318). Para o objetivo de conhecimento - Formação do leitor literário, nas habilidades:

Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário; Compreender que os textos literários apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, entretenimento e, também, reflexiva; Valorizar os textos literários, enfatizando a literatura goiana, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade (Goiás, 2019, p. 318).

Para o objetivo de Leitura olaborativa e autônoma, na habilidade: “Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos ,populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.)”. Para o objetivo Apreciação estética/estilo - Distribuição e diagramação das letras pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, nas habilidades:

Conhecer poemas visuais, concretos e ciberpoemas; Apreciar poemas visuais, concretos e ciberpoemas (elementos vídeo, áudio e interatividade); Compreender e observar os efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página (impressa e

virtual), distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais (Goiás, 2019, p. 318).

Assim como ressaltado na análise da BNCC, as indicações citadas destacam a Literatura como uma possibilidade de formação emancipadora, voltada para a colaboração, mas também para a autonomia, com a valorização também da Literatura regional, mais próxima do contexto de Goiás.

No guia “Histórias e Histórias” se destacam passagens nas quais, mesmo trabalhando com a Língua Portuguesa, predominam os aspectos da Literatura:

Depois da leitura atenta do poema e do estudo da sua construção, o desafio: como sensibilizar os alunos para essas minhas “sacadas”, sem virar uma “explicação”?

Matutei um bocado sobre isso até que, vendo uns meninos brincando com palavras cruzadas (aquele jogo de tabuleiro e pecinhas de madeira), tive uma idéia, que realizei em seguida:

1. Propus aos alunos escreverem palavras utilizando as consoantes C, L, Al e R, apenas essas consoantes (podendo repeti-las), e apenas a vogal A (também com direito a repetições).
2. Escrever palavras com — e apenas com — as consoantes C, L, Al e R, a vogal A e a vogal O.
3. O mesmo que o anterior, mas acrescentando a vogal I.
4. Para incentivar os alunos a escreverem mais palavras, fiz perguntas do tipo: quem conseguiu escrever palavras com uma sílaba, com duas, com três? Quem conseguiu escrever o nome de um objeto, de um enfeite, de um enfeite feminino, de uma substância branca, de uma parte do corpo, de um nome de menina etc.?
5. Pedi que os a/unos juntassem aquelas palavras formando uma ou mais orações que sugerissem uma cena, como as que aparecem nos trava-línguas “um prato de trigo para três tigres tristes”, “Pedro Pinto Pereira, pobre pintor português, pinta portas, paredes, painéis, com seus pincéis” (e um aluno completou: “por parco preço, patrão” — essa eu não conhecia!).
6. Os alunos leram os seus trava-línguas e, em seguida, eu apresentei: vamos ver agora como a escritora Cecília Meireles juntou algumas dessas palavras para compor um poema, “Colar de Carolina”.

Os alunos se sentiram como “escritores” (Brasil, 2001b, p. 114).

A passagem ensina a escrever trava-línguas a partir do texto “Carolina: colar, coral, colina, colo, cal, etc”, trabalhando com o jogo de palavras, mas sem a marcação gramatical da mecânica da escrita, como ocorre no LEIA, dando ao aluno a possibilidade de participar em algo que o ultrapassa. “Uma experiência estética genuína contrapõe-se, nesse sentido, às relações que se produzem no contexto da indústria cultural, uma vez que os produtos culturais aí presentes mostram-se como reprodução, justamente, da dominação característica da sociedade” (Petry, 2015, p. 12).

4.2 Instrumentalização da Literatura

A Literatura, em alguns momentos denominada Livros Literários, é concebida como uma ferramenta para ensinar a ler e a escrever nos documentos BNCC, DCGO e LEIA. Tais documentos se referem à Literatura como meio para ensinar a ler e escrever, seja como objetivo, desenvolvimento de habilidades, como no BNCC e DCGO, ou como sugestões de atividades sistematizadas em relação: à mecânica da escrita, como junção de letras em sílabas e palavras; às classes gramaticais, se é substantivo, verbo etc.; e à grafia das palavras, usando as palavras de textos retirados da Literatura como no LEIA. Nesse enfoque instrumentalizado, a Literatura ganha valor por ser um meio funcional, um instrumento para ensinar e aprender a ler e a escrever. Assim, ela não guarda um teor em si, mas é validada por ser caminho de aprendizagem da área de Linguagem e do conteúdo curricular de Língua Portuguesa, tendo a especificidade predominante de ensinar e aprender a leitura e a escrita.

Essa condição da Literatura em relação ao ensino da escrita e da leitura não é uma novidade desses documentos. Costa (2020) e Cereja (2004) asseveram que, desde a colonização do Brasil, a Literatura está presente como uma forma de ensinar a retórica, para se aprender a falar e a escrever bem segundo os padrões linguísticos do período colonial.

Nessa lógica, a Literatura perde a sua potência enquanto Literatura, facilitando a semiformação, quando fortalece a reificação da subjetividade devido à separação entre parte e todo, porque, permeada pelo uso da razão calculada e funcional, não é chamada a refletir sobre o que se está narrando, não estimula a indagação sobre as contradições do real, obstaculiza as interpretações diversas e a experiência dos estudantes com a Literatura, pois fragmenta extratos do texto e realiza adaptações, não orientando a oportunidade da experiência com a Literatura como um todo.

Assim, na forma como os documentos tratam a Literatura, uma perspectiva instrumentalizada para ler e escrever, se perpetua o modo de a razão se exercer na produção capitalista, havendo a alienação do produto e o fetiche dos exercícios, das orientações e dos próprios textos recortados.

As pesquisas desenvolvidas por Lajolo (1979) e Magnani (1988), dentre outras, já apontavam usos e abusos da Literatura na escola desde os anos 80, quando havia uma preocupação da parte dos pesquisadores em se ter a Literatura na escola apenas como pretexto: “[...] ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar” (Magnani, 1988, p. 18).

Embora haja contradições em relação à concepção da Literatura na BNCC, que também reflete sobre ela enquanto estímulo à imaginação e leitura de mundos diversos, como

já apontado nesta pesquisa, percebemos que há uma recomendação para que ela não tenha um fim em si mesma, mas que seja prática para o desenvolvimento da leitura e da produção da escrita, que estão no âmbito da linguagem. Assim, a prescrição é de que a Literatura seja um meio para práticas de uso da língua/linguagens de leitura e produção.

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

É interessante perceber que mesmo que haja a prescrição de a Literatura ser usada para reflexão, esse termo se refere ao entendimento de como a Literatura pode ser operacionalizada para práticas de leitura e produção de textos. Nesse sentido, não é reflexão, mas entendimento da confirmação, da adaptação e do conformismo da Literatura como instrumento. Essa orientação reduz o valor da experiência, da imaginação e da mimese criativa.

Fontes (2018, p. 10), em suas pesquisas, aponta que a BNCC se preocupa com a formação do leitor, mas não de um leitor literário, capaz de sentir a emoção estética, refletir sobre a realidade a partir da leitura ou identificar as características próprias do texto literário. Para a pesquisadora, ao “subverter os interesses do texto literário, distancia o aluno da leitura literária, porque fica subentendido que a leitura por si só não basta como motivo para realizá-la, entre outros déficits ocasionados com essa prática não orientada”.

Também constatamos que, na BNCC, a leitura da Literatura também é considerada importante para expandir a demanda cognitiva, no que diz respeito à fluência leitora, que corresponde a ler com naturalidade, com desenvoltura, sem grandes pausas ou tropeços, e a escrita correta, das palavras mais simples às mais complexas: “Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado” (Brasil, 2018, p. 113).

O que se privilegia é a forma de ler corretamente os textos denominados Literatura, ter fluência, respeitar as pontuações e escrever de forma graficamente correta. Já estudamos que o primado da forma que não dialoga com o conteúdo é uma dicotomia e pode atrapalhar o entendimento e a unidade do conteúdo. Forma e conteúdo não se desvinculam da Literatura considerada arte. Quando isso ocorre, não se exploram as contradições e os significados que poderiam surgir dessa relação. Quando se reduz apenas à forma de escrever e falar uma

determinada palavra ou frase, se retira dela o conteúdo e o todo que dão base, inclusive, ao significado de cada palavra e, conseqüentemente, do que se está narrando.

A instrumentalização da Literatura torna-a limitada, dado que prioriza a mecânica da leitura em detrimento da experiência, da sensibilidade, do entendimento, do estranhamento e do conhecimento sobre a vida, a diversidade de ações e de cultura que ela pode instigar, reduzindo-a a meio para um exercício técnico e imediato (Adorno; Horkheimer, 2014).

