



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR

Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge Amado
em sala de aula

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À 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

PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR

3. Título do trabalho

Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge Amado em sala de aula

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(a) autor(a) e ao(a) 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 **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 14/08/2025, às 15:55, 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 **Pablo Van Leer Gomes Marçal E Sousa Júnior, Discente**, em 15/08/2025, às 16:46, 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 **5574178** e o código CRC **A035B85C**.

PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR

Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge Amado
em sala de aula

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Professora Doutora Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA
2025

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

JÚNIOR, PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA
Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge
Amado em sala de aula [manuscrito] / PABLO VAN LEER GOMES
MARÇAL E SOUSA JÚNIOR. - 2025.
172, CLXXII f.: il.

Orientador: Prof. Dr. VIVIANNE FLEURY DE FARIA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2025.
Apêndice.
Inclui gráfico, tabelas.

1. Ensino de Literatura. 2. Formação de leitor literário. 3. Romance
. 4. Capitães da Areia. I. FARIA, VIVIANNE FLEURY DE , orient. II.
Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco, às 14h, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge Amado em sala de aula” e do Produto Educacional intitulado “CAPITÃES DA AREIA: Da opressão à liberdade” pelo discente **PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR** como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Prof. Dr. Rogério Max Canedo Silva (FL/UFG) – membro externo,

Prof. Dr. Alexandre Simões Pilati (UNB) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 14/08/2025, às 15:54, 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 **Alexandre Simões Pilati, Usuário Externo**, em 14/08/2025, às 16:29, 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 **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 15/08/2025, às 16:43, 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 **5574169** e o código CRC **A100650D**.

DEDICATÓRIA

Para minha esposa e filha, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, pelo apoio financeiro a esta pesquisa. Sem esse suporte, não poderia ter me dedicado com tanto cuidado e tempo à elaboração desta dissertação e do produto educacional.

Expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, professora doutora Vivianne Fleury de Faria, por me apoiar com palavras de conforto e afeto, bem como pela orientação sempre solícita e atenta às minhas demandas. Agradeço, também, por ter disponibilizado suas aulas no CEPAE, possibilitando a realização da intervenção. Sem seu apoio, dificilmente eu teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa desta dissertação e do produto educacional, professor doutor Alexandre Simões Pilati (UnB) e professor doutor Rogério Max Canedo Silva (UFG) pelas contribuições que foram essenciais para alcançar os resultados obtidos e que muito agregaram à minha formação profissional e pessoal.

Sou grato às professoras doutora Célia Sebastiana da Silva e doutora Ilma Socorro Gonçalves Vieira. Agradeço pelos ensinamentos sobre a formação de leitores e pelas leituras literárias tão ricas em conteúdo e forma. Foram tardes prazerosas de aprendizagens, vivências e experiências.

Estendo meus agradecimentos a toda a equipe do CEPAE. Aos professores doutor Evandson Paiva Ferreira e doutor Glauco Roberto Gonçalves, minha gratidão pela atenção e disponibilidade ao longo de toda a formação, bem como pelo trabalho realizado à frente da coordenação do programa. Agradeço, também, aos técnicos educacionais Wederson Carlos Ferreira Pinheiro e Alessandra da Silva Carrijo.

Agradeço aos meus colegas da 11ª turma do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica pelas ricas trocas de experiências e pelos momentos de intenso aprendizado vividos em conjunto. Em especial, agradeço às colegas Cleusa Alves de Sousa Vasconcelos, Adriana Nunes da Costa, Patrícia Socorro Faria Mendes e Rhebeca Oliveira Mendonça.

Júnior, Pablo Van Leer Gomes Marçal e Sousa. **Capitães da Areia**: uma proposta de leitura do romance de Jorge Amado em sala de aula. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma formação de leitores literários na educação básica. Com base na leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, em sala de aula, a pesquisa envolve duas turmas do 9º ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Dessa forma, discute questões centrais relacionadas à formação do leitor literário no Brasil, ao papel do Instituto Pró-Livro, ao surgimento do romance como gênero literário e ao contexto histórico do romance de 1930 no país, além de abordar o romance proletário de Jorge Amado. Este estudo busca responder a algumas questões sobre a experiência leitora: a literatura forma cidadãos humanistas? Apresenta-se como uma forma de identificação social? Como ocorre a recepção de *Capitães da Areia* no contexto escolar? De que maneira o romance pode contribuir para o ensino de literatura na escola? A literatura promove mudanças sociais? Para responder a essas questões, o trabalho se fundamenta nos estudos de Sônia Kramer (2000), Maria Teresa Andruetto (2012) e Vera Teixeira Aguiar (2011). Além disso, analisa a formação do romance de 1930 a partir das perspectivas de Lafetá (2000) e Antonio Candido (1989, 1995, 2010). Também investiga o impacto do neoliberalismo na educação, conforme delineado pelo sociólogo Christian Laval (2004), e reflete sobre uma educação emancipatória, com base nas contribuições de Paulo Freire (1996). A análise dos dados segue uma abordagem interpretativa, considerando a sequência didática aplicada, a experiência de leitura em sala de aula, a exibição do filme e da música, além das anotações e questionários utilizados ao longo da pesquisa. Essa pesquisa-ação, desenvolvida entre o final de 2023 e o início de 2024, resultou na criação de um produto educacional em forma de blog, intitulado *Capitães da Areia: da Opressão à Liberdade*. O estudo integra o Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Palavras-Chave: Ensino de Literatura. Formação de leitor literário. Romance. Capitães da Areia.

Júnior, Pablo Van Leer Gomes Marçal e Sousa. *Captains of the Sands: a proposal for reading Jorge Amado's novel in the classroom*. 2025. 173 f. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Applied Research in Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO, Brazil.

ABSTRACT

This study proposes the formation of literary readers in basic education. Based on the classroom reading of Jorge Amado's novel *Capitães da Areia* (*Captains of the Sands*), the research involves two 9th-grade classes from the Center for Teaching and Research Applied to Education at the Federal University of Goiás. In this way, it addresses central issues related to the formation of literary readers in Brazil, the role of the Pró-Livro Institute, the emergence of the novel as a literary genre, and the historical context of the 1930s novel in the country, in addition to discussing Jorge Amado's proletarian novel. This study seeks to answer some questions about the reading experience: Does literature shape humanist citizens? Does it serve as a form of social identification? How is *Capitães da Areia* received in the school context? In what ways can the novel contribute to the teaching of literature in schools? Does literature promote social change? To answer these questions, the study is grounded in the works of Sônia Kramer (2000), Maria Teresa Andruetto (2012), and Vera Teixeira Aguiar (2011). Furthermore, it analyzes the formation of the 1930s novel from the perspectives of Lafetá (2000) and Antônio Candido (1989, 1995, 2010). It also investigates the impact of neoliberalism on education, as outlined by sociologist Christian Laval (2004), and reflects on emancipatory education based on the contributions of Paulo Freire (1996). The data analysis follows an interpretive approach, considering the applied didactic sequence, the classroom reading experience, the screening of the film and music, as well as the notes and questionnaires used throughout the research. This action research, conducted between late 2023 and early 2024, resulted in the creation of an educational product in the form of a blog titled *Capitães da Areia: From Oppression to Freedom*. The study is part of the Professional Master's Program in Teaching in Basic Education at the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG).

Keywords: Teaching of Literature. Formation of Literaty Readers. Novel. Captains of the Sands.

SUMÁRIO

Introdução	1
CAPÍTULO 1 – O INSTITUTO PRÓ-LIVRO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO BRASIL: DESAFIOS, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS.....	5
1.1 O papel do instituto pró-livro na promoção da leitura no Brasil.....	5
1.2 Direito à literatura.....	13
1.3 A formação do leitor literário no Brasil e as políticas de incentivo à leitura e educação.	18
1.4 A educação globalizada e a formação de leitores na escola	37
CAPÍTULO 2 – O SURGIMENTO DO ROMANCE E A CONCEPÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO GÊNERO ENQUANTO FORMA LITERÁRIA.	42
2.1 Surgimento, concepção e considerações acerca do romance sob a perspectiva lukacsiana.....	42
2.2 Considerações sobre o romance de 1930	57
2.3 <i>Capitães da Areia</i> , o romance proletário de Jorge Amado.....	66
2.4 A censura do livro literário no Brasil de 1930.	73
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.	78
3.1 Escola-campo	78
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	80
3.3 Pesquisa-ação	83
3.4 Experiência de leitura literária em sala de aula: planejamento, intervenção e análise dos dados	85
Considerações Finais	111
Referências	114
Apêndice 1: Produto Educacional.....	117

Introdução

A presente dissertação investiga a formação do leitor literário na educação básica a partir da leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. No primeiro capítulo, discute-se a atuação do Instituto Pró-Livro no incentivo à leitura no Brasil, destacando os desafios e as políticas educacionais voltadas para a formação de leitores. Aborda-se, ainda, o direito à literatura como um direito humano fundamental, conforme argumentado por Antonio Candido. Além disso, analisam-se as políticas públicas de incentivo à leitura e os impactos da educação globalizada no desenvolvimento da leitura literária nas escolas, evidenciando como o acesso desigual aos livros reflete as disparidades socioeconômicas do país.

No segundo capítulo, a pesquisa se concentra na trajetória do romance como gênero literário, examinando seu surgimento, consolidação e papel social ao longo da história. Destacam-se as características do romance de 1930 no Brasil e sua relação com o contexto histórico e político da época. Dá-se ênfase à *Capitães da Areia*, obra representativa do romance proletário de Jorge Amado, marcada por uma crítica social contundente. Discute-se, também, a censura enfrentada pelo livro em seu lançamento e suas implicações no cenário literário e educacional. A análise desse percurso literário permite compreender como a narrativa romanesca pode atuar como ferramenta de reflexão crítica e transformação social no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, a dissertação foca na análise da experiência prática em sala de aula, investigando a recepção e os efeitos da leitura de *Capitães da Areia* entre alunos do 9º ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Inicialmente, foram apresentados o contexto escolar e os sujeitos da pesquisa, detalhando-se a metodologia da pesquisa-ação adotada. Em seguida, discutiu-se a sequência didática aplicada, que incluiu a leitura de trechos do romance, a exibição do filme e da música inspirados na obra, além da utilização de questionários para avaliar o impacto da proposta pedagógica. Também foi abordado o desenvolvimento do blog *Capitães da Areia: da Opressão à Liberdade* como produto educacional, analisando seu papel no estímulo à leitura.

A importância da leitura de literatura nos anos finais do ensino fundamental é crucial no contexto educacional, proporcionando benefícios significativos para o desenvolvimento integral dos alunos. A literatura desempenha um papel essencial na formação cognitiva, emocional e social dos jovens, sobretudo na humanização destes jovens, o que por sua vez contribui de maneira significativa para o enriquecimento de suas habilidades e competências.

Ao abordar temas relevantes e sensíveis, a literatura também desempenha um papel primordial na formação ética e moral dos estudantes. Através das histórias, os alunos podem refletir sobre valores fundamentais, compreender dilemas éticos e desenvolver um senso crítico diante das situações apresentadas. Dessa forma, a literatura torna-se um saber valioso para a construção da identidade e dos valores éticos nas fases finais do ensino fundamental.

Diante disso, no Brasil, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC enfatiza a importância da literatura no ensino fundamental, especialmente nos anos finais (6º ao 9º ano), como um componente crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC estabelece que a literatura deve ser trabalhada de forma a proporcionar aos alunos o contato com uma diversidade de textos literários, incluindo obras de diferentes gêneros, épocas e culturas. Assim, fica claro que a literatura é considerada fundamental tanto por estudiosos da área quanto pelos governos, que estabelecem os documentos normativos a serem seguidos em todo o país.

O objeto de investigação desta pesquisa é a formação de leitores literários na educação básica em duas turmas de 9º ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, utilizando como *corpus* literário o romance "Capitães da Areia", obra de autoria do escritor baiano Jorge Amado. O livro foi iniciado no Brasil e finalizado durante uma viagem entre a América Latina e os Estados Unidos na década de 30. Em 1937, "Capitães da Areia" teve sua primeira publicação no Brasil, sendo o 6º livro de um total de 37 publicados pelo autor. Após a publicação da obra, o país passava pela ditadura do Estado Novo, que ocorreu entre 1937 e 1945. A obra foi considerada por Getúlio Vargas propagandista de ideologia comunista, levando-o a determinar a queima de mais de 1000 exemplares em praça pública na cidade de Salvador.

Esta obra de suma importância literária e histórica ensejou o trabalho desta pesquisa e motivou a responder aos seguintes problemas de pesquisa: a literatura é capaz de formar cidadãos humanistas? A literatura pode ser vista como uma forma de identificação social? Qual é a recepção dos "Capitães da Areia" na escola? Como ensinar literatura na escola através do romance? A literatura pode provocar uma mudança social?

A justificativa do estudo reside em sua relevância sociocultural, uma vez que, mesmo tendo sido escrito há mais de 80 anos, a obra "Capitães da Areia" continua a ilustrar a realidade de muitas crianças em nosso país. Além disso, este trabalho se justifica ao propor o ensino da literatura aos alunos por meio de um contexto de engajamento social, visando à identificação com as personagens do romance, bem como à sua identificação com as possibilidades de

manifestação artísticas derivadas dessa obra, como a música "Capitão de Areia", de Agenor Ribeiro, que recentemente teve sua versão remixada, trazendo grande notoriedade ao romance. Além da música, destaca-se o filme *Capitães da Areia*, dirigido por Cecília Amado — neta de Jorge Amado —, o qual também pode contribuir significativamente para o despertar de um interesse multissemiótico por parte dos estudantes. A transposição do romance para outras linguagens midiáticas, como o cinema e a música, amplia as possibilidades de leitura e interpretação da obra, favorecendo a construção de sentidos a partir de diferentes códigos e suportes. Essa pluralidade de linguagens reforça o potencial formativo da literatura, permitindo que o leitor estabeleça conexões intertextuais e intersemióticas, o que enriquece sua experiência estética e crítica.

O objetivo geral deste trabalho foi contribuir para a formação de leitores literários na educação básica através da leitura do romance "Capitães da Areia", de Jorge Amado, em sala de aula. Para alcançar este objetivo, foram delineados os seguintes procedimentos como objetivos específicos:

- Realizar uma pesquisa através de um questionário inicial e um final no ensino básico (ensino fundamental e/ou ensino médio) acerca da recepção do escritor Jorge Amado;
- Investigar e discutir sobre a leitura de *Capitães da Areia* no ensino básico;
- Estimular a leitura do romance como uma forma de formação humanista;
- Relacionar a teoria sobre ensino de literatura em sala de aula com a perspectiva do romance;
- Problematicar questões sociais intrínsecas ao enredo do romance, bem como relacionar à vida cotidiana;
- Ensejar um espírito crítico revolucionário a partir da leitura do romance em sala de aula;
- Desenvolver um blog como produto educacional baseado na aplicação da proposta de ensino.

A metodologia utilizada nesta pesquisa-ação consistiu na aplicação de um questionário diagnóstico sobre o romance, o autor e o ensino de literatura na escola. Em seguida, realizou-se uma análise qualitativa dos dados obtidos no questionário diagnóstico, apresentação do autor e da obra em sala de aula, redação e aplicação da sequência didática, leitura de trechos da obra literária, apresentação da música e do filme em sala de aula. Posteriormente, foi aplicado um segundo questionário com o intuito de verificar se os objetivos iniciais do diagnóstico foram alcançados e obter um feedback dos alunos em relação à obra, ao autor e ao projeto da leitura

coletiva, a fim de confirmar as hipóteses iniciais. Por fim, desenvolveu-se o produto educacional (blog) que também foi aplicado ao final da leitura para que os alunos pudessem participar.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFG em outubro de 2023 e recebeu aprovação em dezembro do mesmo ano. Após a aprovação do comitê, o início da pesquisa ocorreu na segunda semana de dezembro, estendendo-se até a última semana de janeiro de 2024. Os resultados obtidos neste estudo foram alcançados por meio da aplicação do questionário inicial, das discussões em sala de aula, da exibição do filme e da música, da aplicação do questionário final e da participação dos alunos no blog.

Inicialmente, foram convidados 60 alunos do CEPAE/UFG, das turmas do 9ºA e 9ºB, totalizando 30 alunos em cada turma. No entanto, apenas 19 alunos consentiram em participar da pesquisa, enquanto os demais optaram por não autorizar sua participação.

CAPÍTULO 1 – O INSTITUTO PRÓ-LIVRO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO BRASIL: DESAFIOS, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

1.1 O papel do instituto pró-livro na promoção da leitura no Brasil.

O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma entidade brasileira sem fins lucrativos, reconhecida como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Desde sua fundação em 2006, o IPL tem como missão promover a leitura e elevar os níveis de letramento no Brasil. A instituição foi criada por iniciativa de importantes organizações do setor editorial, com o objetivo de enfrentar os desafios relacionados ao baixo índice de leitura e às dificuldades de acesso a livros e bibliotecas em diversas regiões do país.

O IPL se destaca por suas ações de incentivo à leitura, que incluem a realização de pesquisas de grande relevância, como a série "Retratos da Leitura no Brasil", que fornece um panorama detalhado sobre os hábitos de leitura dos brasileiros. Além disso, o Instituto desenvolve projetos e iniciativas voltados para a valorização das bibliotecas e a promoção do acesso à literatura em comunidades menos favorecidas.

Uma das principais frentes de atuação do IPL é o Prêmio Retratos da Leitura, que reconhece e celebra projetos e organizações que contribuem significativamente para a disseminação da leitura no Brasil. Através desse prêmio, o IPL não apenas valoriza iniciativas exitosas, mas também fomenta a replicação de boas práticas e inspira políticas públicas eficazes no setor.

A plataforma digital colaborativa do IPL é outra inovação da instituição, proporcionando um espaço em que educadores, bibliotecários e demais profissionais podem compartilhar experiências e recursos voltados para a promoção da leitura. Esta iniciativa visa fortalecer a rede de incentivo à leitura, facilitando a troca de informações e a implementação de projetos em diversas localidades.

O financiamento do IPL provém de contribuições das entidades do livro e de parcerias com outras organizações civis, permitindo que o Instituto mantenha a transparência e eficácia em suas operações. Comprometido com a transformação social através da educação e da cultura, o IPL continua a trabalhar para que mais brasileiros possam se tornar leitores proficientes e engajados, contribuindo assim para o desenvolvimento educacional e cultural do país. Sobre a instituição IPL podemos defini-la conforme consta no site da instituição:

O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, criada em 2006 pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL e Snel – com a missão de transformar o Brasil em um país de leitores.

fundação do IPL resultou de estudos e conversas entre representantes do governo e das entidades do livro, respondendo à preocupação com os baixos níveis de letramento e indicadores de leitura, especialmente entre os jovens, comparados aos países desenvolvidos. Especialistas concordam que a leitura é essencial para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento humano e social do Brasil, orientação que guiou a criação do IPL. O IPL promove pesquisas e ações de fomento à leitura, destacando-se a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", o maior estudo sobre o comportamento leitor dos brasileiros. Em 2024, foi lançada a 6ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura". O Instituto também realiza o Prêmio IPL – Retratos da Leitura, homenageando organizações que incentivam a leitura e promovendo a difusão dessas práticas para orientar políticas públicas e inspirar novas iniciativas. Outro destaque é a Plataforma Pró-Livro, uma plataforma digital colaborativa que reúne informações sobre práticas de leitura e incentiva a conexão entre essas experiências no país. O IPL desenvolve estudos sobre o comportamento leitor, orientando políticas públicas e promovendo ações para fomentar a leitura e o acesso aos livros, visando o pleno letramento, a melhoria da educação e a inclusão cultural. Financiado pelas contribuições das entidades do livro e de outras organizações civis, o IPL busca parcerias para implementar suas estratégias com transparência e eficácia (IPL, 2024).

Quando falamos sobre como os leitores de literatura se formam no Brasil, é importante olhar para os dados mais recentes da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", feita pelo Instituto Pró-Livro. Essa pesquisa, que acontece regularmente desde 2007, traz uma visão ampla e baseada em números sobre os hábitos de leitura dos brasileiros. Ela ajuda a entender melhor onde estamos avançando, onde ainda há dificuldades e como as políticas públicas relacionadas à leitura estão funcionando ao longo do tempo.

A sexta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2024 pelo Instituto Pró-Livro, contou com abrangência nacional. A equipe de pesquisa realizou 5.504 entrevistas em 208 municípios brasileiros, tendo como público-alvo a população residente no país com cinco anos ou mais, alfabetizada ou não. O período de coleta de dados ocorreu entre 30 de abril e 31 de julho de 2024, por meio de entrevistas domiciliares presenciais, utilizando tablets e um questionário composto por 147 questões.

Os resultados indicaram uma queda significativa no número de leitores no Brasil. Pela primeira vez desde a criação da pesquisa, mais da metade da população — 53% — declarou não ter lido nenhum livro nos três meses anteriores à coleta de dados. Apenas 27% afirmaram ter lido livros inteiros nesse intervalo, enquanto 20% disseram ter lido apenas trechos. A média de livros lidos por pessoa, considerando leituras completas e parciais, foi de aproximadamente 2,4 livros no período. Quando se considera apenas os livros lidos integralmente, essa média cai para cerca de 0,82 por pessoa (Instituto Pró-Livro, 2024).

A escola, que tradicionalmente figura entre os espaços decisivos para a mediação da leitura, tem perdido protagonismo como ambiente leitor. A casa ainda é o principal local de leitura, sendo citada por 85% dos entrevistados, enquanto as salas de aula aparecem com menor

frequência nas respostas, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas mais eficazes para reverter esse afastamento do livro no ambiente escolar.

Outro dado relevante refere-se à queda geral da média de leitura em relação a 2019, quando o índice era de 2,6 livros lidos por pessoa no mesmo intervalo. Isso representa uma desaceleração significativa do ritmo de leitura e reforça a necessidade de revalorização das bibliotecas escolares, bem como de programas públicos voltados à formação de leitores e ao fortalecimento das práticas de leitura desde a infância. Com base nesses dados, torna-se ainda mais urgente a valorização da figura do professor como mediador da leitura, em especial no Ensino Fundamental II, onde o desinteresse tende a crescer.

Apesar das contribuições significativas do Instituto Pró-Livro na promoção de pesquisas e ações voltadas à leitura, é imprescindível reconhecer sua constituição como entidade privada, mantida por organizações do setor editorial, como a CBL e a Abrelivros, com financiamento de instituições financeiras como o banco Itaú. Essa característica impõe limites estruturais à sua atuação, uma vez que seus interesses, embora voltados à difusão da leitura, estão inevitavelmente entrelaçados à lógica mercadológica. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, ainda que represente o levantamento mais abrangente sobre o comportamento leitor no país, também cumpre um papel estratégico de visibilidade institucional para seus patrocinadores, contribuindo para a legitimação de suas marcas na esfera pública. Dessa forma, torna-se necessário realizar uma leitura crítica dos dados apresentados, valorizando sua relevância empírica, mas sem negligenciar os condicionantes de sua origem privada.

Taxa de Leitores segundo a pesquisa:

- 53% da população brasileira não leu nenhum livro (impresso ou digital) nos últimos 3 meses.
- 27% leu pelo menos um livro inteiro no período.
- 20% leu livros em parte.

Os dados sobre a porcentagem de leitores por região são fundamentais para entender o comportamento leitor no Brasil. Com base na 5ª e 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, podemos observar as seguintes porcentagens de leitores em cada região:

Tabela 1 – Porcentagem de leitores por região

Região	Percentual de Leitores em 2019
--------	--------------------------------

Sudeste	51%
Centro-Oeste	46%
Sul	58%
Nordeste	48%
Norte	63%

Fonte: Instituto Pró-Livro “Retratos da Leitura no Brasil” (2019)

Tabela 2 – Porcentagem de leitores por região

Região	Percentual de Leitores em 2024
Sudeste	46%
Centro-Oeste	47%
Sul	53%
Nordeste	43%
Norte	48%

Fonte: Instituto Pró-Livro “Retratos da Leitura no Brasil” (2024)

Desse modo, a comparação entre os dados de 2019 e 2024 revela uma tendência de queda na porcentagem de leitores em todas as regiões do Brasil, com variações significativas que merecem atenção. Abaixo, seguem os principais pontos:

- Algumas regiões apresentaram redução no percentual de leitores entre 2019 e 2024.
- Norte (-15 p.p.) e Nordeste (-5 p.p.) foram as regiões com as maiores quedas.
- Sul (-5 p.p.) e Sudeste (-5 p.p.) também registraram declínio, mas menos acentuado.
- Centro-Oeste (+1 p.p.) foi a única região que aumentou seu percentual.

Dessa forma, houve uma mudança no ranking das regiões com maiores percentuais de leitores:

- **2019:** Norte (63%) > Sul (58%) > Sudeste (51%) > Nordeste (48%) > Centro-Oeste (46%).
- **2024:** Sul (53%) > Centro-Oeste (47%) > Sudeste (46%) > Norte (48%) > Nordeste (43%).

Assim, o Norte que liderava a porcentagem em 2019 teve uma queda significativa e perdeu (-15 p.p) enquanto o Sul se manteve como a região com o maior número de leitores. A

● Perfil dos leitores

De acordo com os dados da pesquisa, 47% da população brasileira com mais de cinco anos de idade é considerada leitora, o que corresponde a aproximadamente 93,4 milhões de indivíduos. Esse número revela uma redução em comparação ao levantamento anterior, realizado em 2019, quando o índice era de 52% e representava 100,1 milhões de indivíduos. A classificação de leitor adotada pela pesquisa abrange aqueles que leram, total ou parcialmente, ao menos um livro nos últimos três meses, independentemente de o material ter sido acessado em formato físico ou digital.

Além disso, a pesquisa também revelou uma diferença significativa entre os gêneros no que diz respeito ao hábito de leitura: as mulheres continuam lendo mais do que os homens. De acordo com os dados de 2024, 50,4% dos leitores são mulheres, enquanto os homens representam 42,9%. Em comparação com a edição anterior da pesquisa, observa-se uma queda no percentual de leitores em ambos os gêneros. Anteriormente em 2019, as mulheres correspondiam a 54,2% e os homens a 45,9%. Esses números evidenciam não apenas que os homens continuam lendo menos do que as mulheres, mas também que houve uma redução geral no número de leitores entre ambos os grupos (Instituto Pró-Livro, 2024).

- **Principais Motivações para a Leitura**

Entre as principais motivações para a leitura, a edição de 2024 da pesquisa evidenciou que o “gosto pela leitura” ocupa o primeiro lugar, com 24% das respostas, seguido pela “distração”, que aparece em segundo lugar, com 15%. Esses dados, contudo, revelam uma leve oscilação negativa e positiva, respectivamente, em relação à edição anterior, realizada em 2019. Naquela ocasião, 26% dos entrevistados apontaram o gosto como principal motivo para ler, o que indica uma queda de 2 pontos percentuais. Por outro lado, a leitura por distração apresentou um pequeno crescimento, subindo 1 ponto percentual. Esses índices demonstram não apenas mudanças sutis nas motivações para a leitura, mas também uma tendência de declínio do prazer literário como fator determinante.

- **Acesso aos livros**

A pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (2024) também investigou as formas de acesso aos livros entre os leitores brasileiros. Os dados revelaram que 47% dos entrevistados afirmaram adquirir livros por meio da compra, enquanto 22% relataram recebê-los como presente. Outros 16% acessaram livros emprestados por meio de bibliotecas públicas ou escolares. Esses números apontam para uma realidade em que o acesso à leitura, majoritariamente, depende da iniciativa individual ou de redes de sociabilidade pessoal, em detrimento de políticas públicas mais efetivas de democratização do livro. A baixa utilização das bibliotecas, que historicamente deveriam desempenhar papel central no fomento à leitura, evidencia um desafio persistente no campo educacional e cultural do país: a fragilidade das instituições públicas no estímulo à formação de leitores. Em um cenário de desigualdades sociais e econômicas, essa carência institucional agrava ainda mais a exclusão literária e reduz as oportunidades de contato regular com o livro, especialmente entre as camadas mais vulneráveis da população.

- **Gêneros literários preferidos**

De acordo com a 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a média de gêneros lidos por pessoa em 2024 foi de 2,4, o que representa uma diminuição de 1,7 pontos percentuais em relação à edição anterior (2019), que apresentava uma média de 4,1 gêneros por pessoa. Trata-se de um indicador que revela não apenas a redução no volume de leitura, mas também a redução na diversidade de experiências literárias entre os leitores brasileiros.

- **Influência da Escola e da Família**

A pesquisa identificou a escola e a família como os principais agentes de influência no desenvolvimento do hábito de leitura. Entre os leitores, 14% atribuíram à mãe um papel determinante na formação de seu interesse por livros, enquanto entre os não leitores esse índice foi de 4%. Em relação à escola, o professor apareceu como figura influente para 11% dos leitores e 4% dos não leitores. Observou-se ainda que outros membros da família também exerceram influência significativa, o que reforça a relevância de um ambiente tanto familiar quanto escolar que valorize e estimule a prática da leitura desde a infância.

- **Desafios e Barreiras**

Entre os não leitores, as principais barreiras à leitura incluem a falta de tempo (46%), e por outras razões (54%). Esses dados ressaltam a necessidade de iniciativas que tornem os livros mais acessíveis e que promovam a leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora.

- **Impacto do uso da internet**

A pesquisa apontou que o uso da internet é a principal atividade realizada no tempo livre, revelando que 88% dos leitores acessaram a internet nos últimos 3 meses.

- **Bibliotecas Escolares**

O estudo avaliou o papel das bibliotecas escolares e seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Os resultados indicaram que 59% dos entrevistados consideram a biblioteca, principalmente, um espaço voltado à pesquisa e ao estudo. No que se refere à existência de bibliotecas no bairro ou na cidade, apenas 45% dos participantes afirmaram que há uma biblioteca em sua localidade, enquanto 46% declararam que não existe esse espaço, e 9% informaram desconhecer sua existência. Um dado especialmente preocupante diz respeito à frequência às bibliotecas: 75% dos entrevistados relataram não frequentar nenhuma. Esse índice representa uma queda significativa em comparação com os dados de 2019, quando 68% afirmaram utilizar esses espaços. Tal declínio evidencia um enfraquecimento do vínculo da população com a biblioteca como espaço formativo e cultural.

- **Iniciativas de Incentivo à Leitura**

O Instituto Pró-Livro também identificou diversas iniciativas de incentivo à leitura em diferentes regiões do país, destacando projetos comunitários, programas governamentais e

ações promovidas por organizações não governamentais. Essas ações têm contribuído significativamente para ampliar o acesso aos livros e estimular a prática da leitura entre distintos segmentos da população. Os mapeamentos realizados pela instituição oferecem um panorama detalhado das iniciativas em curso, fornecendo subsídios relevantes à sociedade e colaborando, assim, para a construção de uma cultura leitora no Brasil.