Mesmo na perspectiva diversa da Literatura, que inclui Literatura infantil e juvenil e o cânone, a BNCC privilegia a cultura de massa e os textos considerados simples e mais familiares da vida cotidiana dos alunos como suporte para leitura e escrita, já que, na sua produção, esses textos já se destinam mais facilmente à instrumentalização, reforçando a semiformação.

Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (Brasil, 2018, p. 93).

O que se percebe é que, como afirma Marx (2008), a produção é determinante na reprodução. Assim, trabalhar com textos mais simples é uma estratégia que facilita a instrumentalização, já que nem precisa fragmentar o texto do todo para escrita e leitura. Ao mesmo tempo, privilegiar textos do cotidiano da criança sem análise de seu mundo, como asseverou Paulo Freire, realiza uma continuidade da realidade já vivida, como acontece na indústria cultural. Conforme afirmam Adorno e Horkheimer (2014, p. 103-104),

a velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme.

Esse movimento perde também uma grande potência da Literatura, que é o conhecimento de outros mundos, outras vidas, poder imaginar personagens e narrativas diferentes e suscitar experiências de estranhamento. Ao se reduzir o mundo ao simples, perde-

se a essência da realidade, que se mostra na aparência e não em sua complexidade, como já debatia Marx (2008). Esse movimento faz conservar o existente, o olhar o mundo de forma superficial, apenas em sua representação. Adorno e Horkheimer (2014) asseveram que essa ênfase excessiva na técnica e na produção utilitária empobrece a experiência educacional.

Assim, a Literatura aparece como um texto a ser usado nos processos de alfabetização. A BNCC afirma que os gêneros textuais abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser mais simples, de modo que favoreçam o trabalho com a grafia das letras, com a mecânica da escrita. A base orienta que haja, posteriormente, uma progressão de conteúdos a serem ministrados, explorados na Literatura, tais como acentuação, pontuação e classes morfológicas, conforme se avance na escolarização. Mesmo que haja progressão escolar e de conteúdos, a instrumentalização da Literatura continua, já que prossegue o mesmo *modus operandi*.

Mesmo que, às vezes, a forma como a Literatura é indicada não esteja diretamente relacionada a ler e escrever, mas a questões como desenvolvimento da oralidade, da comunicação ou de outra dimensão, rodeia a intenção do saber ler e escrever. A BNCC apresenta a Literatura vinculada à área do conhecimento Linguagem, no componente curricular Língua Portuguesa, no eixo “Oralidade”, para desenvolver a habilidade de recontagem de histórias pelas crianças, no sentido de “recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (Brasil, 2018, p. 97); na “Análise Linguística/Semiótica”, para “reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes” (Brasil, 2018, p. 111); na “Leitura/Escuta”, com o objetivo de formação do Leitor literário para habilidades tais como “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (Brasil, 2018, p. 111); e no eixo de “Produção de texto”, indicada com o objetivo de expandir a escrita autônoma, quando desenvolve a habilidade de “ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros” (Brasil, 2018, p. 133); e no eixo da “Escrita”, com o objetivo de trabalhar a escrita compartilhada e autônoma para desenvolver habilidades comunicativas e a finalidade do texto.

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Brasil, 2018, p. 103).

A reprodução de poemas, letras de canções, cordel, dentre outros, são recomendados não para o conhecimento, experiência com a Literatura como um mundo a se conhecer, mas com a finalidade de exercitar habilidades para o trabalho em grupo com o objetivo de se comunicar. A inserção da Literatura no eixo da “Escrita” não objetiva a elaboração de textos literários, levando em conta aspectos do conteúdo com que os alunos se identificaram ou realçaram como importante no sentido da experiência, mas ter uma escrita adequada segundo as normas da Língua Portuguesa. Há, nessa dinâmica, repetição e descrição. Nesse sentido, não se valoriza a mimese, que diz respeito à semelhança, referente a um fazer e desfazer lúdico e figurativo, que promove uma aproximação do outro para conseguir compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, dizê-lo sem desfigurá-lo (Adorno, 2006). Não há uma identificação com a experiência contada na Literatura se o texto é reduzido para o fim de se trabalhar a escrita, o trabalho em conjunto, a oralidade e outras habilidades consideradas necessárias.

A Literatura no DCGO, documento construído para o Estado de Goiás a partir da BNCC, segue a mesma racionalidade dessa, pois o documento mantém aquilo que ela estabelece e acrescenta as questões regionais referentes ao estado de Goiás. Assim, a Literatura permanece atrelada à área de Linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa, no sentido de estabelecer uma centralidade na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) bem como de algumas normas ortográficas. Esse documento diz da importância de fazer com que os alunos reconheçam as letras do alfabeto e os princípios anacrônico e alfabético do SEA, bem como as relações grafofônicas, processo de leitura – relativas à correspondência entre letras (grafemas) e sons, sendo que os sons ocorrem na oralidade e as letras na escrita; e fonográficas, processo de escrita – relação entre a grafia e os aspectos sonoros. Tais habilidades, segundo o documento, podem ser desenvolvidas com o uso de textos, dentre os quais está incluída a Literatura, por ser uma das formas de interação da criança, como dito no documento, “por meio de diversas formas de interação, a saber: a literatura” (Goiás, 2021, p. 565).

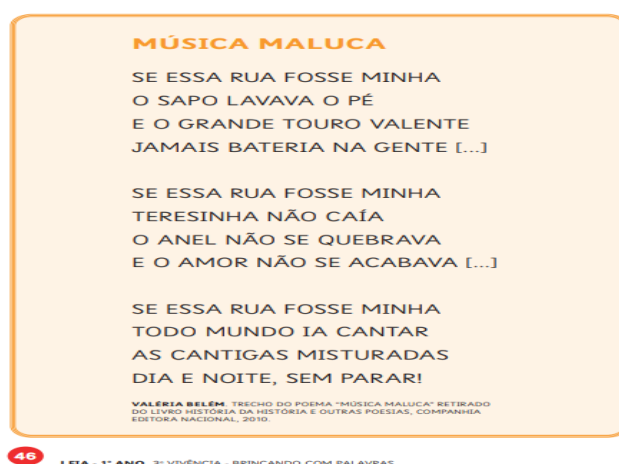
A Literatura é designada para se compreender o sistema de escrita, com o objetivo de produção de texto oral, para desenvolver a habilidade de “Refletir sobre o sistema de escrita, observando as rimas” (GOIÁS, 2021, p. 304) ou a habilidade de “Ler, recitar e declamar com fluência, entonação adequada e utilização de recursos paralinguísticos” (Goiás, 2021, p. 304) e voltada à produção de texto com ênfase para o sistema de escrita, independentemente do sentido do texto.

Para o objetivo da Escrita autônoma e compartilhada é estabelecida a habilidade de “Reconhecer, a partir de textos de memória, as características do sistema de escrita (letras e palavras; relação entre fala e escrita); aspectos textuais como organização em versos, sequência de fatos, relação entre eles, articulação de ideia, concordância verbal e nominal etc.” (Goiás, 2021, p. 304)³⁰.

Nessa mesma direção, a instrumentalização da Literatura é percebida nos livros de Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), do “Programa Alfamais Goiás”, instituído pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás com a adesão dos municípios goianos. A perspectiva utilizada pelo Programa em seus materiais é a do letramento, de acordo com o que anuncia o guia “Programa Alfamais Goiás” e “Os livros do material didático complementar LEIA – AlfaMais Goiás abordam conteúdos na perspectiva do letramento” (Goiás, 2021, p. 15), um conceito de letramento que diverge, inclusive, daquele cunhado por Magda Soares.

A Literatura é descontextualizada e fragmentada nos livros do LEIA, materiais didáticos complementares que trazem textos adaptados de livros literários e oferecem atividades, ofertados pelo Estado de Goiás para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Nesses livros, a Literatura aparece como texto para se extraírem grupos de palavras e realizar treinos de leitura e escrita, conforme a seguinte atividade do caderno do 1º ano:

Figura 1: Excerto do poema “Música maluca” de Valéria Belém



Fonte: LEIA (Goiás, 2021a, p. 46).

³⁰ O documento não classifica quais os “textos de memória”, mas, por experiência escolar, alguns livros literários, como *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, e *O guardador de memórias*, de Denise Guilherme, já foram trabalhados com essa perspectiva.