A quantidade de leitores no Brasil diminuiu consideravelmente conforme a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) de 2024, o número é de 6,7 milhões de leitores a menos em relação à pesquisa anterior de 2019. Esse dado é muito preocupante, visto que a leitura é responsável por uma série de benefícios na educação básica

Outro dado importante para a perspectiva da formação de leitores literários no ensino fundamental II é que esse número é menor em relação a primeira etapa. Essa retração no índice de leitura ocorreu em praticamente todos os segmentos da população: por faixa etária, escolaridade, classe socioeconômica, gênero e localização geográfica. A exceção foram crianças entre 11 e 13 anos e pessoas com 70 anos ou mais, que mantiveram níveis estáveis de leitura em comparação à edição anterior. A juventude, no entanto, segue como um público estratégico: 41% das crianças entre 5 e 10 anos afirmam gostar muito de ler. Esse percentual se reduz para 28% entre os adolescentes de 11 a 13 anos. Nas faixas seguintes, observa-se uma queda progressiva: 23% entre 14 e 17 anos, 25% entre 18 e 24 anos, e declínio acentuado nas faixas adultas, com 26% entre 25 e 29 anos, 25% entre 30 e 39 anos e estabilidade de 26% a partir dos 40 anos. Em comparação com a pesquisa de 2019, os dados apontam um recuo no entusiasmo pela leitura: naquele ano, 46% das crianças de 5 a 10 anos declaravam gostar muito de ler, enquanto em 2024 o índice foi de 41%. A faixa etária de 11 a 13 anos também registrou queda no percentual de leitores que afirmam gostar muito de ler, de 36% em 2019 para 28% em 2024 (Instituto Pró-Livro, 2024).

O percentual de jovens matriculados no Ensino Fundamental II que afirmam gostar muito de ler sofreu leve queda em 2024. Segundo os dados da 6ª edição da pesquisa, 28% dos adolescentes de 11 a 13 anos declararam que leem por gosto, enquanto em 2019 esse número era de 36%. Embora apenas uma pequena parcela (aproximadamente 13%) declare não gostar de ler, a maioria dos alunos dessa faixa etária indica um gosto moderado, apontando para um deslocamento no entusiasmo leitor na transição entre a infância e a adolescência.

Esses dados evidenciam a importância de que programas de incentivo à leitura se adaptem às especificidades etárias e culturais dos estudantes, oferecendo abordagens e materiais que dialoguem com seus interesses. A continuidade do gosto pela leitura na

adolescência depende de uma escola que reconheça as transformações cognitivas e afetivas dessa fase, e que proponha experiências de leitura significativas e afetivamente marcantes.

Nesse sentido, o papel da mediação docente se mostra crucial. Os dados da pesquisa revelam que 67% dos brasileiros não conseguem identificar quem despertou seu gosto pela leitura, percentual que permanece inalterado desde 2015. Essa lacuna evidencia a ausência de mediação efetiva, tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Ainda assim, professores (15%) e mães (18%) seguem como os principais influenciadores positivos quando há reconhecimento de uma figura mediadora.

Essa influência é ainda mais expressiva quando comparamos leitores e não leitores: 82% dos não leitores não identificam nenhum incentivador ou declaram não gostar de ler, enquanto entre os leitores essa proporção cai para 52%. Adicionalmente, 60% dos não leitores afirmam nunca ter visto suas mães lendo, ao passo que entre os leitores esse índice é de 40%. O impacto do ambiente familiar se confirma também no acesso a livros: 76% dos não leitores nunca ganharam um livro de presente, contra 47% entre os leitores.

Esses indicadores apontam para a centralidade da escola, das bibliotecas escolares e dos professores, sobretudo para crianças e jovens oriundos de famílias não leitoras e em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, o perfil leitor do professor assume importância estratégica: docentes que leem e compartilham suas leituras tendem a constituir modelos simbólicos de fruição e curiosidade intelectual. A pesquisa mostra que o hábito leitor dos pais e a escolarização familiar estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do gosto pela leitura nos filhos, uma realidade que exige compensações institucionais quando essas condições não estão presentes no ambiente doméstico.

Além disso, a pesquisa de 2024 reforça as persistentes disparidades regionais e socioeconômicas no acesso e no hábito de leitura. As classes A e B continuam a concentrar os maiores índices de leitura, enquanto as classes D e E apresentam os menores. Isso evidencia a urgência de políticas públicas que garantam acesso equitativo ao livro, especialmente em comunidades de baixa renda.

A escolaridade também se confirmou como fator determinante: quanto maior o nível de escolaridade, maior o índice de leitura. As escolas com bibliotecas estruturadas e projetos permanentes de leitura demonstraram melhor desempenho na formação de leitores. Em 2019, a média de livros lidos por pessoa ao ano era de 5 livros, número que caiu na edição de 2024, refletindo o impacto da descontinuidade de políticas públicas e do crescimento de hábitos digitais de consumo. A faixa etária de 5 a 10 anos ainda apresenta o maior índice de leitores

(71%), enquanto entre adolescentes de 14 a 18 anos houve queda de 75% para 67%, atribuída em parte ao uso predominante das redes sociais e do entretenimento digital.

Diante de tais dados, é essencial reconhecer a escola como um dos últimos bastiões da formação leitora no país. O professor, sobretudo no Ensino Fundamental I, quando está com a mesma turma em tempo integral, pode criar vínculos afetivos e leitores duradouros. A presença do professor-leitor, que compartilha experiências e repertórios literários, é um diferencial decisivo na constituição do sujeito leitor.

Nesse sentido, é necessário que não só o Ensino Fundamental I apresente resultados significativos, mas também que outras etapas do ensino melhorem seus indicadores no que diz respeito à formação de novos leitores. Assim, entende-se que é essencial que existam mais pesquisas dedicadas a esse objetivo de formação de novos leitores literários no Brasil. Além disso, os dados da pesquisa sublinham a importância de políticas públicas direcionadas que possam ampliar o acesso aos livros e promover a leitura em todas as regiões do Brasil.

Portanto, é fundamental reafirmar a centralidade da escola pública como espaço democrático e privilegiado para a formação de leitores literários. Ao contrário das iniciativas privadas, frequentemente orientadas por interesses de marketing social e responsabilidade corporativa, a escola pública possui a legitimidade da universalidade, da laicidade e da promoção de uma formação cidadã. Como assinala Regina Zilberman (1986), a leitura não pode ser reduzida a um instrumento de alfabetização ou de adaptação social, pois, quando compreendida como experiência estética e crítica, ela atua na constituição de sujeitos éticos e transformadores. É nesse horizonte que a escola se diferencia das ações voltadas ao consumo e ao espetáculo, mesmo quando disfarçadas de incentivo à leitura e se afirma como o *locus* da construção de um repertório humanista, empático e socialmente comprometido, como defendia Paulo Freire em sua proposta de educação libertadora.

1.2 Direito à literatura

A formação de leitores é uma questão fundamental para a manutenção e promoção da literatura na sociedade. Como destaca Antônio Candido:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade" (Candido, 2004, p. 1).

Essa visão sublinha a importância intrínseca da literatura como elemento estruturante da condição humana, proporcionando uma organização interna e uma libertação do caos. No

entanto, a literatura enfrenta desafios significativos em tempos contemporâneos. Eliana Yunes aponta que: A literatura parece estar perdendo evidência nos parâmetros curriculares [...] Lemos filmes, desfiles, cidades, mas o romance e outros gêneros literários estão sendo deixados de lado" (Yunes, 2004, p. 72).

Essa observação revela uma tendência preocupante em que a literatura perde espaço para outras formas de expressão cultural, o que pode resultar em uma diminuição da sua presença na formação dos indivíduos.

Por outro lado, Candido argumenta que, apesar das mudanças nos formatos e suportes, a literatura mantém sua relevância: "A força da literatura não se perde com o tempo. Ao contrário: como hoje lemos Édipo que, dois milênios depois, ainda tem coisas a dizer, leremos Calvino ou Rosa, mesmo já sabendo o fim, mas querendo saborear o meio" (Candido, 2004, p. 3).

Essa perspectiva destaca a persistência da literatura como uma forma de arte que transcende o tempo e continua a influenciar outras mídias e formas de narrativa. Em relação à educação, é crucial que a literatura seja considerada uma necessidade fundamental. Como Candido argumenta: "Ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado" (Candido, 2004, p. 3).

Essa necessidade universal de ficção e poesia reforça a ideia de que a literatura é essencial para o equilíbrio psíquico e social, atuando como um fator indispensável de humanização.

Candido afirma que o direito à literatura deve ser visto como um componente dos direitos humanos. Para o autor: "A literatura, ao dar forma aos nossos sentimentos e à nossa visão de mundo, nos organiza e nos humaniza. Portanto, negar a literatura é uma forma de mutilação da personalidade humana" (Candido, 1995, p. 186). Ele enfatiza que a fruição da literatura deve ser garantida para todos, independentemente da classe social, para promover uma sociedade mais justa e igualitária:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras (Candido, 1995, p. 176).

Candido alerta que a ausência da literatura pode levar à perda de uma parte essencial da materialidade do mundo e da própria identidade dos indivíduos. A literatura é um meio de traduzir o mundo em palavras e, sem ela, perdemos boa parte da capacidade de entender e dar sentido às nossas experiências:

Sem o seu exercício, perdemos parte da materialidade do mundo porque não temos como traduzi-lo em palavras. Sem a sua experiência, perdemos também a nós mesmos, pois nos faltarão as palavras que nos constituem e dão sentido ao que vivemos (Candido, 1995, p. 178).

Ele destaca ainda que a literatura é um direito humano essencial, pois nos ajuda a articular e construir nossas identidades culturais. A literatura não apenas representa o mundo, mas também nos ajuda a definir quem somos e o que valorizamos:

A literatura apresenta e representa o mundo por meio de palavras. [...] Por se constituir nesse diálogo entre representação, imagem e palavra, por um lado, e entre indivíduo e sociedade, por outro, a literatura termina sendo um espaço privilegiado para a articulação de identidades. [...] O direito de ser representado e de construir por meio de uma representação sua identidade cultural é também um direito humano que se efetiva por meio da literatura (Candido, 1995, p. 177).

A literatura configura-se como um direito essencial ao ser humano, cuja fruição deve ser assegurada a todos. Nessa perspectiva, compreendemo-la como um bem incompressível, tal como defende Antonio Candido em sua reflexão crítica sobre os direitos à literatura.:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (Candido, 1995, p. 241)

Assim, Antonio Candido reconhece o direito à arte e à literatura como bens incompressíveis e, na medida em que estão intrinsecamente ligados à preservação da integridade espiritual e ao equilíbrio psíquico do indivíduo. A literatura, entendida como uma forma de fabulação essencial à experiência humana, assume um papel fundamental nesse processo, como ressalta o próprio autor:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. (Candido, 1995, p. 242)

Dessa maneira, a literatura desempenha, na vigília, uma função análoga àquela exercida pelo sonho durante o sono: oferece alívio, transcendência e reelaboração simbólica da realidade. Tal função manifesta-se nas mais diversas formas de expressão artística e narrativa, como as canções populares, os causos, as histórias em quadrinhos, as modas de viola, entre outras manifestações culturais.

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o

sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (Candido, 1995, p. 243)

Nesse sentido, compreendemos que a literatura possui uma função eminentemente humanizadora, transcendendo o mero exercício de fabulação. Sua importância reside no fato de propiciar experiências estéticas e éticas que contribuem para a formação subjetiva dos indivíduos. Antonio Candido (1995, p. 243), ao refletir sobre tal papel, afirma que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”, ressaltando, assim, sua capacidade de nos confrontar com a complexidade da condição humana.

Assim como Antonio Candido, Tzvetan Todorov defende que a literatura desempenha um papel crucial na vida humana, não apenas como uma forma de arte, mas como um meio poderoso de conexão e entendimento. Todorov argumenta que a literatura tem a capacidade de nos sensibilizar para a experiência humana, pois, através da leitura de romances, contos, crônicas e poemas, somos capazes de nos conectar profundamente com os dilemas e emoções que são comuns a todos os seres humanos. Através dessa imersão literária, a literatura nos permite viver outras vidas, compreender diferentes perspectivas e, assim, promover uma empatia mais profunda e uma maior compreensão do mundo ao nosso redor: “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (Todorov, 2008, p. 76)

Desse modo, Todorov destaca a função essencial da literatura como um modo de conexão humana e autoconhecimento. Ele sugere que a literatura não é apenas uma forma de entretenimento ou um exercício estético, mas uma ferramenta poderosa que pode oferecer consolo em momentos de desespero, promover a empatia e expandir nossa compreensão do mundo. Essa visão da literatura como uma forma de revelação e transformação interior sublinha seu papel indispensável na formação da nossa identidade e percepção do mundo: “A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado” (Todorov, 2008, p. 76).

Todorov critica a marginalização da literatura na sociedade contemporânea, na qual sua importância é frequentemente reduzida a uma função secundária ou ornamental. Na nossa realidade brasileira contemporânea, a literatura é frequentemente “utilizada” como meio para se alcançar um objetivo, como, por exemplo, quando se aborda o texto literário para ensinar

algum conteúdo de gramática ou mesmo político ou filosófico. Assim, o autor argumenta que a literatura deve ser vista em seu sentido mais amplo e profundo, como uma forma de conhecimento e uma prática essencial para o desenvolvimento humano. Ao resgatar a visão tradicional da literatura como uma disciplina fundamental para a compreensão da experiência humana, Todorov nos convida a reconsiderar o valor e o lugar da literatura em nossas vidas.

Sobre a experiência proporcionada pelo texto literário em contraste com a leitura de outros tipos de textos, Tzvetan Todorov nos oferece uma visão profundamente reveladora: "a leitura de romances [...] tem menos a ver com a leitura de obras científicas, filosóficas ou políticas do que com outro tipo bem distinto de experiência: a do encontro com outros indivíduos" (Todorov, 2008, p. 80). Nesse contexto, Todorov ressalta que a literatura, especialmente os romances, proporcionam uma experiência única e inestimável: a oportunidade de encontrar outras pessoas e vivenciar diferentes vidas e perspectivas. Ele argumenta que esse tipo de encontro literário expande nossos horizontes e enriquece nossa compreensão da diversidade humana. Ao contrário da ciência ou da filosofia, que buscam verdades abstratas e universais, a literatura nos permite mergulhar nas particularidades e complexidades da condição humana, promovendo uma forma de conhecimento que é simultaneamente íntima e universal.

Dessa maneira, o texto literário tem a capacidade de proporcionar experiências que transcendem a objetividade científica e a busca por verdades abstratas, típicas da filosofia. A literatura, por sua natureza subjetiva e universal, nos conecta a um amplo conjunto de experiências humanas, promovendo sentimentos de estranhamento, clareza e aprendizagem. Ela nos permite vivenciar e refletir sobre a diversidade das vivências humanas, enriquecendo nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

Assim, ao se considerar que a literatura é um direito humano fundamental, Antonio Candido (1995) argumenta que sua fruição deve ser garantida a todos, independentemente da origem social, pois negar o acesso à literatura configura uma forma de mutilação da humanidade. Do mesmo modo, Tzvetan Todorov (2008) ressalta que a literatura constitui um espaço privilegiado de encontro com o outro e de compreensão da condição humana. Ambos os autores alertam para o risco de se delegar a efetivação desse direito a instituições privadas, frequentemente guiadas por estratégias de filantropia empresarial, o que evidencia a urgência de um compromisso estatal com a democratização do acesso ao livro e à leitura. Por mais que iniciativas como as do Instituto Pró-Livro contribuam para o fomento à leitura no país, é imprescindível que o Estado assuma de forma protagonista a formulação e implementação de políticas públicas estruturantes, que visem à universalização do acesso ao livro, à valorização e ampliação das bibliotecas escolares e à formação contínua de professores-leitores.

Nesse contexto, a escola pública afirma-se como espaço insubstituível na resistência à mercantilização da leitura e na promoção da literatura como experiência humanizadora e emancipadora. Portanto, a formação de leitores não deve ser compreendida apenas como o incentivo ao ato de ler, mas como uma política de garantia de direitos, na qual a literatura cumpra seu papel vital na constituição da subjetividade, na formação ética e estética dos indivíduos e na promoção de uma sociedade mais justa e sensível.

1.3 A formação do leitor literário no Brasil e as políticas de incentivo à leitura e educação.

A relevância da leitura literária no Brasil possui fundamentos históricos robustos, e seu reconhecimento e valorização passaram por diferentes etapas ao longo dos séculos. A literatura brasileira começou a se afirmar como uma atividade significativa e culturalmente importante a partir do século XIX, mas alguns marcos específicos ajudaram a consolidar a leitura literária como algo essencial no país.

Regina Zilberman é uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre a leitura e o ensino da literatura no Brasil, e seus estudos ajudam a contextualizar a evolução da leitura literária no país. Zilberman analisa a importância histórica da leitura e a maneira como ela se estabeleceu no Brasil, além de criticar as práticas de ensino que, por vezes, afastam o leitor da literatura.

A autora discute o caráter restrito da leitura no Brasil colonial até meados do século XVIII, evidenciando que o acesso era limitado à elite e que o contexto social e econômico não favorecia o desenvolvimento de uma cultura literária mais ampla. Em sua obra (1988), Zilberman destaca que, durante o período colonial, o livro era um privilégio das elites letradas, que replicavam o modelo europeu, sem quase nenhuma produção literária local. A leitura estava diretamente vinculada à catequese e ao controle ideológico, sendo restrita aos espaços de poder e às camadas mais privilegiadas da sociedade.

Assim, a autora reforça a ideia de que a leitura literária no Brasil colonial era limitada e profundamente ligada à educação religiosa e ao controle social, não sendo um hábito disseminado entre a população. Essa educação ficava a cargo principalmente dos padres jesuítas, os quais fizeram vários colégios na região litorânea do país em diferentes estados.

Com efeito, um plano educacional para a população residente no Brasil não constou do trabalho da administração portuguesa, durante o período colonial, sendo deixado ao encargo dos grupos religiosos que para cá se deslocaram. Os jesuítas, que constituíram na ordem religiosa mais forte e mais comprometida com a educação dentre as que participaram da colonização da América, preocuparam-se sobretudo com a catequese dos índios; e nas suas escolas, como nas demais administradas por outras ordens, dominou, como seria de se esperar, uma orientação religiosa e cristã.

Fora disso, inexistiam outras oportunidades de escolarização no território colonial, de modo que ao candidato a uma formação mais completa e credenciada pelo Estado restava apenas a alternativa de viajar à Metrópole, deslocamento dispendioso, possível, portanto, somente a uns poucos privilegiados. (Zilberman, 1988, p. 38)

Logo, no período colonial, a ausência de um plano educacional estruturado para a população evidenciou a falta de interesse da coroa portuguesa em desenvolver um sistema de ensino formal no Brasil, deixando a responsabilidade pela educação aos jesuítas. Essa ordem religiosa, a mais influente na América colonial, concentrava-se principalmente na catequese dos povos indígenas, conduzindo suas práticas educativas com forte orientação cristã. Fora desse contexto religioso, praticamente não havia alternativas de escolarização, restringindo a formação completa e reconhecida pelo Estado a poucos privilegiados que podiam custear a dispendiosa viagem à Metrópole. Essa estrutura educacional excludente não apenas limitava o acesso ao conhecimento e à leitura literária, mas também perpetuava um sistema desigual que favorecia uma pequena elite, dificultando o desenvolvimento intelectual da população em geral.

Zilberman (1988) enfatiza que, após a independência, houve uma mudança gradual na percepção da literatura, que passou a ser vista como um elemento formador da identidade nacional. Assim, a literatura teve um papel importante na construção da identidade brasileira no século XIX e início do século XX. No Romantismo, a literatura brasileira consolidou-se como expressão da cultura nacional. Zilberman ressalta o impacto desse movimento:

A história da literatura brasileira corresponde, desde o romantismo, movimento artístico correlato ao processo da autonomia política, a uma busca de identidade, no sentido da afirmação de valores nacionais em oposição aos produtos importados do estrangeiro. Este é um fenômeno contínuo, idêntico ao que se passa nas demais nações latino-americanas e inerente à condição de literaturas oriundas de povos subdesenvolvidos, ainda servis ao estatuto colonial, o que os coloca na dependência de outros países, agentes mais poderosos que sempre moveram os cordéis de sua economia e política (Zilberman, 1977, p. 15)

A autora demonstra que, desde o desenvolvimento da literatura brasileira, o romantismo não foi apenas um fenômeno estético, mas também um esforço consciente de afirmação nacional em um contexto de recente autonomia política. A busca por uma identidade literária própria, destacada pela autora, reflete a tentativa de criar uma cultura que se desvinculasse da dependência dos modelos europeus importados. Essa dinâmica não é exclusiva do Brasil, mas um fenômeno contínuo e compartilhado por outras nações latino-americanas, caracterizadas por suas literaturas oriundas de povos que, apesar da independência formal, ainda permaneciam atrelados a uma condição de subdesenvolvimento e dependência externa. A autora aponta que essas nações, mesmo após o rompimento dos laços coloniais, continuaram sujeitas à influência de países mais poderosos que controlavam suas economias e políticas. Nesse sentido, a

literatura torna-se uma arena de resistência e expressão cultural, na qual se busca, por meio da valorização dos temas e personagens locais, uma ruptura com o passado colonial e a construção de uma identidade verdadeiramente nacional.

Com efeito, o romantismo foi um movimento que possibilitou uma maior ampliação da leitura literária e sua importância na formação de uma consciência nacional, claramente, também aliada a momentos históricos de mudança social, política e científica:

A organização social que, até então, suportava pesadas reminiscências do sistema colonial, começa a se transformar, e essas mudanças se traduzem na formulação de novas exigências políticas: a República enquanto regime administrativo; a supressão do sistema escravocrata enquanto forma de trabalho; o Positivismo enquanto visão de mundo. A esse último se associam o cientificismo e o racionalismo, posturas intelectuais que se propagam na e pela educação (Zilberman, 1988, p. 39).

Desta forma, o Positivismo, aliado ao cientificismo e ao racionalismo, não apenas moldaram uma nova visão de mundo, mas também se propagaram amplamente por meio da educação, influenciando a forma como a literatura era percebida e valorizada. Esse contexto de mudanças favoreceu a difusão do Romantismo, que, ao explorar temas nacionais e retratar o povo brasileiro, promoveu uma aproximação entre a literatura e o público, reforçando o papel da leitura como elemento central na construção da identidade nacional e na educação do cidadão. Desse modo, a leitura literária passou a ser não apenas um entretenimento, mas também uma ferramenta de reflexão sobre as transformações da sociedade brasileira, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. Assim, nomes como Raul Pompéia e Euclides da Cunha se destacam neste período como escritores que buscavam uma ampliação da educação e da literatura.

Ainda que a leitura literária tenha se expandido no final do século XIX, impulsionada pela disseminação da imprensa e pela urbanização decorrente do êxodo rural — fenômenos intensificados com o fim do Império e o início da Primeira República —, sua abordagem até a primeira metade do século XX era frequentemente utilitária, vista como um instrumento de formação social e cultural. Segundo a autora, a leitura literária nesse período estava profundamente ligada às transformações sociais de uma sociedade em transição, que deixava suas raízes rurais e aspirava a um modelo industrializado e moderno (Zilberman, 1988). Esse contexto de mudanças gerou uma nova demanda por educação e por um público leitor mais amplo, em que a literatura começou a desempenhar o papel de mediadora cultural, refletindo as aspirações e tensões sociais da época. No entanto, Zilberman critica a instrumentalização da leitura literária, pois, embora tenha se tornado mais acessível, muitas vezes foi utilizada de maneira restritiva, visando atender interesses específicos de formação cívica e moral, em vez de estimular o prazer pela leitura e o desenvolvimento crítico do leitor (Zilberman, 1988).

Outrossim, o acesso à educação no Brasil continua enfrentando muitos desafios, mesmo após os avanços e a democratização iniciados na década de 1930. A expansão do acesso à educação trouxe novas oportunidades para a população, mas também revelou e, em alguns casos, aprofundou problemas estruturais, como a desigualdade e o desnível de desempenho entre alunos da rede pública e da rede privada. Zilberman observa que, embora a educação tenha se tornado mais inclusiva, a qualidade do ensino ofertado aos estudantes das escolas públicas muitas vezes não acompanha o padrão das instituições privadas, resultando em um sistema educacional desigual que perpetua a exclusão social e limita as oportunidades de ascensão para muitos jovens brasileiros. Ela afirma que:

A democratização da educação, ao mesmo tempo que trouxe milhões de novos alunos para as escolas, também expôs a precariedade e as deficiências do sistema público de ensino, que enfrenta dificuldades em garantir uma formação de qualidade equivalente à oferecida pela rede privada. (Zilberman, 1988, p. 56).

Ademais, o papel da literatura nesse processo ficou condicionado à alfabetização, dessa forma a literatura era utilizada como um recurso capaz de alfabetizar os indivíduos do meio rural e classes mais baixas (Zilberman, 1988).

De lá para cá, como se fez a difusão do livro e da leitura no Brasil? Esta ficou ao encargo da escola, que passou por altos e baixos: após a revolução de 30 ampliou-se a rede pública e impuseram-se de modo mais organizado os diferentes graus de ensino; porém a rede particular também cresceu e, com o tempo, passou a significar concretamente uma educação de melhor qualidade. Para tanto, contribuíram igualmente as reformas de ensino que, a pretextos de aumentar o número de anos de frequência obrigatória à escola, diluíram os conteúdos e comprimiram as áreas de conhecimento, substituindo-os pelos horários destinados às disciplinas profissionalizantes e condenando a escola pública de primeiro grau a, por muito tempo, fornecer mão-de-obra precariamente qualificada para o mercado de trabalho (Zilberman, 1988, p. 49).

Zilberman (1988) destaca que a difusão do livro e da leitura no Brasil ficou majoritariamente sob a responsabilidade da escola, que desempenhou um papel crucial, embora marcado por momentos de avanços e retrocessos. Após a Revolução de 1930, houve uma expansão da rede pública de ensino e uma maior organização dos diferentes níveis educacionais, o que, em tese, deveria ter ampliado o acesso à leitura. No entanto, concomitantemente, a rede privada também se fortaleceu e, ao longo do tempo, passou a ser vista como a provedora de uma educação de melhor qualidade.

Esse contraste foi acentuado pelas reformas educacionais implementadas nas décadas seguintes. Embora essas reformas alegassem a intenção de aumentar o número de anos de escolarização obrigatória, acabaram por diluir os conteúdos acadêmicos e comprimir as áreas do conhecimento, priorizando disciplinas de cunho profissionalizante. Esse movimento relegou a escola pública de primeiro grau a uma função limitada de formação de mão-de-obra

precariamente qualificada, o que comprometeu a qualidade do ensino e, por consequência, restringiu o papel da escola na promoção de uma leitura literária mais crítica e reflexiva.

Zilberman, portanto, critica essas reformas por terem enfraquecido o potencial da escola pública como agente de formação cultural e intelectual, especialmente no que diz respeito à difusão do livro e ao desenvolvimento de hábitos de leitura no país.

O achatamento da escola pública e o florescimento da rede privada em todos os níveis colaboraram para a perpetuação do processo de elitização do ensino brasileiro, por consequência, para a manutenção da natureza dependente de nossa cultura. A concepção de leitura em vigor reforçou-o e deu-lhe instrumentos no plano da metodologia de trabalho em sala de aula. Num primeiro momento, confinou a leitura à alfabetização, isto é, aprendizagem e empenho do código escrito segundo a norma urbana culta. Esta, previamente dominada pela elite, é compreendida como uma segunda língua pelos que não a utilizam coloquialmente, vale dizer, os alunos originários do meio rural ou de camadas socialmente inferiorizadas. A seguir associou leitura com o conhecimento da tradição literária, valorizando o passado da literatura nacional e os escritores que então pontificaram (Zilberman, 1988, p. 49-50).

Dessa forma, o enfraquecimento da escola pública e o fortalecimento da rede privada em todos os níveis educacionais contribuíram para a perpetuação da elitização do ensino no Brasil e, conseqüentemente, para a manutenção da dependência cultural do país. A concepção de leitura predominante nas escolas reforçou essa exclusão, moldando a prática de leitura de modo que favorecia a elite. Inicialmente, a leitura foi confinada ao processo de alfabetização, ou seja, à aprendizagem e ao uso do código escrito conforme a norma culta urbana, um padrão linguístico previamente dominado pelas classes mais favorecidas. Para os alunos de origem rural ou de camadas socialmente menos privilegiadas, essa norma se apresentava quase como uma segunda língua, criando uma barreira para a plena assimilação. Posteriormente, a leitura foi associada ao conhecimento da tradição literária, com ênfase nos grandes autores do passado e na valorização da história da literatura nacional. Essa abordagem, centrada na cultura erudita, limitava o papel da leitura como instrumento de emancipação crítica e intelectual, reforçando as desigualdades sociais e culturais ao confinar o acesso à literatura de qualidade e à leitura crítica a uma minoria privilegiada.

Outrossim, o livro didático também é responsável por promover uma leitura literária fragmentada, uma vez que contos, romances e poemas são instrumentalizados para fins pedagógicos que não visam a apreciação estética das obras, muitas vezes sem a leitura dos textos em sua totalidade. Esse método, por sua vez, contribui de maneira negativa para a circulação e a fruição estética da literatura, pois limita a experiência completa e profunda que a obra literária pode proporcionar ao leitor.

De um lado, pois, predomina a concepção de leitura enquanto exemplaridade: lêem-se nomes consagrados pela crítica e história da literatura porque são modelos a serem seguidos, seja quando se escreve – a leitura convertendo-se em motivação para a

escrita –, seja quando simplesmente se lê – os clássicos sendo tomados como formadores do bom gosto, que é também o gosto elevado. A exemplaridade vem acompanhada do mimetismo: cabe reproduzir o escrever correto ou adequado dos grandes escritores ou o tipo de leitura a que eles apontam, segundo um processo de repetição contínua. De outro, contudo, o livro que é portador deste modelo de leitura permanece fora do alcance de seu virtual destinatário. As bibliotecas escolares são pobres, o livro é caro. As livrarias queixam-se da falta de clientela, e os autores precisam conquistar adeptos, indo de escola em escola visitar seus leitores e fazerem-se simpáticos e atraentes, a fim de garantir assiduidade do público (Zilberman, 1988, p. 50)

Zilberman analisa a dicotomia presente no ensino da leitura no Brasil, ressaltando, de um lado, a predominância da leitura como exemplaridade, ou seja, a valorização de autores consagrados pela crítica e pela história da literatura, tomados como modelos a serem seguidos tanto na escrita quanto na leitura. Nesse contexto, os clássicos são promovidos como formadores do "bom gosto", conceito que, por sua vez, está intimamente ligado ao gosto erudito e elevado. A leitura, desse modo, é vista como um exercício de mimetismo, em que o aluno é incentivado a reproduzir o estilo e a correção dos grandes escritores, num processo contínuo de repetição e reforço das normas culturais e estéticas estabelecidas pela elite.

No entanto, Zilberman chama atenção para uma contradição significativa: o livro, que deveria ser o veículo para essa educação literária exemplar, muitas vezes permanece inacessível ao seu público-alvo. As bibliotecas escolares são mal equipadas, o preço dos livros é elevado, e a comercialização nas livrarias sofre com a falta de clientes. Essa realidade expõe as dificuldades estruturais que limitam o acesso à literatura, especialmente para as camadas mais pobres da população, que, mesmo sendo o foco das políticas de democratização da educação, ainda se vêem privadas do contato efetivo com os textos literários. Para mitigar esse problema, autores contemporâneos muitas vezes recorrem a visitas a escolas, na tentativa de conquistar novos leitores e garantir a continuidade de seu público, uma estratégia que, embora válida, não resolve as barreiras mais profundas de acesso à leitura e ao livro.