“Música Maluca”, de Valéria Belém, é extraído do livro *História da história e outras poesias*, com a supressão de partes, desconsiderando a totalidade do poema, seja pela descaracterização, visto que o livro tem mais elementos para além do texto, como a ilustração e a disposição dos versos nas páginas, seja pelos cortes feitos no próprio poema. Os excertos são apenas instrumentos para determinado fim, ler e escrever, que é exterior à própria obra, ou seja, ao poema, que, pela teoria estética de Adorno (2003f), compreendemos possuir uma finalidade imanente e não relacionada a uma demanda empírica. Esse procedimento rompe com a autonomia contida na Literatura como formação humana no sentido de provocar olhares, sentidos e inquietação com a narração. Outras finalidades externas, como identificar palavras, composição de palavras e trabalhar sons de forma sistematizada e prática também estão presentes na racionalidade do caderno na instrumentalização da Literatura

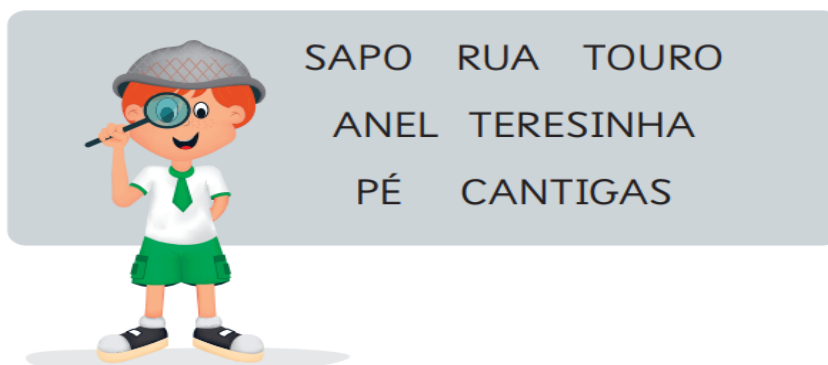
Figura 2: Atividades 4,5 e 6, propostas para trabalhar com o poema “Música maluca”

4. O POEMA DISSE O QUE VOCÊ PENSAVA? EXPLIQUE.



5. VOCÊ AGORA SERÁ O ECO! SABE O QUE É ISSO? O(A) PROFESSOR(A) FARÁ A LEITURA E VOCÊ E OS(AS) COLEGAS REPETIRÃO.

6. BRINQUE DE DETETIVE! CIRCULE AS PALAVRAS DO QUADRO NO POEMA.



LEIA - 1º ANO. 3ª VIVÊNCIA - BRINCANDO COM PALAVRAS

47

Fonte: LEIA (Goiás, 2021a, p. 47).

Nas atividades a serem realizadas a partir da leitura de trechos do poema, o que se constata é o treino da leitura seguindo o eco da leitura da professora. Um exercício de repetição que não trabalha o entendimento acerca do sentido das palavras ou da relação que fazem com o que está sendo contado. Desse modo, a relação da palavra com o todo que dá sentido à palavra é perdida. A matéria palavra se sobrepõe de tal maneira que a linguagem renuncia ao nexos entre as palavras e o todo (Adorno, 2003).

No exercício seguinte, os alunos deverão procurar e circular no texto palavras destacadas no caderno, havendo apenas a identificação da grafia das palavras, prevalecendo a repetição. Percebemos que esse *modus operandi*, que fragmenta palavras de um texto já recortado do poema, limita o pensamento, a imaginação e a experiência, já que prepondera o fragmento isolado, oferecendo menos esforço intelectual, menos elementos que suscitem incômodo, provoquem perguntas, havendo um “nivelado ao imediatamente presente [...]” (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 162), a um ato mecânico, automático, que apenas responde ao procedimento solicitado.

Em outro exercício, palavras que compõem o poema já recortado, novamente são retiradas do contexto, dando prioridade à parte em detrimento do todo.

Figura 3: Atividade 7, proposta para trabalhar com o poema “Música maluca”.

7. LEIA AS PALAVRAS E FAÇA UM “X” NO QUADRADINHO, PARA CADA SÍLABA PRONUNCIADA, E DEPOIS ESCREVA A QUANTIDADE:



ANEL

X	X			
---	---	--	--	--

SÍLABAS: 2



PÉ

--	--	--	--	--

SÍLABAS: _____



TERESINHA

--	--	--	--	--

SÍLABAS: _____



TOURO

--	--	--	--	--

SÍLABAS: _____

48

LEIA - 1º ANO. 3ª VIVÊNCIA - BRINCANDO COM PALAVRAS

Fonte: LEIA (Goiás, 2021a, p. 48).

Nessa atividade, percebemos que a identificação e a contagem das sílabas prevalecem por uma razão calculável, que é base da subjetividade reificada, juntamente com a análise da parte em detrimento do todo, como no exercício anterior, que favorece a manutenção da sociedade capitalista.

Outra estratégia do LEIA é a adaptação de textos literários, como o do Chapeuzinho Vermelho, um conto tradicional de Charles Perralt, que é resumido e modificado seguindo a racionalidade instrumental da Literatura.

Figura 4: Adaptação da história “Chapeuzinho Vermelho” (continua).

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO. ELA MORAVA COM SUA MÃE NUMA CASINHA PERTO DO BOSQUE.

CERTO DIA, SUA MÃE PEDIU QUE ELA LEVASSE UMA CESTA DE DOCES PARA A SUA AVÓ QUE MORAVA DO OUTRO LADO DA FLORESTA.

CHAPEUZINHO VERMELHO ESTAVA CAMINHANDO EM DIREÇÃO À CASA DA VOVÓ QUANDO ENCONTROU O LOBO.

– AONDE VAI CHAPEUZINHO VERMELHO? – PERGUNTOU O LOBO.

– NA CASA DA VOVÓ LEVAR UMA CESTA DE DOCES. – RESPONDEU CHAPEUZINHO.

– MUITO BEM, MENINA, POR QUE VOCÊ NÃO LEVA FLORES TAMBÉM?



LEIA - 1º ANO. 6ª VIVÊNCIA - QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

103

Figura 4: Adaptação da história “Chapeuzinho Vermelho” (continua).

ENQUANTO CHAPEUZINHO COLHIA AS FLORES, O LOBO CORREU PARA A CASA DA VOVÓ. BATEU A PORTA E IMITANDO A VOZ DE CHAPEUZINHO VERMELHO PEDIU PARA ENTRAR. ASSIM QUE ENTROU, DEU UM PULO, AGARROU A VOVÓ E A TRANCOU NO ARMÁRIO.

EM SEGUIDA, COLOCOU A TOUCA, OS ÓCULOS, DEITOU NA CAMA E SE COBRIU, ESPERANDO CHAPEUZINHO VERMELHO.

QUANDO A CHAPEUZINHO ENTROU, O LOBO PEDIU PARA ELA CHEGAR MAIS PERTO.

– VOVÓ, QUE ORELHAS GRANDES! – DISSE CHAPEUZINHO.

– É PARA TE OUVIR MELHOR. – RESPONDEU O LOBO.

– QUE OLHOS ENORMES, VOVÓ!

– É PARA TE VER MELHOR, MINHA NETINHA.

– QUE NARIZ COMPRIDO!

– É PARA TE CHEIRAR.

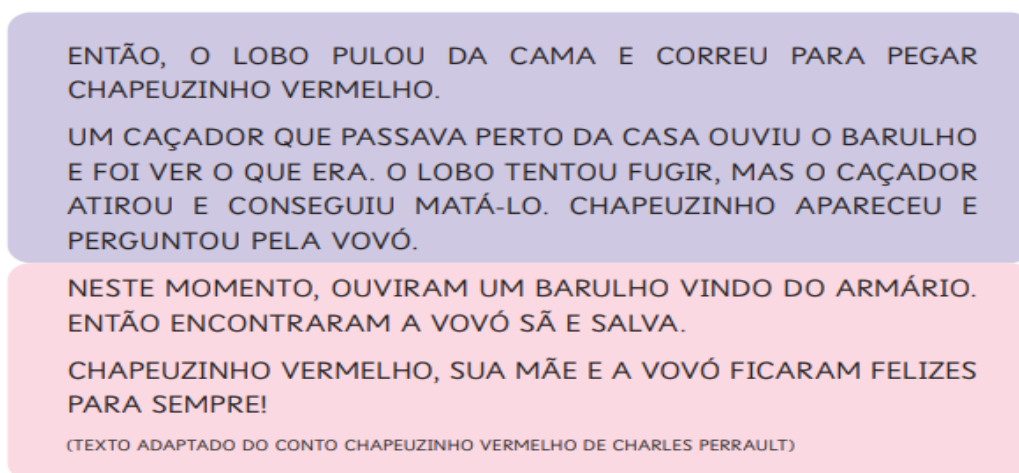
– E ESSA BOCA VOVOZINHA, QUE GRANDE!

– É PRA TE DEVORAR!

LEIA - 1º ANO. 6ª VIVÊNCIA - QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

104

Figura 4: Adaptação da história “Chapeuzinho Vermelho” (conclusão).