Atualmente, vale destacar que, no cenário mais recente, especialmente após a pandemia, escritores, professores e outros profissionais enfrentaram a necessidade de migrar suas abordagens presenciais para o ambiente virtual. No caso específico dos professores e escritores, além de suas funções primárias — ensinar e escrever —, houve a exigência de desenvolver novas competências, como o domínio de ferramentas de marketing digital, impulsionamento de conteúdos e o uso de plataformas como *YouTube*, *Instagram*, *Twitter* e *TikTok*. Essas habilidades se tornaram essenciais para atrair a atenção de estudantes e leitores, inicialmente afastados pela distância imposta pela pandemia e, posteriormente, pela mudança no paradigma social de comunicação. O contato virtual, antes visto como um complemento, tornou-se o principal meio de interação, exigindo que os educadores e escritores se reinventassem para

manter o engajamento de seu público, adaptando-se a novas dinâmicas de ensino e divulgação literária em um contexto cada vez mais digitalizado.

De fato, desde os anos 30, o Brasil vem implementando políticas públicas com foco na promoção da leitura, refletindo as transformações sociais, políticas e culturais que o país experimentou. Com o passar do tempo, essas iniciativas se moldaram ao contexto histórico de cada época, visando ampliar o acesso aos livros e estimular a formação de leitores. A fundação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 foi uma das primeiras ações direcionadas à promoção da leitura no Brasil. O INL tinha como objetivo fomentar a produção e a circulação de livros, em um período em que a cultura escrita ganhava força na construção de uma identidade nacional. Apesar da relevância dessa instituição, o acesso aos livros ainda era limitado, principalmente em razão das condições econômicas e do alto índice de analfabetismo, particularmente nas regiões rurais.

A partir da década de 1950, o Brasil vivenciou um aumento no número de bibliotecas, tanto públicas quanto escolares, resultado do processo de modernização e urbanização. Durante a administração de Juscelino Kubitschek, houve um investimento expressivo na infraestrutura educacional, incluindo a construção de bibliotecas. Entretanto, o acesso à leitura ainda era restrito, concentrando-se principalmente nas grandes cidades e entre as classes de maior poder aquisitivo.

Na década de 1970, foi instituído o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), com a finalidade de fornecer livros às bibliotecas das escolas públicas. Essa ação visava democratizar o acesso à leitura, reconhecendo seu papel vital no contexto escolar. Contudo, o programa enfrentou desafios relacionados à infraestrutura e à distribuição de livros, além de ser afetado pela censura vigente durante o regime militar, que restringia a variedade de conteúdo literário disponível.

Com a reabertura democrática do Brasil na década de 1980, as iniciativas de incentivo à leitura ganharam um novo impulso. A recriação do Ministério da Cultura e a revisão de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) possibilitaram uma distribuição mais ampla de livros nas escolas públicas. Essas medidas foram fundamentais para aumentar o acesso à leitura em diversas regiões do país, especialmente em áreas vulneráveis.

Nos anos 2000, o Brasil avançou ainda mais com a implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006. Este plano, desenvolvido em colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, teve como meta facilitar o acesso aos livros e fomentar o hábito de ler. O PNLL contempla ações em várias áreas, como a criação de bibliotecas e a realização de eventos literários.

Art. 1º O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para

o fomento da leitura no País.

§ 1º São objetivos do PNLL:

I - a democratização do acesso ao livro;

II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;

III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e

IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional. (Brasil, 2011)

Um outro avanço significativo foi a promulgação da Lei 12.244/2010, que instituiu a obrigatoriedade de bibliotecas em todas as instituições de ensino do Brasil conforme consta no Art. 1º: “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.” (Brasil, 2010). Contudo, a implementação dessa legislação encontra obstáculos, como a carência de infraestrutura e recursos em diversas localidades, especialmente nas regiões mais desfavorecidas.

Considerando o que foi apresentado, emergem também as dinâmicas entre a escola, o professor e o aluno, onde o educador atua como mediador na introdução do texto literário ao estudante, seja através do livro didático, seja por meio de escolhas pessoais. Dentro dessa interação, persistem três questões recorrentes: como a escola conduz o ensino de literatura? Qual o impacto do livro didático nesse processo? Qual seria a melhor forma de abordar o texto literário no contexto escolar? De acordo com Zilberman (1986):

Sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático. Dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, através de exercícios que ocupam o primeiro – mas dificilmente o segundo – ano do primeiro grau. Ler confunde-se, pois com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Desta maneira, o cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura. (Zilberman, 1986, p. 16-17)

Dessa maneira, é claro o papel da escola no ensino da leitura, bem como a crítica a uma abordagem mecânica e superficial desse processo. A autora aponta que a instituição de ensino, responsável por ensinar a leitura, frequentemente se restringe a oferecer aos alunos um conjunto de habilidades técnicas, automatizando o uso dessas ferramentas sem explicar a verdadeira importância do ato de ler. Ela observa que, ao ser tratada dessa forma, a leitura se torna um hábito mecânico, desprovido de qualquer sentido crítico ou reflexivo, dificultando assim a formação de leitores. É fundamental que haja continuidade na leitura de textos literários e que se atribua significado ao texto para que o aluno realmente se torne um leitor.

A escola pública, como Zilberman já apresentada nesta discussão, ao ser "achatada" em termos de qualidade e oferta, não vai além do ensino técnico da leitura, limitando seu potencial de emancipação e de desenvolvimento de uma reflexão crítica. Para a autora, a formação de leitores verdadeiros, no sentido pleno do termo, requer mais do que a simples capacidade de decodificar palavras; exige a criação de uma conexão significativa com o objeto da leitura, que no caso seria a literatura.

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer. (Zilberman, 1986, p. 17)

A autora aponta que a escola, assim como no processo de alfabetização, pode ter uma postura ambígua em relação à formação de leitores. De um lado, ela pode desempenhar completamente seu papel, permitindo que o indivíduo alfabetizado se torne um leitor ativo. Por outro lado, a instituição pode não conseguir atingir esse objetivo, resultando em um efeito oposto: a criança acaba se distanciando da leitura e dos livros ao invés de se aproximar deles. Assim, a forma como a leitura é abordada em sala de aula pode influenciar de maneira significativa o engajamento ou o afastamento do aluno em relação à literatura, com a escola desempenhando um papel fundamental nesse processo de formação ou alienação do leitor.

Ademais, o livro didático instrumento disponibilizado quase sempre pela escola pública e privada e usado cotidianamente em sala de aula é igualmente responsável por esse fracasso da leitura em sala de aula, isto porque, conforme aponta Zilberman:

O livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor. Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autorismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto (Zilberman, 1986, p. 21)

Assim sendo, a forma como o livro didático é utilizado em sala de aula, em vez de fomentar o diálogo e a interpretação, acaba por afastar o leitor do texto. Ao se apresentar como uma ferramenta autossuficiente, o livro didático exerce uma autoridade que contraria a natureza da obra literária, que, mesmo autônoma, depende da interação com o leitor para adquirir significado. Esse autoritarismo se manifesta de maneira ainda mais clara quando o livro didático reforça normas linguísticas ligadas ao padrão culto, refletindo uma ideologia que serve aos interesses das classes dominantes, responsáveis pela manutenção da ordem social e política.

Deveras, o livro didático muitas vezes tem um impacto negativo, isto porque, leva a uma interpretação limitada a respostas fechadas e superficiais, muitas vezes impostas por meio de fichas de leitura como forma de avaliação. Nesse contexto, a experiência de leitura torna-se meramente técnica, anulando a vivência pessoal e criativa que deveria ser promovida pelo contato com o texto literário. Dessa forma, o livro didático acaba por restringir a liberdade interpretativa do aluno, comprometendo a formação destes como leitores literários.

Com efeito, é o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor. Pois, no primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disto, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isto, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o professor e o estudante. E com consequências relevantes, já que o aluno se torna co-participante, e o professor menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo (Zilberman, 1986, p. 21).

A autora defende que a literatura possui um papel fundamental na construção de um novo pacto educativo, promovendo uma relação mais democrática entre alunos e professores. O uso da literatura, segundo a autora, permite estabelecer uma conexão singular entre o leitor seja criança ou jovem e o texto, bem como entre o estudante e o docente. Nesse contexto, a leitura literária deve ser promovida como uma experiência de enriquecimento pessoal, desvinculada de cobranças e objetivos específicos. Zilberman argumenta que a leitura é, por sua própria natureza, uma descoberta do mundo guiada pela imaginação e pela vivência individual de cada leitor. Assim, é essencial que esse processo ocorra de forma plena, sem imposições por parte da escola ou do professor.

Além disso, a autora destaca que toda interpretação literária é, em princípio, válida, pois emerge da compreensão do universo representado na obra, evitando, assim, a imposição de uma verdade única e definitiva. Essa abordagem valoriza a expressão do aluno e desafia a autoridade tradicional do professor, promovendo uma relação de diálogo em que a hierarquia rígida, característica do sistema educativo tradicional, é dissolvida. Como consequência, cria-se uma nova aliança educacional, em que o estudante se torna um coparticipante ativo do processo de aprendizagem e o professor, menos sobrecarregado, encontra mais abertura para o diálogo e para a construção conjunta do conhecimento tornando a mediação mais efetiva.

Zilberman sugere, logo, que a literatura pode ser um instrumento eficaz para transformar a dinâmica escolar, tornando-a mais inclusiva e colaborativa. Essa transformação não só

enriquece a experiência educativa, mas também contribui para a formação de leitores literários capazes de interagir com os textos e com o mundo de maneira mais reflexiva e consciente. A literatura, que historicamente serviu aos interesses da burguesia em sua busca por mudar o *status quo* da época, pode agora ser abordada em benefício das classes mais desfavorecidas no contexto atual, promovendo reflexões que têm o poder de capacitar os leitores a se tornarem agentes de transformação na sociedade.

Surgindo no horizonte de profundas transformações sociais e culturais, a leitura escolar e o ensino moderno desenvolveram-se paralelamente, entrecruzando seus respectivos caminhos. Neste processo, envolveram-se com uma ideologia do saber que resultou no seu comprometimento com os ideais que beneficiavam a classe que buscava o poder e suas formas de dominação. Porém, em decorrência de sua natureza, a leitura aponta a uma modalidade de experimentação do tempo e do espaço circundante que transcende sua função escolar. E restringir-se a esta pode significar mesmo sua esterilização. Desta maneira, cabe recuperar seu papel primordial, o que determina uma rejeição da figura caricatural do livro que circula normalmente na sala de aula. Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis. Além disso, ela é condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seu principal interessado – a criança ou o jovem, isto é, o aluno de modo geral. Enfim, ela revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera de engrenagem burguesa. Nascida das entranhas desta, a escola alcança seu justo sentido, no momento em que retorna à sua função original; e se esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada (Zilberman, 1986, p. 21-22).

Fica evidente a complexa relação entre a leitura escolar e o ensino contemporâneo, surgida em um contexto de intensas mudanças sociais e culturais. Nesse cenário, ambos se desenvolveram simultaneamente, permeados por uma ideologia do saber que serviu aos interesses de uma classe social em ascensão, notadamente a burguesia, comprometendo-se com seus ideais e formas de dominação. A autora destaca, contudo, que a leitura, devido à sua própria natureza, transcende o simples âmbito escolar, oferecendo uma forma de experimentação do tempo e do espaço que vai além das limitações impostas pela educação formal. Reduzi-la exclusivamente à sua função pedagógica significa, segundo Zilberman, reduzir sua potencialidade transformadora.

Dessarte, é necessário resgatar o papel primordial da leitura, rompendo com a visão caricatural do livro que comumente circula nas salas de aula. A literatura de ficção, em sua totalidade, possibilita uma experiência de leitura mais ampla, provocando transformações significativas no ensino. Sua presença no ambiente educacional não apenas enriquece o aprendizado, mas também é fundamental para que a escola se torne um espaço mais democrático e relevante para seu principal público: a criança e o jovem, ou seja, o aluno.

Portanto, a leitura literária na escola é capaz de romper com os laços ideológicos que transformam a escola em uma reles sala de aula da estrutura burguesa. Assim, ao recuperar sua

função original de ensinar a ler de maneira integral, a escola pode efetivar uma revolução profunda e duradoura no sistema educacional. Ao reconhecer a leitura literária como uma ferramenta de emancipação intelectual e cultural, a autora propõe um ensino que vá além da mera transmissão de conhecimento, promovendo uma formação crítica e consciente, que ressignifique o papel da escola na sociedade contemporânea.

Diante disso, é preciso que a abordagem da leitura de textos literários em sala de aula seja feita como um fim em si mesma, pois só assim o aluno poderá fruir da obra. Marisa Lajolo, em seu ensaio sobre o texto, explicita que:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura (Lajolo, 1986, p. 52)

Isto posto, o texto não deve servir como pretexto para outros fins que não o de estabelecer uma conexão direta entre o escritor e o leitor. Segundo a autora, a existência do texto só se justifica quando ele se torna um ponto de encontro entre esses dois sujeitos, unindo-os através dos atos solitários e complementares de escrita e leitura. Dessa forma, Lajolo destaca a importância da interação genuína e profunda que ocorre durante o processo de leitura, em que ambos, escritor e leitor, se envolvem intimamente com a obra literária. Entretanto, conforme já analisado, no ambiente escolar a literatura tende a ser empregada de maneira adversa, servindo como uma justificativa que, por sua vez, afasta o estudante de uma leitura autêntica e cativante:

Em primeiro lugar, vale a pena considerar que, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, se intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor (Lajolo, 1986, p. 53)

Dessa maneira, o texto literário, em seu uso nas escolas, é frequentemente lido como um pretexto para o ensino da língua portuguesa, uma vez que os livros didáticos tendem a reforçar regras gramaticais por meio de fragmentos de obras literárias. Embora os textos literários possuam inegável valor estético e cultural, não devem ser utilizados exclusivamente como suporte para o ensino gramatical. Não se trata de negar a importância do ensino da norma culta, mas de evitar reduzir a literatura ao papel de ferramenta didática para a fixação de regras linguísticas. Para um uso mais significativo do livro literário, é essencial promover a mediação entre leitor e autor, incentivando a leitura integral das obras, e não uma abordagem fragmentada e descontextualizada. Assim, conforme aponta Lajolo:

Entre as primeiras providências ao alcance do mestre, uma é assumir com os alunos, perante o texto, uma perspectiva que o viole o menos possível. Uma perspectiva

que respeite sua natureza específica de texto, qual seja, o constituir ponto de encontro entre autor e leitor. E não é demais dizer que esta transitividade do texto não pode estar excluída da relação professor/texto. Nem por ser professor pode o mestre abandonar ou deformar sua posição de leitor. Leitor privilegiado, é verdade, mas sempre leitor. O privilégio de sua leitura não se sustenta no conhecimento antecipado das respostas às atividades que, a propósito do texto, se propõem aos alunos. Nada disso. (Lajolo, 1986, p. 53)

Lajolo defende que uma das principais responsabilidades do professor, ao trabalhar com textos em sala de aula, é adotar uma abordagem que respeite a essência do texto, minimizando qualquer tipo de distorção que possa ocorrer na interpretação. Ela argumenta que o texto deve ser visto como um ponto de encontro entre o autor e o leitor, e que essa interação deve ser preservada na relação entre professor e texto. A autora enfatiza que, mesmo na posição de educador, o professor não deve abandonar seu papel de leitor. Embora possa ser um leitor privilegiado por seu conhecimento e experiência, ele continua sendo, em sua essência, um leitor como qualquer outro. Esse privilégio, segundo Lajolo, não se baseia na antecipação das respostas às atividades propostas, mas na capacidade de mediar a experiência de leitura de forma que esta se mantenha genuína e significativa para os alunos.