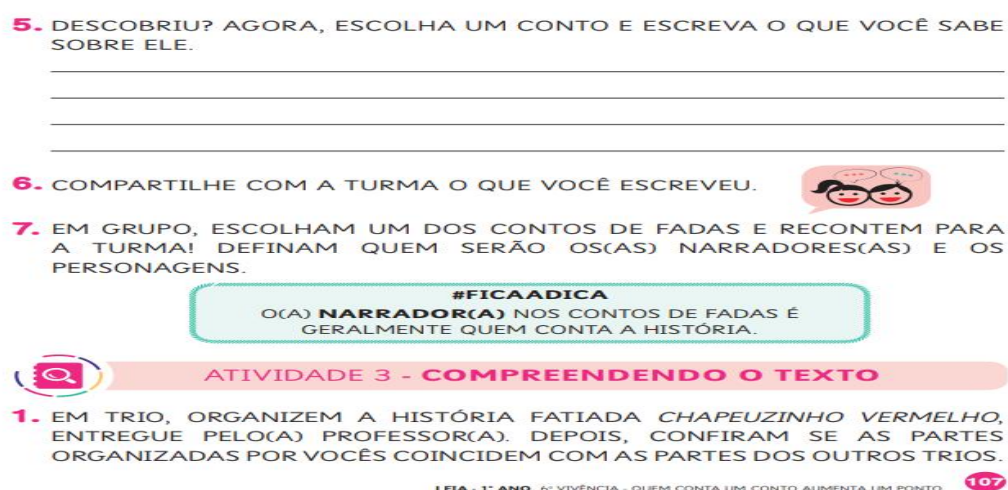


Fonte: LEIA (Goiás, 2021a, p. 103-105).

Trata-se de uma adaptação que desconfigura a história original, na qual Chapeuzinho Vermelho é penalizada por desobedecer à mãe, além de abrandar o final da história com a vovó saindo do armário. Essa prática, que acontece na atualidade de forma mais radical em seus recortes e desvirtuação da versão original, já era objeto da crítica de Benjamin (2012a), quando ele revela a forma como a burguesia lidava com o romance de forma abreviada, resumida, na narrativa em *short story*, havendo uma deturpação da Literatura.

Nos esquemas dos exercícios do livro, não é o sentido da narrativa, mesmo adaptada, que se leva em consideração, mas a aplicação imediata do conteúdo de Língua Portuguesa, como, por exemplo, a identificação de letras maiúsculas, palavras, sílabas.

Figura 5: Atividades 5, 6 e 7, propostas para trabalhar a história “Chapeuzinho Vermelho”.



Fonte: LEIA (Goiás, 2021a, p. 107).

Os exercícios vão seguindo a lógica instrumental na abordagem dos conteúdos que dão base à leitura, à escrita e à pontuação, dentre outros.

Figura 6: Atividade 8, proposta para trabalhar a história “Chapeuzinho Vermelho”.

8. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM PONTO FINAL? PARA QUE ELE SERVE?

a) O TRECHO RETIRADO DA HISTÓRIA FICOU SEM O PONTO FINAL. QUE TAL PONTUÁ-LO?

Enquanto Chapeuzinho colhia as flores o lobo correu para a casa da vovó. Bateu à porta e imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho pediu para entrar

O QUE É?
O **PONTO FINAL** É USADO PARA INDICAR A FINALIZAÇÃO DE UMA IDEIA NO TEXTO.

110 LEIA - 1º ANO. 6ª VIVÊNCIA - QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

Fonte: LEIA (Goiás, 2021a, p. 110).

Cavalcanti (2009) argumenta que essa maneira de abordar a Literatura, seja para responder a questões fechadas de formulários de interpretação de texto, seja como pretexto para estudos de ordem da gramática e outros, é uma violência contra a arte, o autor e a formação do leitor, pois são ações que, ao invés de aproximarem o leitor do universo da Literatura, dela o distanciam, vez que destacam uma atividade enfadonha e a Literatura reduzida a um banco de dados.

Assim como ocorre no 1º ano, no livro do LEIA - 2º ano é apresentada uma história adaptada, dessa vez a do Pinóquio:

Figura 7: Adaptação da história “Pinóquio” (Continua).

ATIVIDADE 2
LENDO O TEXTO

1. LEIA O TEXTO, SILENCIOSAMENTE, EM DUPLA E DEPOIS COM A TURMA TODA.

PINÓQUIO

1. ERA UMA VEZ UM VELHO CARPINTEIRO CHAMADO GEPPETTO, QUE VIVIA SOZINHO. SEU MAIOR DESEJO ERA TER UM FILHO. UM DIA, ELE ESCULPIU UM BONECO DE MADEIRA E O CHAMOU DE PINÓQUIO. À NOITE, UMA FADA DEU VIDA A PINÓQUIO, MAS ELE CONTINUOU SENDO UM BONECO DE MADEIRA. A FADA PROMETEU A PINÓQUIO QUE ELE SE TORNARIA UM MENINO DE VERDADE SE FOSSE CORAJOSO, VERDADEIRO E ALTRUÍSTA.

2. PINÓQUIO ESTAVA FELIZ POR TER VIDA E SAIU PARA EXPLORAR O MUNDO. PORÉM, ELE ENCONTROU ALGUMAS DIFICULDADES PORQUE NEM SEMPRE ESCOLHIA FAZER A COISA CERTA. A CADA VEZ QUE MENTIA, SEU NARIZ CRESCIA. ELE SE ENVOLVEU EM VÁRIAS AVENTURAS, COMO SER ENGANADO POR

LEIA - 2º ANO. 6ª VIVÊNCIA - QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

117

Figura 7: Adaptação da história “Pinóquio” (Conclusão).

UMA RAPOSA ASTUTA, SER LEVADO PARA UM PARQUE DE DIVERSÕES MÁGICO E ATÉ SE TRANSFORMAR EM UM BURRO.

GEPPETTO, PREOCUPADO COM O SUMIÇO DO PINÓQUIO, SAIU PARA PROCURÁ-LO E ACABOU SENDO ENGOLIDO POR UMA BALEIA GIGANTE. QUANDO PINÓQUIO DESCOBRIU ISSO, ELE BRAVAMENTE FOI RESGATAR SEU PAI. DENTRO DA BALEIA, ELE CUIDOU DE GEPPETTO E PLANEJOU UMA FUGA, MOSTRANDO SUA CORAGEM E AMOR.

3. POR FIM, PINÓQUIO E GEPPETTO CONSEGUIRAM ESCAPAR DA BALEIA. A FADA, VENDO A BONDADE E CORAGEM DE PINÓQUIO, FINALMENTE O TRANSFORMOU EM UM MENINO DE VERDADE.

4. PINÓQUIO APRENDEU A IMPORTÂNCIA DE SER HONESTO E CORAJOSO, E ELE E GEPPETTO VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

FONTE: TEXTO CRIADO ESPECIALMENTE PARA O MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR LEIA.

118

LEIA - 2º ANO. 6ª VIVÊNCIA - QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

Fonte: LEIA (Goiás, 2021b, p. 117-118).

Da mesma forma que no 1º ano, a história é resumida a algumas passagens contadas rapidamente. Aparece dividida por cores, porque os alunos são questionados na sequência acerca das partes do texto identificadas pelas cores: início, conflito, resolução do conflito e

final. Na atividade seguinte, há uma proposta de trabalho com o significado das palavras de forma isolada.

Figura 8: Atividade 2, proposta para trabalhar a história “Pinóquio”.

2. MISSÃO DETETIVE DAS PALAVRAS. ENCONTRE O SIGNIFICADO E O SINÔNIMO DAS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO.

	SIGNIFICADO	SINÔNIMO
ALTRUISTA		
ASTUTO		
HONESTO		
CARPINTEIRO		
EXPLORAR		

LEIA - 2º ANO. 6ª VIVÊNCIA - QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

121

Fonte: LEIA (Goiás, 2021b, p. 121).

Evidenciamos, portanto, o uso do texto literário com o fim pedagógico de ensinar a ler e a escrever, que usa a Literatura de forma funcional, a partir da sua utilidade tal qual discutiu Horkheimer (2002), em que a sociedade burguesa, o ser humano mediano, considera razão aquela que é útil a algo considerado importante nessa sociedade, algo que a sustente. Uma razão que se exerce mediante a capacidade de classificação, inferência e dedução, que segue o meio certo para atingir propósitos que são postos relacionados ao “lucro ou vantagem para o sujeito” (Horkheimer, 2002, p. 10) e que dá base para a reprodução da lógica não reflexiva e crítica da sociedade em questão. Nesse sentido, se considera racional uma razão que atinja objetivos, que seja eficaz, sem reflexão, o que a sociedade capitalista determina como importante de se atingir. “Se funciona, se é útil, se é aplicável, se pode ser aproveitado, é válido e racional” (Resende, 2010, p. 84). É o exercício desse procedimento que obstaculiza a capacidade de a razão pensar a si mesma.