A autora argumenta que a experiência do professor deve ser empregada na interação entre o aluno e o texto. Essa experiência não se refere à idade, mas sim a uma profundidade de entendimento dos textos literários. Para que essa experiência seja realmente impactante, é fundamental que o professor seja um leitor habitual, ou seja, alguém que mantém um contato constante com a literatura. Caso contrário, o professor não conseguirá ensinar de maneira eficaz nem estimular nos alunos um interesse pela leitura. Outra questão importante é que tanto aluno quanto professor podem não gostar do texto literário, e conforme aponta Lajolo isso é um direito de ambos:

Por outro lado, o aluno tem, tanto quanto o professor, o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, de se recusar a trabalhar com ele. Esse mínimo de liberdade garantido em situações comuns de leitura, a qualquer leitor (que começa a ler um livro e para, porque percebeu que não faz seu gênero) parece às vezes exilado do dia-a-dia escolar, quando uma concepção do texto que o vê como sacralizado, sobrepõe o argumento do arbítrio ou do gosto autoritário, à sensibilidade que precisa nortear sua adoção (Lajolo, 1986, p. 54).

Assim, segundo a autora, o estudante tem o mesmo direito que o professor de não gostar de um texto e, assim, de se recusar a trabalhar com ele. Ela menciona que essa liberdade, comum em ambientes de leitura fora da escola — onde qualquer leitor pode começar um livro e deixá-lo de lado se não o achar interessante — frequentemente é limitada dentro do ambiente escolar. Para a autora, isso acontece quando a metodologia pedagógica adota uma visão excessivamente reverente do texto, impondo gostos autoritários e arbitrários, em vez de permitir que a

sensibilidade e o verdadeiro engajamento orientem a escolha e a apreciação das obras literárias no processo educativo.

Diante do exposto, é preciso entender a dinâmica entre leitor e texto literário, nesse sentido, a professora e pesquisadora Vera Teixeira de Aguiar (2011) em seu ensaio intitulado: “*A formação do leitor*”, traz algumas reflexões importantes para entendermos esse processo. A primeira questão que se coloca é quem é o leitor literário? Conforme aponta a autora: “Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer”. (Aguiar, 2011, p. 104). Por conseguinte, podemos concluir que o leitor literário é aquele que por vontade própria dispõe de seu tempo para ler literatura e, que desfruta com prazer essa leitura. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para toda a educação básica e também estabelece as diretrizes para a formação do leitor literário. Em consonância com o que dispõe a autora:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a 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, 2017, p. 134).

Na BNCC, a fruição é vista como uma das principais finalidades do ensino de literatura, pois contribui para a formação integral do estudante ao desenvolver sua sensibilidade, imaginação, criatividade e senso crítico. A leitura literária, assim, não deve ser encarada apenas como um meio de adquirir informações ou de desenvolver habilidades técnicas de compreensão, mas também como uma oportunidade de imersão em universos ficcionais, de interação com diferentes perspectivas culturais e de ampliação do repertório cultural e estético do aluno.

Aguiar estabelece uma distinção importante entre dois tipos de leitores: o literário e o utilitário. O leitor literário é aquele que encontra prazer e satisfação na leitura de textos literários, dedicando-se a eles não apenas pelo conteúdo informativo, mas pela fruição estética e emocional que proporcionam. Em contraste, o leitor utilitário busca textos por necessidade, seja para resolver problemas cotidianos ou para adquirir conhecimentos práticos. A autora destaca:

As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói (Aguilar, 2011, p. 104)

Uma das contribuições mais significativas da autora é a tipologia dos diferentes perfis de leitores no Brasil. Aguilar, com base em estudos anteriores, descreve tipos que variam desde o “não leitor” até o “leitor técnico” e o “leitor profissional” (Aguilar, 2011). A seguir, os tipos de leitores identificados:

Não leitor: indivíduo que teve pouco ou nenhum contato com a leitura na infância e, por isso, não desenvolveu o hábito de ler. Muitas vezes, a falta de incentivo no ambiente familiar contribui para essa ausência de interesse (Aguilar, 2011, p. 110).

“Leitor apressado: lê superficialmente e por necessidade, devido ao pouco tempo disponível. Geralmente se dedica a textos informativos e de atualização, sem explorar a literatura (Aguilar, 2011, p. 110).”

“Leitor superficial: lê ocasionalmente, sem uma preocupação com a qualidade ou profundidade dos textos. Prefere livros de fácil compreensão, muitas vezes relacionados ao entretenimento (Aguilar, 2011, p. 110).”

“Leitor compulsivo: está sempre com um livro em mãos e lê de forma intensa e diversificada. Tem uma abordagem crítica e reflexiva em relação aos textos, e a leitura é uma parte central de sua vida (Aguilar, 2011, p. 111).”

“Leitor técnico: enfoca a leitura em textos acadêmicos ou profissionais, dedicando pouco tempo à literatura. Muitas vezes, a leitura é vista como uma obrigação mais do que como um prazer (Aguilar, 2011, p. 111).”

“Leitor escolar: professor que lê principalmente para selecionar obras para os alunos, não necessariamente por interesse pessoal. A leitura é instrumental e está voltada para a prática docente (Aguilar, 2011, p. 111).”

“Leitor profissional: alguém que se dedica à análise e produção literária, como escritores e críticos. Esse leitor busca o valor estético e simbólico dos textos, integrando a leitura ao seu cotidiano de trabalho e lazer (Aguilar, 2011, p. 111).”

“Leitor diletante: lê por puro prazer, sem um conhecimento teórico profundo, apreciando textos que proporcionem deleite e emoção (Aguilar, 2011, p. 111).”

Por isso, é fundamental que tenhamos clareza sobre o tipo de leitor que desejamos formar. Precisamos estar atentos em nosso processo de formação, alinhando-nos tanto aos autores citados quanto às diretrizes normativas, especialmente à BNCC, que é o documento mais recente. Nosso objetivo deve ser moldar leitores fruidores, pois esse é o perfil que

buscamos ao mediarmos a leitura literária na sala de aula. Para a autora, é fundamental estimular uma leitura crítica e reflexiva, que permita ao indivíduo questionar, interpretar e se posicionar em relação aos textos e ao mundo ao seu redor:

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis. Por essas vias, não haverá alfabetizados funcionais, que apenas soletram ordens a serem obedecidas e informações a serem digeridas, mas leitores críticos, capazes de interagir com textos das mais diversas naturezas sociais e institucionais (jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos etc.) e estender essa capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana (Aguiar, 2011, p. 109).

Portanto, é essencial garantir ao aluno em sala de aula uma abordagem que transcenda os limites da aprendizagem de leitura e escrita apenas como aprendizagem do código e uma simples alfabetização. É necessário que o aluno desenvolva a capacidade de se divertir com o texto, pensar nele, desvelar seus sentidos, fazer críticas, refletir sobre suas próprias condições e as de outros. Só assim poderemos formar leitores críticos.

Outrossim, é preciso ter clareza, porque ensinamos literatura? No ensaio intitulado “*Ensinar Literatura para Quê?*”, Paulo Franchetti questiona de forma provocativa o propósito do ensino da literatura nas escolas e universidades. Ele parte da premissa de que a literatura é um campo que naturalmente deveria ser ensinado, mas ressalta que essa questão surge justamente porque existe uma incerteza sobre o porquê e como ensinar. Para tornar essa discussão produtiva, Franchetti sugere que é necessário separar o que se ensina ao ensinar literatura e o que se aprende ao estudá-la, destacando que essas duas perguntas, embora pareçam simples, são na verdade bastante complexas (Franchetti, 2009,).

Franchetti contesta a ideia de que a literatura deve ser ensinada apenas por seu valor artístico intrínseco, assim como se ensina música ou pintura. Ele argumenta que essa resposta, embora válida, não aborda o cerne da questão, pois há uma busca por algo mais profundo quando se pergunta sobre o ensino da literatura. Para ele, a literatura pode ser vista como um meio de adquirir conhecimento sobre as paixões humanas, sobre a história e até mesmo sobre a língua culta. Porém, o autor adverte que, mesmo que a literatura possa agregar tais conhecimentos, isso não é suficiente para justificar seu lugar como disciplina escolar.

O professor questiona o uso da literatura como instrumento para ensinar outros saberes, como história ou filosofia, pois muitas obras literárias não se prestam a esse propósito. Ele sugere que livros de história, por exemplo, muitas vezes oferecem um aprendizado mais direto e eficiente para quem busca compreender certos contextos históricos ou sociais. Para ele, justificar o ensino da literatura apenas com base em sua utilidade para outras disciplinas é

insuficiente. A literatura precisa ser vista como algo único e insubstituível na formação do indivíduo, algo que nenhuma outra área do conhecimento pode oferecer de maneira completa:

Para que a literatura mereça ser objeto de um grande investimento social, como é a sua inserção no currículo escolar, é preciso que ela tenha um diferencial, enquanto forma de conhecimento ou elemento formativo do cidadão. Ou seja, é preciso acreditar que uma pessoa educada na literatura obtenha uma perspectiva e uma formação que não seja dada integralmente pelo estudo de nenhuma das outras disciplinas, nem pelo conjunto delas (Franchetti, 2009, p. 2).

Franchetti destaca que a leitura de uma obra literária envolve mais do que simplesmente acumular informações; ela propicia uma experiência intensa de imersão e deslocamento de perspectiva. Ao ler um romance, por exemplo, o leitor se coloca no lugar das personagens, vivencia suas emoções e julgamentos, e experimenta uma liberdade que permite ir além de suas próprias vivências. Esse envolvimento emocional e intelectual é o que torna a literatura uma forma de arte única, que vai além do mero conhecimento objetivo e se aproxima do campo das experiências subjetivas.

Quando lemos um romance, por exemplo, nós nos colocamos na posição das personagens, julgamos as suas ações, repudiamos ou aprovamos o seu comportamento, nos identificamos ou sentimos repugnância pelos seus movimentos morais, espirituais. Como no cinema, experimentamos, durante o acompanhamento da história, emoções que não nos pertencem originalmente, mas que sentimos até com mais intensidade do que as nossas próprias. Estamos ali mais livres. Contemplamos os dramas, os ridículos, o desespero ou a alegria do triunfo sem um interesse particular. Nosso espírito se cola às palavras e pode experimentar integralmente aquilo que nelas se desenvolve (Franchetti, 2009, p. 3)

É justamente esses sentimentos que fazem da literatura algo único. Por exemplo, quando apliquei o projeto de pesquisa com os alunos do 9º ano do CEPAGE sobre a leitura de Jorge Amado em sala de aula, muitos desses alunos se sentiram profundamente irritados com a atitude do protagonista Pedro Bala quando ele violentou uma menina. Também muitos se identificaram e até mesmo se compadeceram quando os personagens puderam ter um dia de criança no carrossel. É pontualmente isso que o professor Franchetti nos alerta e que os alunos experienciaram ao ler *Capitães da Areia* em sala de aula.¹

Franchetti também explora a importância da literatura como um elo entre o presente e o passado, permitindo que o leitor reviva e reinterprete tradições e obras anteriores. Ele ilustra isso ao citar autores como Kafka e movimentos como o surrealismo, que, ao se tornarem referências modernas, reconfiguraram a maneira como olhamos para os precursores dessas tendências, mesmo que eles não tivessem a intenção de pertencer a esses movimentos. A

¹ Não apresentarei outros exemplos como este, porque os discutirei minuciosamente no capítulo 3 desta dissertação que será dedicada à análise da experiência.

literatura, assim, não apenas preserva o passado, mas o reinventa continuamente, oferecendo novas perspectivas sobre ele. (Franchetti, 2009, p. 6 -7)

Assim, ele argumenta que ensinar literatura como se fosse uma disciplina fechada, restrita a categorias e classificações, ou como um simples complemento para o estudo de outras áreas, é uma forma de esvaziar seu verdadeiro valor. Ele alerta que ler um romance como *Dom Casmurro* apenas para entender aspectos sociais da época é reduzir a obra a um mero documento histórico, ignorando sua profundidade estética e emocional. Para ele, o ensino da literatura deve ir além das etiquetas e rótulos, proporcionando ao estudante uma experiência genuína de envolvimento com o texto e suas múltiplas camadas de significado (FRANCHETTI, 2009, p. 8).

Portanto, o professor nos ensina que a verdadeira importância da literatura está em sua capacidade de formar leitores que possam refletir sobre o mundo e sobre si mesmos de maneira crítica e sensível. Ele faz um apelo aos educadores para que valorizem essa dimensão da formação literária, resistindo à tentação de reduzir a literatura a um simples veículo para outros conhecimentos ou a um campo de estudo repleto de definições e classificações vazias. Em vez disso, o ensino da literatura deve ser uma fonte de prazer e conhecimento profundo, capaz de expandir horizontes e formar cidadãos mais conscientes e conectados com a riqueza da cultura e da história:

A constatação é que a literatura é uma das fontes principais do vínculo com o passado e da sua projeção no futuro, uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma. Por isso mesmo, julgo que haja muita relevância na nossa função de ensinar literatura, especialmente aos jovens. Já o apelo é que tenhamos uma grandeza da tarefa e a complexidade do que precisa ser feito para construir uma verdadeira educação literária. Ou seja, o apelo é para que não nos curvemos à ignorância dos que não têm essa formação e não compreendem o que dela pode advir – e sim que resistamos a eles, mostrando com o nosso exemplo de leitores o que é ser educado em literatura e como isso é uma forma de conhecimento e de prazer – e, sobretudo, para que não barateemos o nosso trabalho, para que não tornemos a leitura apenas um veículo para outros conhecimentos ou um campo desinteressante de discurso sobre, de definições e classificações vazias, que tentam em vão substituir ou anular a vivência e a complexidade da leitura (Franchetti, 2009, p. 9).

As reflexões do professor Paulo Franchetti sobre o ensino da literatura propõem que, mais do que transmitir informações, a literatura tem o potencial de oferecer uma experiência formativa única, que conquista o leitor emocional e intelectualmente. Diferentemente de outras disciplinas, a literatura propicia um diálogo constante com o passado e uma compreensão mais ampla e profunda das complexidades humanas. Assim, seu ensino não deve ser simplificado ou instrumentalizado, mas valorizado como um espaço privilegiado de desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética.

Ademais, é preciso tratar da importância de se ler os clássicos conforme preconizado por Italo Calvino (1981). Calvino argumenta: “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “estou relendo...” e nunca “estou lendo...”. (Calvino, 2007, p. 9). Isso se aplica, segundo ele, principalmente aos que se consideram grandes leitores, mas não aos jovens, para os quais o encontro com os clássicos se dá como uma descoberta inicial e formativa. Assim, a um clássico é tanto uma leitura quanto uma releitura para quem os lê. Para o autor, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11). *Capitães da Areia* constitui um dos romances clássicos da literatura brasileira e, como toda obra canônica, mantém-se sempre atual, oferecendo ao leitor novas possibilidades de interpretação a cada leitura. Com efeito, segundo a sexta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024), Jorge Amado figura como o quarto entre os quatorze autores mais citados, o quinto autor mais conhecido entre os participantes da pesquisa e o sexto autor mais apreciado pelos leitores. Além disso, *Capitães da Areia* aparece em 16º lugar entre os 28 livros mais mencionados pelo público leitor, o que atesta sua relevância no imaginário literário nacional e sua permanência como referência no processo de formação do leitor literário no Brasil.

O prefixo reiterativo antes do verbo *ler* pode ser uma pequena hipocrisia por parte dos que se envergonham de admitir não ter lido um livro famoso. Para tranquilizá-los, bastará observar que, por maiores que possam ser as leituras “de formação” de um indivíduo, resta sempre um número enorme de obras que ele não leu (Calvino, 2007, p. 9)

Calvino sugere que, por vezes, o uso do prefixo “re-” ao falar de um clássico pode esconder um certo constrangimento em admitir que ainda não se leu determinada obra canônica. Ele aponta que essa atitude, embora compreensível, não deveria ser motivo de vergonha, já que sempre haverá muitos livros que ainda não foram lidos, por mais extensa que seja a bagagem literária de alguém. A ênfase recai sobre a impossibilidade de esgotar o acervo de leituras fundamentais, ilustrando com exemplos como Heródoto e Dickens, cuja leitura completa é rara, mesmo entre os mais eruditos. Assim, por exemplo, mesmo que a leitura de *Capitães da Areia* ou de qualquer outro romance considerado canônico em nossa cultura seja amplamente conhecida no contexto escolar, é preciso que nós, professores, façamos a mediação para que nossos alunos venham a conhecê-la, uma vez que pode ser que ainda não tenham tido acesso a essa obra.

A leitura dos clássicos, segundo Calvino, deve ser feita com o mínimo de interferência crítica possível. Ele desaprova a tendência de utilizar bibliografias e interpretações como “cortina de fumaça” que obscurece o que a obra original tem a dizer. Para ele, a escola e a

universidade deveriam enfatizar a leitura direta dos textos, permitindo que cada leitor estabeleça sua própria relação com as obras, sem a mediação excessiva de discursos críticos que possam desviar a atenção do conteúdo essencial. Portanto, Calvino também reverbera a concepção de que a leitura literária em sala de aula deva ser o mais respeitosa possível com a obra, sem que esta seja de alguma forma fragmentada para um fim pedagógico. Assim, ao trabalharmos com um clássico como *Capitães da Areia* em sala de aula, é essencial encontrar um equilíbrio: devemos mediar a leitura, mas sem limitar as interpretações dos alunos. O objetivo é permitir que cada estudante faça suas próprias inferências, explorando a obra de forma autônoma e desenvolvendo uma relação pessoal com o texto, sem que intervenções pedagógicas excessivas imponham o caminho da compreensão.

1.4 A educação globalizada e a formação de leitores na escola

A educação atual fundamenta-se em uma ideologia burguesa que visa à manutenção da sociedade. O que se espera da escola nos dias de hoje é que ela garanta uma formação técnica básica, capaz de preparar os alunos para suas funções após a escolarização. Assim, o professor deve se interrogar sobre o tipo de formação que oferece: é para conformar ou para emancipar? O ato de ensinar não deve ter como objetivo a conformidade do indivíduo, mas sim a sua emancipação. Paulo Freire aborda a seguinte questão: 'Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas' (Freire, 1996, p. 9)

O ser humano, como aponta Freire, “Se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1996, p. 10). A educação é para a vida em sociedade, para vida com o outro, temos o compromisso de nos posicionar diante do mundo.

Desse modo, a educação deve emancipar o homem, não o tornar alienado às condições do mercado, nem servir aos interesses deste, é mais do que simplesmente técnica, trata-se de conhecimento humano, experiências humanas que transformam a forma como o homem vive em sociedade. Conforme corrobora Freire sobre a ideologia fatalista:

Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica. O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (Freire, 1996 p. 48)

O autor aponta para a falácia de um discurso que fala de ética, mas, na realidade, se baseia na ética do mercado, em vez de abraçar uma ética universal centrada no ser humano. Freire enfatiza a necessidade de lutar por um mundo onde as preocupações humanas prevaleçam sobre os interesses puramente econômicos.

Além disso, o autor denuncia como a retórica da globalização mascara a verdadeira face do capitalismo, que continua a perpetuar desigualdades extremas. A globalização, como descrita por Freire, enriquece uma minoria enquanto aprofunda a pobreza e a miséria para milhões de pessoas.

Essa citação ilustra a visão crítica de Paulo Freire em relação à globalização e ao neoliberalismo, destacando os aspectos desumanos e desiguais desse sistema econômico. Freire nos chama a atenção para a importância de questionar a ideologia que sustenta tais práticas, em busca de um mundo mais justo e centrado no ser humano.

Assim, questionar a ética neoliberal por tratar de questões como uma ideologia fatalista e que recusa o sonho e à utopia, não é no sentido ingênuo, portanto é nesse sentido que Freire questiona a postura neoliberal. Paulo Freire condena o cinismo do discurso neoliberal por ele explorar através da força de trabalho do ser humano, e que essa ideologia, visa apenas falsear a verdade, pois engana através da ideologia de uma sociedade melhor àquelas pessoas que sofrem diretamente os efeitos do trabalho.

Não é sobre conduzir aos alunos que pensem como o professor deve pensar, mas sim um compromisso com a verdade, dizer o que deve ser dito, sem parcialidade, aliás, parcialidade essa que é exigência do mercado.

O compromisso de educar para emancipar é educar para a vida, e não somente para o fazer técnico do trabalho alienado. Freire reforça a necessidade de combater a ideologia fatalista que tem pregado que nada se pode fazer para mudar o mundo, que como questiona o autor o que muito tem se dito por aí “A realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” Com esse pensamento não se tem a intenção de emancipar o homem e sim de conformá-lo a ideologia vigente do capital, em que o trabalho alienado rouba essência do homem.

Ensinar, portanto, deve ser posicionar-se diante dessa ideologia fatalista, no sentido de não se conformar a esse pensamento determinista, e é importante evidenciar que esse pensamento não visa o bem estar de todos, mas sim o de poucos. A educação nem sempre foi para todos, nas sociedades da antiguidade, a exemplo da greco-romana, a educação era instrumento de dominação da classe aristocrática que iria viver e governar a Pólis.

Na época medieval a Paideia vigente era a cristã, que conformava o homem para servir, com a promessa de uma vida após a morte, o homem servia na Terra em vida para receber a recompensa em morte no suposto céu.

Já na educação moderna a educação passou a servir aos interesses do mercado, com a ascensão da burguesia ao poder, houve a promessa de emancipar o homem, porém essa promessa perpassou a modernidade e perdura até hoje na contemporaneidade, uma questão se coloca diante disso, a educação hoje conforma ou emancipa?

Essa pergunta há muito tempo tem se colocado na perspectiva do ato de educar, e vários pensadores têm se debruçado, mas que ficam evidentes dadas às circunstâncias, que essa educação mesmo com o avanço da ciência, da racionalidade, das línguas modernas, do acesso, serve, unicamente, a um propósito: o lucro exacerbado.

Laval aponta que a educação tem sido utilizada à serviço de uma lógica de mercado conforme o excerto abaixo:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" são as referências do novo ideal pedagógico. (LAVAL, 2004, p. 36)

Nesta citação de Christian Laval, fica evidente a transformação em curso no sistema educacional, em que a escola está se tornando cada vez mais submissa às demandas econômicas. O enfoque predominante é um economicismo simplista que coloca as instituições, incluindo a escola, como meros instrumentos a serviço das empresas e da economia. A ideia de um "homem flexível" e um "trabalhador autônomo" passa a ser o ideal pedagógico nesse novo modelo. Essa mudança reflete uma reorganização fundamental na educação, na qual as necessidades do mercado de trabalho passam a dominar, em detrimento da educação como um meio de desenvolvimento humano mais amplo.

O controle direto e mais estrito da formação fundamental e profissionalizante é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não somente vai determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como vai fornecer um mercado muito promissor às empresas. A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria. (LAVAL, 2004, p. 37)

Assim, neste trecho de Laval, destaca-se a significativa relevância atribuída à educação, não apenas como um elemento fundamental da economia, mas também como um componente

que deve ser inteiramente alinhado à lógica econômica. A educação é concebida não apenas como um alicerce da produção, mas como um fator cujas condições de produção devem aderir aos princípios econômicos. Isso a converte em uma atividade avaliada em termos de custos e retornos, comparando seu produto a uma mercadoria. Essa abordagem pragmática coloca a educação no epicentro da dinâmica econômica e sublinha a profunda influência que a lógica de mercado exerce sobre o sistema educacional.

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis (LAVAL, 2004, p. 37-38)

Portanto, conforme salienta Laval, a mudança fundamental na ordem educacional, que se caracteriza pela gradual perda da autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que há uma valorização crescente das empresas, que são elevadas a um status de ideal normativo. Nessa dinâmica de "parceria" amplamente difundida, as próprias empresas desempenham o papel de "qualificadoras" e se tornam participantes ativas no processo de aprendizagem, a ponto de se confundirem com as instituições escolares em "estruturas de aprendizagem flexíveis". ²Isso aponta para uma reconfiguração profunda na relação entre educação e setor empresarial, na qual as empresas desempenham um papel cada vez mais central no contexto educacional, exercendo uma influência significativa sobre a dinâmica da escola e do processo de aprendizagem.

Paulo Freire afirma que aquele se coloca como um educador progressista deve ter como parâmetro:

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. (FREIRE, 1996, p. 53)

Assim, conforme Paulo Freire aponta, fica evidente o compromisso do educador progressista, que deve estar profundamente convencido de que seu trabalho é uma atividade intrinsecamente humana. O educador compreende que a essência da educação está enraizada

²Na educação básica, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê-se que os alunos tenham uma disciplina intitulada 'Projeto de Vida'. O iFood, em parceria com as secretarias de educação de São Paulo (SEDUC-SP) e Sergipe (SEDUC-SE), chegou a oferecer uma disciplina nesse formato, que chamaram de STEAM (sigla em inglês para Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática).

na natureza inacabada do ser humano, na consciência de que estamos em constante evolução. Nesse contexto, nada que se relacione com a humanidade escapa ao olhar atento do educador progressista. Ele reconhece a importância de contribuir para o aprimoramento físico e moral, o desenvolvimento intelectual, a superação de obstáculos, o papel na construção da beleza do mundo e na luta contra as forças que o desfiguram, a busca pela liberdade e a compreensão das complexas dinâmicas de dominação. Em suma, o educador progressista é alguém que se dedica plenamente a compreender e promover o pleno potencial humano em todas as suas dimensões, orientado por uma profunda consciência das questões que afetam homens e mulheres em sua jornada de vida.

Portanto, a educação tem um papel fundamental no modelo de sociedade, ela liberta, mas também conforma, e o dever de uma educação que tem como o fim o homem deve ser o de emancipá-lo.

Assim, considerando a leitura como elemento essencial à formação humana e como um direito de todo cidadão, a leitura de literatura na escola configura-se como uma experiência significativa que, conforme afirma Kramer:

Por considerar como experiência o processo de leitura ou de escrita (o ato, a prática, a forma) que engendra uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos fundamentais da vida humana; leitura compartilhada – ainda que seja com o autor – daquilo que a gente pensa, sente ou vive. Leitura que provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça. (Kramer, 2000, p. 21)

Nesse sentido, ler constitui-se como uma experiência, pois ao lermos de forma solitária ou compartilhada imergimos em um mundo no qual o autor nos faz pensar, viver, sentir com as personagens. Daí a necessidade de propiciar uma leitura que considere não apenas os aspectos da forma como fora escrito, mas sobretudo o conteúdo que é transmitido enquanto experiência.

Desse modo, conforme Kramer (2000, p. 21) nos diz: “O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados”.

No próximo capítulo, será discutido o surgimento do romance, bem como o romance de 30, cenário no qual o autor escolhido para a pesquisa está inserido. Também será abordada a censura do livro literário, caso em que o romance escolhido sofreu repressão por parte do governo da época. Por fim, serão feitas reflexões sobre *Capitães da Areia* e a perspectiva histórica e realista presente na obra.

CAPÍTULO 2 – O SURGIMENTO DO ROMANCE E A CONCEPÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO GÊNERO ENQUANTO FORMA LITERÁRIA.

2.1 Surgimento, concepção e considerações acerca do romance sob a perspectiva lukacsiana.

A palavra "romance" tem sua origem no termo latino vulgar *romanice*, que significa "à maneira dos romanos" ou "na língua românica". No período medieval, essa expressão era utilizada para designar textos escritos em línguas derivadas do latim, como o francês, o espanhol e o italiano, em contraste com o latim clássico, que permanecia como a língua erudita e culta da época. Contudo, foi apenas a partir do século XVIII que o termo passou a designar a forma literária do romance tal como a conhecemos hoje. O marco inicial desse gênero é frequentemente atribuído à obra *Dom Quixote*, publicada em 1605 pelo espanhol Miguel de Cervantes, considerada o primeiro romance moderno. Diante disso, cabe questionar: em que condições históricas e culturais surgiu o romance, e de que maneira essa forma literária se relaciona com o mundo burguês e suas contradições?

Desse modo, fica evidente que não é tão simples definir essa nova forma literária, visto que algumas condições implicam diretamente na formação desse novo gênero. Nesse sentido, alguns estudos são fundamentais para discutir seu surgimento, concepção e consolidação. Neste tópico, serão analisados dois textos do filósofo e crítico literário György Lukács: *O Romance como Epopeia Burguesa*, ensaio originalmente publicado em 1935, e o ensaio "*Narrar ou Descrever? A propósito da discussão sobre naturalismo e formalismo*" que foi publicado em 1936.

Em "*O romance como epopeia burguesa*", Lukács aponta reflexões significativas a respeito de uma teoria do romance. De acordo com o autor, essas tentativas de estudar o gênero ocorreram de forma isolada e sem qualquer sistematização, sendo realizadas por grandes autores românticos. Para Lukács, a fundamentação de uma teoria científica sobre o romance estava presente nos escritos de Engels e Karl Marx sobre arte³. A partir da assimilação do legado desses pensadores, a teoria do romance de Lukács, desenvolvida na década de 1930, se diferenciará de sua obra *A Teoria do Romance*.

³ Assim como Hegel foi importante para Lukács em *A Teoria do Romance*, Marx e Engels são igualmente fundamentais para a concepção do romance como 'epopeia burguesa'. No entanto, assim como no primeiro estudo, em relação às influências de Hegel, neste segundo estudo, também devido à extensão e finalidade desta dissertação, não será possível discutir com profundidade as contribuições de Marx e Engels.

Para Lukács, a "falta de interesse" dos escritores românticos em desenvolver um estudo sistemático sobre o romance está relacionada à inclinação desses autores em se dedicar a gêneros literários já amplamente discutidos pela poética clássica, como a epopeia e o drama (Gallo, 2012). Nesse sentido, para o autor:

O romance literário é o gênero mais típico da sociedade burguesa. Embora nas literaturas do Oriente antigo, da Antiguidade e da Idade Média existam obras sob muitos aspectos afins ao romance, os traços típicos do romance aparecem somente depois que ele se tornou a forma de expressão da sociedade burguesa. Por outro lado, é no romance que todas as contradições específicas desta sociedade são figuradas do modo mais típico e adequado. Ao contrário das outras formas artísticas (por exemplo, o drama), que a literatura burguesa assimila e remodela em função de seus próprios objetivos, as formas narrativas da literatura antiga sofreram no romance modificações tão profundas que, neste caso, pode-se falar de uma forma artística substancialmente nova. (Lukács, 2011, p. 193)

O romance literário representa não apenas o gênero literário mais característico da sociedade burguesa, mas também a expressão mais plena de suas contradições. Diferente de outros gêneros artísticos que a literatura burguesa assimilou e remodelou, como o drama, o romance emerge como uma forma profundamente inovadora, marcada por mudanças estruturais tão significativas que configuram uma nova forma artística em essência. Essa singularidade do romance está vinculada ao contexto social, histórico e cultural da modernidade, em que as tensões e os antagonismos da sociedade burguesa encontram no gênero romanesco um meio de expressão estético e simbólico singular.

O pensamento teórico da burguesia nascente, em todas as questões da estética e da cultura, tinha forçosamente de se manter o mais próximo possível de seu modelo antigo, no qual encontrara uma poderosa arma ideológica em sua luta pela cultura burguesa contra a cultura medieval. Esta tendência se reforçou ainda mais no período absolutista, quando a burguesia atravessava as primeiras fases do seu desenvolvimento. Todas as formas de criação artística que haviam crescido organicamente da cultura medieval, assumindo um aspecto popular e até mesmo plebeu – e que, portanto, não correspondiam aos modelos antigos –, foram ignoradas pela teoria e, frequentemente, rechaçadas como “não artísticas” (como, por exemplo, o drama shakespeariano). E como se sabe, o romance – em seus primeiros grandes representantes – liga-se direta e organicamente, ainda que ao mesmo tempo de modo polêmico, à arte narrativa medieval: a forma do romance surge da dissolução da narrativa medieval, como produto de sua transformação plebeia e burguesa. (Lukács, 2011, p. 194)

Lukács, ao discutir o surgimento do romance como forma artística, evidencia a tensão entre a cultura burguesa nascente e os modelos estéticos herdados da Antiguidade. O pensamento teórico da burguesia, em seu processo de consolidação, necessitava alinhar-se aos paradigmas clássicos, que haviam se mostrado eficazes enquanto armas ideológicas na luta contra a cultura medieval. Essa adesão aos modelos antigos se intensificou no período absolutista, quando a burguesia ainda estava em seus estágios iniciais de desenvolvimento, e o classicismo oferecia uma legitimidade estética e cultural. Assim, as formas artísticas que

emergiram organicamente da cultura medieval, especialmente aquelas de caráter mais popular ou plebeu, foram frequentemente marginalizadas ou descartadas como “não artísticas” pelos cânones estéticos que se pautavam no ideal clássico.