O uso de excertos de textos literários em material didático é uma prática que acompanha essa produção desde os livros de leitura na década de 1990. A “Série Braga” já continha excertos de “grandes escritores”. Braga acreditava que as poesias que selecionava e trazia para os livros de leitura inspiravam alunos. Daí, ele mesclá-las às atividades como “um meio para se cumprirem alguns objetivos da vida social: ‘quadros da vida comum, singela e sadia, de indivíduos a quem a economia e um inteligente governo doméstico fazem[faziam]

optimistas e felizes” (Lopes, 2020, p. 349). Lopes (2020) acredita que a Literatura aparecia nos livros de leitura como pretexto para o ensino de aspectos cívicos e morais, bem como conteúdos de geografia e história do Brasil.

No documento, a Literatura também é indicada para trabalhar as áreas de conhecimento das Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia e a área de conhecimento de Matemática, no componente curricular de Matemática. No componente curricular da Geografia na BNCC e também no DCGO, a Literatura é compreendida como meio, pois está vinculada à habilidade de “Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras” (Brasil, 2018, p. 371), com o objetivo de desenvolver pontos de referência na unidade temática, formas de representação e de pensamento espacial para o 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, difunde-se um esquematismo que enxerga a Literatura como um mapa que se organiza em tema central e tópicos ligados ao tema, onde se devem localizar personagens em cada espaço e outras questões de lógica geográfica.

Percebemos que essa instrumentalização envolve uma metodologia, uma forma de pensar a Literatura. Ela é um mapa a ser lido. Há, nesse sentido, a expropriação do esquematismo kantiano dos estudantes, pois esses não são convidados a desenvolver seus esquemas de leituras dos personagens, da trama, mas lhes é oferecido um esquema por onde olhar, i.e., ler a Literatura buscando informações já determinadas para compor o mapa, algo previamente direcionado. Essa instrumentalização privilegia a forma e não o conteúdo, pois não relaciona conteúdos a serem trabalhados a partir de, mas um exercício que segue uma regra, um caminho para organizar, classificar e expor dados, um esquema em que diversos conteúdos podem ser trabalhados.

Nas habilidades para a Matemática, a Literatura é mencionada como um recurso para se alcançar o objetivo de “Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação”, na habilidade de “Quantificar elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação, em situações que envolvem esses procedimentos (parlendas, poemas, brincadeiras diversas, recursos tecnológicos, livros infantis, dentre outros)” (Goiás, 2018, p. 381).

Destaque-se que esse movimento de instrumentalização da Literatura baseado no privilégio de procedimentos fechados para o ensino de Matemática estabelece similaridade com o que acontece com a industrialização do brinquedo, quando as instruções de brincar suprimem a própria brincadeira. “Quanto mais a industrialização avança, tanto mais

decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (Benjamin, 2009, p. 91-92, *grifos no original*). Quanto mais a Literatura é instrumentalizada na sua produção para atender a determinado fim, mais distante da imaginação se torna, pois a intencionalidade pedagógica inserida nas narrativas tende a torná-las menos Literatura e mais textos fragmentados para exercícios.

No caso da instrumentalização na Matemática, as parlendas, poemas e livros infantis, quando explorados para subtrair conteúdos, como quantificação, desviam a atenção da narração contada para as quantidades de coisas presentes no enredo ou nas ilustrações, de modo que o sentido se perde. Um poema como “Leilão no Jardim”, de Cecília Meireles, se lido com a intenção de quantificar os animais que aparecem na história, ou contar elementos que aparecem na ilustração, perde o encantamento da própria história.

Já as obras que, desde a sua produção, são instrumentalizadas, como os livros *Matemática até na sopa* ou *Todas as pessoas contam*, elaborados com uma intencionalidade relativa aos conteúdos curriculares, são como a arte engajada, ainda que não por uma vertente política, mas pelo seu engajamento pedagógico. E, nesse sentido, “desencanta o que só pretende estar aí como fetiche” (Adorno, 1973c, p. 51), pois se desvia dos interesses reais, tornando-se apenas meio para uma manipulação psicológica vazia de coerência e lógica, distanciada da própria verdade em detrimento do conteúdo curricular.

Não localizamos muitas pesquisas acerca do DCGO, mas é possível afirmar que as críticas tecidas acerca da BNCC também se aplicam a esse documento. Em especial sobre a questão da regionalidade. Evangelista (2022) afirma que o documento é carente de aspectos literários e de goianidade, justamente o ponto que promete ampliar.

Constatamos que a instrumentalização da Literatura se faz presente de forma mais evidente no LEIA, que é o documento mais específico, mais próximo dos professores e alunos, dado que é material operacional, aquele que chega à escola com atividades a serem desenvolvidas e que tem como premissa uma prestação de contas, pois tem o acompanhamento de uma equipe técnica de formação dos professores alfabetizadores, que acompanha a execução do projeto nas escolas, visando, inclusive, uma premiação – o Prêmio LEIA.

Segundo o portal do “Programa Alfamaís Goiás”, “as escolas que obtiveram os melhores resultados na avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego-Alfa), realizada em dezembro de 2022, serão premiadas com o valor de R\$ 80 mil” (Alfamaís Goiás, 2024). Esse prêmio é concedido todos os anos [não se sabe do ganhador de

2023-24 porque o *site* ainda não foi atualizado para o corrente ano]. Nesse sentido, é importante destacar que a instrumentalização da Literatura é mais determinante nos livros do LEIA, embora já esteja presente na BNCC e também no DCGO.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a racionalidade da Literatura nos documentos que orientam o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em sua relação com a formação humana e os processos de instrumentalização. Inicialmente, é importante ressaltar que não há, no currículo dessa etapa de ensino, uma disciplina de Literatura. Assim, a própria entrada da Literatura no currículo se dá de forma instrumentalizada, por intermédio de áreas do conhecimento contempladas nos documentos, como ferramenta para se trabalhar conhecimentos diversos. Ainda assim, nossa pesquisa demonstra haver uma perspectiva formativa da Literatura em partes dos documentos analisados.

Em relação à instrumentalização da Literatura na escola, percebe-se que esse espaço admite uma perspectiva subjetiva, a partir de um pragmatismo cuja verdade não é o objetivo, mas aquilo que apresenta maior funcionalidade, ainda que se afaste da verdade. Nesse sentido, predomina a lógica dos meios em relação aos fins (Horkheimer, 2002). Essa dinâmica está refletida nos pactos e adesões a programas formatados, impostos às escolas, que determinam como serão as “vivências” em sala de aula. Esses programas são avaliados por métricas em larga escala, que desconsideram as particularidades e reproduzem os parâmetros nacionais nos documentos estaduais, muitas vezes sem a devida reflexão crítica sobre a sua efetividade para o público atendido. A ampliação do DCGO em comparação à BNCC é parca. Incide apenas no que se refere às questões da cultura regional. Nessa mesma direção ocorre o discurso da fruição literária na escola, com os livros-brinquedos, por exemplo, em alguns casos sem nexo ou sentido, ou mesmo livros que são indicados como Literatura, mas não passam de produtos para a semiformação.

Além disso, muitos municípios desistem de construir seus próprios documentos, aderindo ao que é proposto pelo Estado, como no caso analisado, em relação ao LEIA. Isso acaba por determinar, inclusive no próprio documento, uma finalidade instrumental, pois aquilo que é reduzido a uma ferramenta perde sua profundidade e potencial transformador. Um exemplo apontado nesta pesquisa está na formatação do trabalho pedagógico, mais específico com os livros do LEIA, nos quais a Literatura está presente, mas, ao mesmo tempo, ausente.

Nesse sentido, a pesquisa apresentada a partir dos estudos teóricos e das análises desenvolvidas aponta para uma necessária ampliação da compreensão acerca da Literatura no ambiente escolar, ambiente privilegiado e muitas vezes único para seu acesso. Consideramos que a presença da Literatura nos documentos é importante e que há uma concepção formativa

no PNBE, na BNCC e no DCGO que deve ser considerada. Mas, quando nos deparamos com os livros do LEIA que, segundo anunciado, se baseiam nos documentos anteriores, o que constatamos é a instrumentalização da Literatura de forma muito intensa, com recortes, adaptações e atividades mecânicas, que valorizam apenas o código da Língua. Por ser esse um documento que reverbera nas escolas e funciona como modelo de outras atividades a serem desenvolvidas pelos professores, torna-se ainda mais preocupante essa intensificação da redução da Literatura.

Assim, é preciso repensar em como a Literatura aparece nos documentos que orientam o ensino, em como isso reflete no gosto pela Literatura, que se perde ao longo da escolarização. E, para além disso, no que se transforma a Literatura nessa lógica reprodutivista que orienta o fazer pedagógico no cotidiano da escola, que faz com que as orientações de cunho formativo se percam. O que se percebe é que a escola e o modo como se estrutura e funciona são um componente importante nesse processo, pois, com os objetivos funcionais e mecanizados, reproduzem a sociedade tal como ela se encontra, sem perspectivas de transformação. Entendemos que tais barreiras são impostas pelos próprios homens subordinados a objetivos racionais relativos ao poder e à propriedade.

Isso significa dizer que, apesar de sempre ter existido em relação à faculdade do pensamento humano, a razão tem hoje uma objetividade própria, esvaziada de sentido, formalizada, com valores subjetivos e incapaz de distinguir o bem e o mal ou determinar o que seja verdade. Nessa razão formalizada, só é racional o que tem um fim útil, i.e., todas as coisas e ações devem levar à reprodução material. A partir desse entendimento, pensando acerca da Literatura enquanto instrumento útil a determinado fim, é possível percebê-la como uma mercadoria.

Segundo Marx (2013), toda mercadoria tem em comum o fato de ter sido produzida pela força do trabalho humano, força essa medida em tempo de trabalho e que encontra equivalência em outra mercadoria, justamente por terem em comum essa força de trabalho humano. Contudo, nem todas as mercadorias adquirem valor de troca, haja vista que esse valor se encontra em relação à intenção de trocar tal mercadoria por outra, mesmo que seja uma mercadoria equivalente comum, como o dinheiro.

Ao concebermos a Literatura como uma mercadoria já na sua produção, consideramos também o conceito de mercadificação de Harvey (2008), segundo o qual a mercadificação é relativa ao direito de propriedade sobre processos, coisas e relações sociais. Nesse tipo de relação, está presente a precificação e a negociação de um pagamento na forma de contratos entre quem vende e quem compra. Para o autor, tudo é passivo de entrar nessa relação, pois a

neoliberalização ampliou os limites da mercadificação de modo a atingir tanto o mercado quanto as próprias relações humanas: tudo é mercadificado na sociedade capitalista.

Para tratar da questão da mercadificação, é preciso considerar que o mercado consome o ser humano física, psicológica e moralmente. Os indivíduos são meros reprodutores, mas o mercado exige que ele seja capacitado e dócil ao mesmo tempo. Em resposta, porém, não lhe são oferecidos vínculos fortes nas relações de trabalho (Harvey, 2008). Junte-se a isso o incentivo ao consumismo em nome da lucratividade e a redução de conteúdo democrático sob a responsabilidade do governo, considerando que, em sociedades neoliberais, “o papel do governo é criar um clima de negócios favorável e não cuidar das necessidades e do bem-estar da população em geral” (Harvey, 2008, p. 58).

Nessa condição, a cultura passa a seguir as mesmas regras das demais mercadorias, sendo valorada e encontrando uma correspondência desse valor com a mercadoria equivalente. A lógica é a mesma explicitada por Marx (2013), porque também a produção cultural envolve o trabalho e o emprego da força de trabalho. Dessa forma, encontra o produto da cultura sua correspondência como mercadoria, obedecendo também à relação de valor de uso, de sua necessidade, e o valor de troca, determinado pelo valor social do trabalho empregado na sua produção.

Desse modo, o próprio mercado cria necessidades antes desconhecidas para que seus produtos possam ser consumidos, dissociando, cada vez mais, o consumo de sua necessidade, pela simples satisfação em possuir determinada mercadoria ou o valor que ela representa como valor de troca. Como acontece com as coleções de livros que servem meramente como peça decorativa nas bibliotecas, sem a permissão do contato com os alunos. Pesquisas acerca do PNAIC mostram claramente a fetichização da Literatura nas escolas até a sua chegada, quando se jogou luz às obras literárias disponibilizadas às escolas por meio do PNBE.

É nesse ínterim que se constitui, para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural como “a forma mais determinante de regressão do esclarecimento à ideologia” (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 15), quando possibilita um caráter estético a obras de qualidade duvidosa, dando-lhe uma aparência de verdade. Quando se entende a mercadificação de tudo a partir dos argumentos de Harvey (2008), se compreende o uso da cultura enquanto mercadoria pela indústria como um meio de dominação das massas.

Essa mercadoria, a cultura, empregada em favor do neoliberalismo, acaba entrando na vida de todos, ainda que de forma despercebida, criando necessidades, influenciando e interferindo em decisões que, embora individuais, se tornam coletivas, pois o mundo todo está à sua mercê, mesmo aqueles mais distraídos e distantes dos padrões de moda ou tendências,

melhor dizendo, mesmo os que ainda menos refletem acerca do que circula à sua volta são também afetados. Cada indivíduo, nesse contingente, se torna parte da economia como um todo (Adorno; Horkheimer, 2014).

Outra prerrogativa apontada pelo autor é a de que, aos moldes do liberalismo, é de responsabilidade de cada indivíduo o seu sucesso, de modo que terão espaço aqueles que se mostrem capazes não só no sentido de desempenhar seu papel, mas de se integrar às exigências do mercado, percepção que se desenvolve no neoliberalismo. Nesse sentido se constata, por exemplo, livros, músicas, peças, filmes, feitos por encomenda, ou bancados, patrocinados por determinados setores em privilégio, de modo a interferir em seu conteúdo e/ou forma. A liberdade enquanto direito de escolher os caminhos a seguir se torna não mais que o direito a “morrer de fome” (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 108), pois a escolha está diretamente ligada a ser ou não ser aceito, ou seja, ou se está dentro do mercado atendendo às suas metas ou se está fora e só.

Nota-se que a mercadificação da cultura, cuja dimensão da Literatura é tema desta pesquisa, nos coloca a pensar em todo o percurso histórico da presença da Literatura na escola brasileira, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma Literatura instrumentalizada desde o princípio, mesmo antes da existência de uma escola formal ou de um Sistema Nacional de Ensino. Em parte desse percurso, obteve maior ou menor visibilidade, mas, ao fim e ao cabo, tal ocorreu com a razão formalizada para um fim útil à escola e à escolarização dos sujeitos que compõem a sociedade atual, cheia de contradições, mas conduzida pela indústria cultural, pelo mercado, por suas determinações.

Nos documentos analisados para esta pesquisa, há uma perspectiva instrumental que segue uma racionalização para um fim exterior à própria Literatura, para atender a necessidades determinadas pelo *modus operandi* da sociedade capitalista, que valoriza conteúdos formais restritos às disciplinas escolares e não à constituição de saberes sobre o ser humano, sobre a vida, sobre enfrentamentos e contradições do real. Isso embora, em alguns momentos, os documentos, contraditoriamente, apontem para uma perspectiva de formação humana.

Encontramos, principalmente no LEIA, documento mais específico, que está dentro da escola materializado em livros para serem usados nas salas de aula, uma perspectiva funcional em que a Literatura precisa ter uma utilidade que se aplica de duas maneiras: como texto, em que se destacam características textuais que têm relação com aprender a ler e a escrever, e como metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e mesmo de outras disciplinas, como Geografia e Matemática. Assim, a Literatura é percebida como fonte de informações que

podem ser extraídas para áreas de conhecimento e, a partir de partes de textos literários ou mesmo de obras inteiras, é usada para se recortarem determinadas informações, preceitos ou jogo de palavras.

Nessa perspectiva, a razão subjetiva, formalizada, existente na ciência positivista e criticada por Horkheimer em “Meios e Fins” e por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* e em outras obras, está na base da entrada da Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e, mais intensamente, em Goiás.

A Literatura, por sua relação íntima com o leitor, adentra a subjetividade do indivíduo, tornando-se cúmplice de sua existência na realidade. Assim, ela é vista pela Pedagogia como possibilidade de inserção no mundo infantil, como ponto transcendental, que provoca um diálogo do sujeito consigo, ajudando-o a compreender a própria realidade, concedendo a expansão de suas capacidades de forma livre. Assim, capaz de atender tanto às necessidades de adaptação quanto às do espírito, se torna um instrumento até certo ponto eficaz ao ensino, mas ao preço de perder ela mesma o seu sentido, tornando-se apenas um atrativo.

Percebemos que, apesar de os documentos normatizadores, BNCC e DCGO e também PNBE, estabelecerem um diálogo com uma concepção de Literatura formativa, os livros do LEIA, que são materiais distribuídos e usados pelos professores e alunos das escolas de primeira fase no Estado de Goiás, são totalmente instrumentalizados, ainda que tenham como premissa seguir a BNCC e o DCGO em sua elaboração. O objetivo central de todos esses documentos é a alfabetização, de modo mais específico. Contudo, há contradições no interior de cada um deles em relação à abordagem da Literatura, ora instrumentalizada, ora formativa.

Essa instrumentalização da Literatura faz com que ela seja entendida como meio e não como fim em si, que seria a Literatura como arte.

Ainda sobre o LEIA, não há espaço para críticas e o professor se torna um repetidor do que é indicado no material. Há, nesse sentido, uma semiformação do professor, ao ser instrumentalizado com os cadernos e receber informações já formatadas de como trabalhar o material, e dos alunos, que irão responder a vivências estabelecidas pelo material já extremamente recortado para um exercício técnico.

Já no DCGO, assim como na BNCC, existe um Campo artístico-literário voltado à valorização da arte e da Literatura, ainda que dentro do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Em si, esse já é um grande ganho para a Literatura como espaço de formação dentro da escola. E, como dito por Benjamin (2012a, p. 37), “nem tudo nessa vida é modelar, mas tudo é exemplar”. Para além dos problemas encontrados na forma como a Literatura é compreendida por alguns documentos, em especial os Cadernos do LEIA, também e

contraditoriamente, é importante destacar que são muitas as indicações da Literatura para a formação humana nos documentos, ainda que nem sempre dito desse modo, e que se tenha, no documento que mais se aproxima do aluno, os cadernos do LEIA, a sua mais marcante instrumentalização.

Essa perspectiva utilitária encontra respaldo na crítica de Horkheimer (2002), que compreende a racionalidade como as coisas que se mostram úteis de algum modo, mediante sua capacidade de classificação, inferência e dedução. Essa é a razão subjetiva, referente aos meios e fins relativos a propósitos “certos”, autoexplicativos, em favor da autopreservação. A razão subjetiva/instrumental se liga aos valores utilitários e apenas o sujeito pode ter verdadeiramente razão, pois ela se refere ao modo como os sujeitos a organizam.

Compreendemos que não se pode negar que, estando a Literatura no movimento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, ela irá ser escolarizada. Mas é importante que se destaque que a Literatura é parte do processo de formação, tem como finalidade contribuir para a emancipação humana. O modo como a Literatura aparece na escola exige cuidado. Ela não deve ser pensada como instrumento, mesmo tendo o caráter mediador de constituir uma ação transformadora; não é um suporte de informações a serem pesquisadas, mas parte da constituição do ser.

Percebe-se, ao pesquisar a Literatura na escola, que ela esteve presente no ambiente escolar desde a sua constituição até a atualidade, segundo o que se tem registrado nos documentos. Contudo, a própria Literatura enquanto disciplina não tem lugar no currículo. Ela aparece por meio de programas de incentivo à leitura e dentro da disciplina de Língua Portuguesa. De modo que, estando mais ou menos presente na escola, o que se objetiva não é a Literatura, mas a leitura. Por essa razão, a Literatura está sempre presente em planos e programas, mas como meio para se alcançar algo.

Não existe um projeto de incentivo à Literatura, mas à leitura, ao aprendizado da mecânica da escrita, da codificação.

Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato da leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum (Lajolo, 2006, p. 15).

Ao contrário, o ensino de Literatura deve contemplar sua construção artística, sendo ela uma dimensão da arte com fundamentação própria, que contribui para a formação humana, produção de sujeitos autônomos e capazes de refletir acerca de seu contexto histórico-social.

Concluímos que os documentos tanto apontam para uma concepção de Literatura comprometida com a fruição e a reflexão crítica quanto para uma concepção instrumentalizada de diferentes formas. Constatamos também, por meio de pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, que essa perspectiva atravessa toda a história da Literatura nesse espaço privilegiado de acesso chamado escola. Desse modo, se faz importante, se não essencial, uma retomada da concepção de razão, a fim de dar suporte às nossas conclusões acerca da gravidade de se ter, na escola, uma concepção instrumentalizada da Literatura.

Ademais, a pesquisa denuncia, portanto, a instrumentalização da Literatura nos documentos mais próximos do aluno e mais diretivos, nas atividades e indicações mais concretas acerca do trabalho a ser desenvolvido. Aponta como alternativa a perspectiva da teoria crítica da sociedade, principalmente Adorno (1973; 2006; 2012; e 2013), Horkheimer (1980 e 2002) e Benjamin (2012 e 2020), concebendo a Literatura como arte capaz de formar, considerando-a um bem incompressivo. É, portanto, de suma importância que se tenha em mente que, não apenas os documentos devem ter uma atenção ao ensino de Literatura, mas também deve haver, por parte dos professores e instituições, estudos acerca da Literatura e de como ela se coloca nos espaços educativos, para que finalidades e a partir de quais objetivos. E nesse sentido se possa, de fato, ensinar Literatura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Parataxis. In: **Notas de literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973a.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Caprichos bibliográficos. In: **Notas de literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973b.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Caprichos Engagement. In: **Notas de literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973c.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno**: grandes cientistas sociais. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. A arte é alegre? In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; OLIVEIRA-DE RAMOS (orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas-SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unipep, 2001.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. O artista como representante. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora Duas Cidades; Editora 34, 2003a.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Sobre a ingenuidade épica. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora Duas Cidades; Editora 34, 2003b.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Em memória de Eichendorff. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora Duas Cidades; Editora 34, 2003c.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Sinais de pontuação. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora Duas Cidades; Editora 34, 2003d.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Palestra sobre Lírica e sociedade. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora Duas Cidades; Editora 34, 2003f.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A.; LASTÓRIA, C. N. (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Dialética Negativa: Conceito e Categorias. In: **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Versão digital, 2013.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. In: **Educação e emancipação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In: **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. Trad. Verlaïne Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Ideologia. In: **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. A Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das Massas. In: **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, versão digital, 2014.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. A gênese da burrice. In: **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, versão digital, 2014b.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2010.

BARCELLOS, Crine. Teoria crítica e educação: um estudo sobre o papel da literatura infantil como mediadora no processo de semiformação. In: VAIDERGON, José; BERTONI, Luci Mara. **Indústria Cultural e Educação**. Araraquara: JM Editora, 2003.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras escolhidas, v.III).

BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Markische Museum. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. (Obras escolhidas, v. I).

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. (Obras escolhidas, v. I).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. (Obras escolhidas, volume I).

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012d. (Obras escolhidas, volume I).

BENJAMIN, Walter. Imagem de Proust. In: DAMIÃO, Carla Milani; RAMOS, Paulo Henrique Vieira (orgs.). **Walter Benjamin**: diário parisiense e outros escritos. Trad. Carla Milani Damião. São Paulo: Hedra, 2020.

BORDINI, Maria da Glória. A Literatura Infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de Literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas-SP: Mercado de Letras / ALB, 1998. (Leituras no Brasil).

BOTO, Carlota. Rascunhos da história da leitura escolar: entre Portugal e Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 40, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília: Presidência da República do Brasil, abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-norma-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 39, de 3 de setembro de 1934**. Aprova os estatutos da Universidade de São Paulo. Brasília: Presidência da República do Brasil, setembro de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-39-3-setembro-1934-515616-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 15.395, de 27 de abril de 1944**. Aprova o Regulamento dos Cursos da Biblioteca Nacional. Brasília: Presidência da República do Brasil, abril de 1944. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-15395-27-abril-1944-327098-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 1.920, de 25 de julho de 1953**. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, julho de 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-15395-27-abril-1944-327098-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Plano nacional de educação referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior**. Brasília: Presidência da República do Brasil, outubro de 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 62.844, de 10 de junho de 1968**. Cria o "Prêmio Viriato Corrêa", de literatura infantil. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62844-10-junho-1968-403993-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 81.454, de 17 de março de 1978**. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1978. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d81454.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 91.144, de 15 de março de 1985**. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. Brasília:

Presidência da República do Brasil, 1985. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d91144.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 95.674, de 27 de janeiro de 1988**. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional PróLeitura (PRÓLEITURA) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D95674impressao.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 99.244, de 10 de maio de 1990**. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D99244.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.490, de 19 de novembro de 1992**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L8490.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 813, de 1º de janeiro de 1995**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1995. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/MP813.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 584, de 28 de abril de 1997**. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola, com as seguintes características básicas. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/portaria-no-584-de-28-de-abril-de-1997/>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Semtec, 1999.

BRASIL. **Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 99: literatura infanto-juvenil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002593.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. A formação de leitores. **Leituras**, v. 01. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>.

BRASIL. **Literatura na infância:** imagens e palavras. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar.2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.559, de 1º de setembro de 2011.** Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2011.

BRASIL. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011.** Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011b. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/index.php/arq-biblioteca-da-escola/3954-editalpnbe2011/download>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação. Formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Caderno do PNLL:** edição atualizada e revisada em 2014. Ministério da Cultura. Brasília: MinC, 2014a. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=CADERNO+DO+PNLL%3A+Edi%C3%A7%C3%A3o+atualizada+e+revisada+em+2014>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Guia 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Brasília: MEC, 2014c. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 06 set.2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2014d. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 set. 2021. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

CHAVES, Juliana de Castro; RIBEIRO, Daviane Rodrigues. Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. **Psicol. Soc.** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2014.

CHAVES, Juliana de Castro. A experiência e a narração como fundamentos da formação humana em Walter Benjamin. In: FARIA, Gina Glaydes de; CHAVES, Juliana de Castro. **Fundamentos dos processos educativos e formação humana**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Barueri/SP: Manole, 2010.

COSTA, Juliane Alves Araujo. **A leitura literária na base nacional comum curricular**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientador: Cláudio Mello. Guarapuava, 2020.

DADICO, Luciana. A literatura, experiência e formação do indivíduo: reflexões a partir da crítica de Adorno. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420160015>. Acesso em: 25 nov. 2024.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. **Educação e Sociedade**: revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos de Educação e Sociedade, v. 24, n. 83, São Paulo, Campinas, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008. Acesso em: 06 abr. 2021.

DUARTE, Rodrigo. Indústria cultural hoje. In: VAZ, Alexandre Fernandes; ZUIN, Antonio; DURÃO, Fabio A. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

EVANGELISTA, Júlia Alves. **Um olhar sobre a literatura no Documento Curricular para Goiás sob a ótica da linguística aplicada crítica**. Trabalho de conclusão do curso de Letras. Morrinhos: UEG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/1681>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007. Disponível em:

http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL_DIGITAL.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Nathalia-Soares-Fontes.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FREITA, Verlaine; NEIVA, Luciana Bastos. O fetichismo cultural em Th. W. Adorno: contribuições de Freud e Marx. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 12, n. 1, 2021.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. Rute e Alberto resolveram ser turistas: a leitura literária para crianças no período Vargas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sdCgD7KDDwDL8nzK7LhwLpd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás/DCGO-Ampliado**. Goiânia, 2019. Disponível em: https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?_ga=2.114820932.276497606.1619452211-1954095212.1606217088. Acesso em: 06 abr. 2023.

GOIÁS. **LEIA: leitura, escrita e interpretação na alfabetização: 1º ano**. Goiânia, 2021a.

GOIÁS. **LEIA: leitura, escrita e interpretação na alfabetização: 2º ano**. Goiânia, 2021b.

GOIÁS. **Guia Alfamaís Goiás**, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/Guia/GuiaAlfaMais.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

GOIÁS. **Programa Alfamaís Goiás**. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/alfamais/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. **Revista da USP**, São Paulo: USP, n. 59, p. 116--133, set./nov. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13280/>. Acesso em: 06 set. 2021.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Trad. José Lino Grünnewald [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

IANNI, Octavio. **O Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1984.

IZEPÃO, Rosalina Lima; GIORNO, Débora. O movimento nacionalista industrializante no Brasil (1830-1930): uma análise a partir dos estudos de Nícia Vilela Luz. **Desenvolvimento em Debate**, v. 7, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/RDSD/article/view/6064>. Acesso em: 31 jul. 2023.

JESUS, Simone Aparecida de. **A literatura no âmbito do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Goiânia: UFG, 2019 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9671>. Acesso em: 06 set. 2021.

PUCCIA, Shirley. O Livro de leitura (1889-1933): instrumento de educação e instrução. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1365>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007, 2010.

LOPES, Cristiano Camilo. Os livros de leitura no fim do século XIX e início do Século XX: uma análise do livro I da Série Braga e a Formação do leitor literário. **Revista Graphos**, vol. 22, nº 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/52604>. Acesso em: 06 set. 2021.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Como aperfeiçoar a literatura infantil. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-169, set. 1943.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9712>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**: revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 24, n. 83, São Paulo, Campinas, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008. Acesso em: 06 abr. 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Trad. G. Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, Hebert. **Eros e civilização**. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MARCUSE, Hebert. **A dimensão estética**. Trad. M. E. Costa. Portugal: Ed. 70, 1999.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A leitura escolarizada. **Leitura**. Teoria & Prática, n. 11, p. 15-21, 1988.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da Economia política. In: **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica Econômica e Política. Livro 1: O processo de produção do Capital. Trad. Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2013. (Versão digital). Disponível em: <https://www2.boitempoeditorial.com.br/produto/o-capital-livro-i-653>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MELO, Carlos Augusto de. **A formação das histórias literárias no Brasil**: as contribuições de Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876), Ferdinand Wolf (1769-1866) e Sotero dos Reis (1800-1871). Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, nº. 2, nov. 2011, p. 82-95. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/225/142>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MORAES, Carlos; LAJOLO, Maria. A expansão da Literatura Infantil. In: BASTOS, Dau (org.). **Ana & Ruth**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

MORAIS, Josenildo Oliveira de. **A Literatura Infantil como instrumento de denúncia da Ditadura Militar**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – UEPB, 2011. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/2611/2/Josenildo%20Oliveira%20de%20Mora%20is.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MORETTO, Maria Livia Tourinho et al. O suicídio e a morte do narrador. **Psicol USP**, v. 28, n. 2, p. 159-164, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420172802>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura Infantil e/ou juvenil: a "prima pobre" da pesquisa em Letras? **Guavira Letras** (Online), Três Lagoas/MS, v. 4, n. 6, 2008. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/169/147>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de ensino (SP-Brasil) – 1902/1918. **Revista História e Educação** (Online), Porto Alegre, v. 22, n. 56, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/PDsBm3fF6HLcz4ksft6wymB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MOTTA, Rodrigo Porto Sá. **As universidades e o regime militar**. São Paulo: Zahar, 2014.

MUSSUNA, Magda Rigaud Pantoja. **O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro: 1930-1961**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/6085/1/549681.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, Marina Goldfarb de. **Da escola prisão à escola parque**: o movimento escola nova e a modernização da arquitetura escolar no Brasil (anos 1930). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Tecnologia, Departamento de Arquitetura. Natal, RN, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49437>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PACHECO, Paula Ferraz. **Letramentos nos anos iniciais**: entre o texto verbal e o não verbal. São Carlos: Ufscar, 2015. (Dissertação de Mestrado). Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8570/DissPFP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica. **Pro-Proposições**, Campinas, SP, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643441>. Acesso em: 6 set. 2021.

PAULA, Flévia Ferreira de; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Literatura infantojuvenil, políticas públicas de leitura e formação de leitores. **Pol. Públ.**, São Luís, v. 18, n. 2, p. 587-601, jul./dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/sisia/Downloads/3172-19300-1-PB.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

PERES, Selma Martines. Políticas de incentivo à leitura: interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990. **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Aracaju - Sergipe: Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, v. 1, 2008, p. 1-10. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_1859.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018, p. 13-23. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Arte e conhecimento. In: RESENDE, Anita Cristina Azevedo; CHAVES, Juliana de Castro. **Psicologia Social: crítica socialmente orientada**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/bzwPCxGPDnyNmcLr8yt7kDH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SILVA, Célia da; CAVALCANTE, Elton Emanuel Brito. Domínio Cultural, razão instrumental e esclarecimento em Adorno e Horkheimer. **CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 16. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17327>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes – um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 103-120, 2010. Editora UFPR. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/jhPswMvXVkgVgdjBKnvtnMF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

TERRIBILE, Mayara de Andrade. **Produção da novidade: o construtivismo de Jean Piaget**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194902>. Acesso em: 18 nov. 2024.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gMZ6vX8D5mBvp5f93NytWRf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2021.

YUNES, Eliana. Era uma vez a leitura... In: MARQUES NETO, José Castilho (org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010, p. 153-155. Disponível em: http://www.cultura.al.gov.br/politicaseacoes/sistemaestadualdebibliotecaspublicas/leiturasrecomendadas/96_PNLL_textos_e_historia_2006-2010_v1.pdf/view. Acesso em: 14 jul. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 54, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/sLGPHCVLsfTfqgL8ym5ZwQn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ZILBERMAN, Regina. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: SILVA, Ezequiel Teodoro. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. São Paulo: ALB, 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR** (On-line), Campinas, n. 18, jun. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.