Nesse contexto, o romance, em seus primeiros grandes representantes, apresenta uma relação ambivalente com a tradição narrativa medieval. Por um lado, ele se conecta diretamente a essa tradição, sendo fruto da transformação das narrativas medievais. Por outro, ele rompe com os elementos estruturais e temáticos característicos da cultura feudal, refletindo as mudanças sociais e culturais trazidas pela ascensão da burguesia. A forma romanesca surge, portanto, da dissolução da narrativa medieval, marcada por uma adaptação plebeia e burguesa que a distancia dos valores aristocráticos da cultura feudal e a aproxima das condições históricas e ideológicas da modernidade emergente.

Esse processo de transformação não se limita ao aspecto formal, mas também abrange as intenções configuradoras do romance. Enquanto as narrativas medievais estavam inseridas em um mundo simbólico e teológico integrado, o romance nasce em um contexto de crescente fragmentação social e cultural.

A teoria marxista do romance deve partir, portanto, ainda que criticamente, das ideias elaboradas sobre este gênero literário pela estética clássica alemã. A estética do idealismo clássico foi a primeira a pôr, no plano dos princípios, a questão da teoria do romance – e o faz de modo simultaneamente sistemático e histórico. Quando Hegel chama o romance de “epopeia burguesa”, põe uma questão que é, ao mesmo tempo, estética e histórica: ele considera o romance como o gênero literário que, na época burguesa, corresponde à epopeia. O romance, por um lado, tem as características estéticas gerais da grande narrativa épica; e, por outro, sofre as modificações trazidas pela época burguesa, o que assegura sua originalidade. Com isso, em primeiro lugar é determinado o lugar do romance no sistema dos gêneros artísticos: ele deixa de ser um gênero “inferior”, que a teoria evita soberba, sendo plenamente reconhecido seu caráter típico e dominante na literatura moderna. Em segundo lugar, Hegel deriva precisamente da oposição histórica entre a época antiga e os tempos modernos o caráter e a problemática específicos do romance. (Lukács, 2011, p. 195)

A reflexão marxista sobre o romance, segundo Lukács, deve reconhecer o legado e as contribuições da estética clássica alemã, ainda que de forma crítica e dialética. A estética idealista, especialmente em Hegel, como mencionado anteriormente neste texto, foi pioneira ao sistematizar e historicizar a teoria do romance, elevando-o ao estatuto de objeto digno de investigação filosófica e estética. Ao caracterizar o romance como uma 'epopeia burguesa', Hegel estabelece um paralelo fundamental entre os dois gêneros literários, posicionando o romance como a grande narrativa épica da modernidade. Esse posicionamento sugere que o romance, enquanto forma literária, não apenas preserva a intenção totalizante da epopeia, mas também reflete e incorpora as profundas transformações históricas e sociais da era burguesa.

Nesse sentido, Hegel estabelece duas contribuições centrais para a teoria do romance. Primeiro, ele redefine seu status dentro do sistema dos gêneros literários, superando preconceitos que o tratavam como um gênero inferior. O romance deixa de ser visto como algo menor em relação à epopeia clássica ou ao drama, sendo reconhecido como a forma literária predominante da modernidade, fundamentada a especificidade estética e problemática do romance nas condições históricas da modernidade burguesa, especialmente na oposição estrutural entre a antiguidade clássica e os tempos modernos.

Por suas finalidades e natureza, o romance tem todos os traços característicos da forma épica: a tendência a adequar o modo da figuração da vida ao seu conteúdo; a universalidade e a amplitude do material abarcado; a presença de vários planos; a submissão do princípio da reprodução dos fenômenos da vida por meio de uma atitude exclusivamente individual e subjetiva diante deles (como é o caso na lírica) ao princípio da figuração plástica, na qual homens e eventos agem na obra quase por si, como figuras vivas da realidade externa. (Lukács, 2011, p. 202)

Lukács aponta que o romance possui uma série de características fundamentais que remetem à estrutura e às intenções da grande narrativa épica, ainda que, no contexto da sociedade burguesa, essas características sejam expressas de maneira original e transformada. Primeiramente, o romance, como a epopeia, busca adequar a forma de representação da vida ao seu conteúdo, ou seja, sua construção formal está intimamente ligada ao que ele procura representar a totalidade da vida humana e social. Essa relação entre forma e conteúdo confere ao romance uma grande amplitude, uma universalidade que é típica das grandes narrativas épicas.

Outro ponto importante levantado por Lukács é a diferença em relação à lírica, onde a experiência individual e subjetiva se sobrepõe à representação objetiva da realidade externa. No romance, ao contrário, a figuração plástica dos personagens e eventos assume uma posição central, como se os homens e seus destinos agissem quase por si mesmos, independentemente da subjetividade do narrador. Isso confere ao romance uma qualidade de "realismo", no qual as ações e escolhas dos personagens parecem emergir organicamente do contexto em que estão inseridos, reforçando o princípio da verossimilhança e da representação do mundo externo de maneira concreta, mas também dinâmica, pois a realidade da época burguesa é múltipla, conflituosa e em constante transformação. Assim, conforme aponta Lukács:

O romance aspira aos mesmos objetivos a que aspira a epopeia antiga, mas não pode jamais alcançá-los, já que – nas condições da sociedade burguesa, que constituem a base do desenvolvimento do romance – os modos de realizar os objetivos épicos tornam-se tão diferentes dos antigos que os resultados são diametralmente opostos às intenções. A contradição da forma romance reside precisamente no fato de que este gênero literário, como epopeia da época burguesa, é a epopeia de uma sociedade que destrói a possibilidade da criação épica. (Lukács, 2011, p.202)

O romance, embora tenha a mesma ambição da epopeia clássica de representar a totalidade da vida humana, nunca consegue atingi-la plenamente devido às especificidades da sociedade burguesa, na qual esse gênero se desenvolve. A grande diferença entre o romance e a epopeia antiga é que, enquanto a epopeia buscava criar uma totalidade coesa e harmônica, refletindo a unidade do mundo e da experiência humana, o romance emerge em uma sociedade que, ao mesmo tempo em que anseia por essa totalidade, a destrói por meio das contradições internas e das fragmentações sociais e individuais.

A contradição fundamental do romance está em sua própria forma: ao tentar representar a totalidade da experiência humana, ele é, paradoxalmente, o reflexo de uma sociedade que impossibilita a criação de uma verdadeira epopeia. O romance da época burguesa é, portanto, uma tentativa de recuperar um tipo de grandiosidade épica, mas que se vê constantemente limitado pelas condições históricas e sociais que ele próprio retrata. O que o distingue da epopeia antiga é justamente o reconhecimento de uma fragmentação irreversível, tanto nas experiências individuais quanto no próprio tecido social, o que impede que o romance alcance a totalidade homogênea das grandes narrativas épicas do passado.

Lukács faz uma reconstrução histórica do problema da ação na narrativa, em que afirma: “A ação da epopeia homérica é a luta de uma sociedade relativamente unida, de uma sociedade enquanto coletividade, contra um inimigo externo” (Lukács, 2011, p. 206). Em oposição a essa resposta da ação homérica, ele contrapõe historicamente que, na modernidade, essa ação se caracteriza justamente por: “As características, as ações ou as situações dos indivíduos não podem mais representar toda a sociedade, ou seja, não podem tornar-se típicas de toda a sociedade. Cada indivíduo representa agora uma das classes em luta” (Lukács, 2011, p. 206). Nesse sentido, existe uma oposição clara entre a resposta da ação de uma sociedade em que se entende unida e a outra que se consolida em classes. Assim, para o filósofo:

Uma vez surgida a sociedade de classes, a grande arte narrativa só pode extrair sua grandeza épica da profundidade e tipicidade das contradições de classe em sua totalidade dinâmica. Na figuração épica, estas oposições se encaram sob a forma de luta dos indivíduos na sociedade. Mas se trata apenas de uma aparência. A luta dos indivíduos entre si ganha objetividade e verdade somente porque os personagens e os destinos dos homens refletem de modo típico e fiel os momentos centrais da luta de classes (Lukács, 2011, p. 207).

A proposta de Lukács, que sugere que a disputa entre indivíduos adquire objetividade e veracidade justamente porque os personagens e seus destinos espelham de maneira típica e fiel os momentos cruciais da luta de classes, possibilita uma reflexão sobre a singularidade do romance como um gênero literário capaz de abordar questões sociais e históricas. Assim, a narrativa burguesa se configura como uma história de indivíduos, em vez de uma narrativa

coletiva. Dessa forma, as contradições podem se mostrar mais claras no romance do que em qualquer outro gênero literário anterior a ele. Além disso, colocar em evidência a narrativa burguesa, para Lukács, implica um problema:

A dialética do desenvolvimento desigual da arte se manifesta, contudo, no fato de que esta mesma contradição principal, que cria a possibilidade da verdadeira ação romanesca – e que faz do romance a forma artística predominante de toda uma época histórica – cria, ao mesmo tempo as condições menos favoráveis para a solução central do problema desta forma artística, ou seja, o problema da ação (Lukács, 2011, p. 207).

Para Lukács, portanto, a ação se configura como o impulsor que possibilita a forma romanesca; todavia, essa ação é resultante da dialética entre os sujeitos individuais e as forças históricas mais amplas que os moldam, como as contradições de classe que definem as lutas sociais. Contudo, Lukács observa que, ao mesmo tempo, essa mesma contradição principal, responsável pela grandeza da forma romanesca, impõe limites a ela. A sociedade burguesa, com sua lógica de individualismo e fragmentação, faz com que a própria ideia de ação dentro do romance se torne mais complexa e difícil de resolver de maneira efetiva. Sobre a ação descrita por Lukács, Gallo afirma que:

O elemento da ação também é responsável por configurar a forma do romance, bem como, é a partir deste elemento que pode ser criado o típico. A matéria viva, orgânica e as questões sociais de respectivas épocas só podem ser representadas por meio da ação. Quando esta é reduzida na construção literária - como é o caso da literatura naturalista -, a verdade social, que só pode ser revelada pelo embate entre personagem e realidade objetiva, não pode mais ser refletida adequadamente. Isso ocorre porque os destinos individuais e o processo social se desvinculam, eliminando, assim, qualquer possibilidade de construção de personagens e situações típicas (Gallo, 2012, p. 84)

A ideia de tipicidade, fundamental para a estética marxista, está profundamente vinculada à ação. Um personagem ou uma situação típica não é uma reprodução direta da realidade empírica, mas a condensação de suas contradições centrais, de modo que a particularidade dos indivíduos se torna representativa de processos históricos e sociais. Essa tipicidade só pode emergir de maneira real se houver um embate entre os sujeitos e a realidade objetiva, ou seja, por meio da ação que conecta o individual ao coletivo, o subjetivo ao histórico.

A construção de uma ação épica só é possível por meio do agir, no qual um indivíduo específico vê seu destino entrelaçado com as contradições sociais que o moldam. Essa conexão revive o conceito de “*páthos*”⁴ do período homérico, em que o destino pessoal se fundia com a totalidade. Em outras palavras, era quando a universalidade e a individualidade estavam

⁴ Segundo a autora: ““*Páthos*”, na filosofia antiga, é a sublimação de uma experiência própria de um indivíduo que, num determinado momento, se funde na vida da coletividade a qual pertence este sujeito” (Gallo, 2012, p. 84)

profundamente unidas na vida coletiva. No entanto, no contexto do romance, esse “*pathos*”, no sentido usado na antiguidade homérica, já não se concretiza. (Gallo, 2012)

Poderia parecer que o novo páthos como base da composição romanesca distinga esta composição da epopeia e a aproxime do drama. O *pathos* social antigo, que se manifesta de modo imediato, encontra efetivamente na tragédia sua expressão mais adequada e pura. Ao contrário, o novo “*pathos* da vida privada”, que sofre múltiplas mediações, só pode se manifestar na ação quando são figurados todos os elos da mediação sob a forma de pessoas concretas e de situações concretas; este *pathos*, portanto, destrói a forma do drama (Lukács, 2011, p. 212)

A afirmação de Lukács sobre o novo *pathos* da vida privada demonstra uma transformação fundamental na relação entre o indivíduo e o mundo social, que é central para a composição romanesca. Enquanto o *pathos* da antiguidade clássica, profundamente enraizado no coletivo e nas dinâmicas sociais diretamente percebidas, encontra sua expressão plena e imediata no drama, especialmente na tragédia, o *pathos* do romance, mediado por múltiplas camadas de subjetividade e complexidade social, não pode mais ser capturado pela estrutura dramática tradicional. Isso ocorre porque ele não representa, no sentido antigo, uma totalidade em que não existia a ideia de indivíduo, mas sim uma coletividade.

Do ponto de vista do conteúdo, o romance moderno nasceu da luta ideológica da burguesia contra o feudalismo. Mas a nítida oposição à concepção medieval do mundo, que se manifesta na totalidade dos primeiros romances, não os impediu de recolher a herança da arte narrativa medieval. [...] O novo romance recolhe da narrativa medieval a liberdade e a heterogeneidade da composição de conjunto; a sua dispersão numa série de aventuras singulares ligadas entre si somente pela personalidade do protagonista principal; a relativa autonomia destas aventuras, cada uma das quais se apresenta como uma novela acabada; a amplitude do mundo representado (Lukács, 2011, p. 213)

Lukács, ao abordar a origem do romance moderno, destaca que este gênero literário nasce em um contexto de transição histórica, marcado pela luta ideológica da burguesia contra o feudalismo. O romance emerge, assim, como uma forma de ruptura com a concepção de mundo medieval, refletindo os valores, os conflitos e as aspirações de uma nova classe social em ascensão. Contudo, embora seja fruto dessa oposição histórica, o romance não se dissocia completamente da herança artística da narrativa medieval, incorporando diversos elementos que influenciam sua composição formal e estrutural. Assim, Lukács aponta que: “Cervantes criou o romance moderno quando introduziu no romance de cavalaria a figuração fiel das classes subalternas e da vida popular” (Lukács, 2011, p. 213)

Cervantes, como grande romancista, conseguiu representar as contradições de seu tempo. Em *Dom Quixote*, o autor retrata as aventuras de um cavaleiro andante que, ao longo de sua trajetória, expressa o confronto entre a figura decadente do herói cavaleiresco e a desumanização trazida pela sociedade burguesa. A luta do protagonista de Cervantes é

direcionada contra o empobrecimento do espírito do novo homem que surge com a sociedade burguesa. Além disso, suas batalhas simbolizam uma resistência ao período de declínio do feudalismo, que, por sua vez, anulava o indivíduo e impedia a realização plena das potencialidades humanas. Nesse sentido, para Lukács, o romance moderno surge como uma forma de representar a luta da sociedade burguesa emergente contra o feudalismo em declínio.

De acordo com Lukács (2011), os romances em sua fase inicial apresentam uma particularidade estilística marcada por um realismo fantástico. Esse estilo se caracteriza pela representação típica dos personagens e das situações de sua época, além da construção de ações que permitem aos protagonistas revelar sua essência mais profunda. Após esse período, Lukács propõe uma nova forma de realismo, na qual ele afirma que:

O romance abandona o vasto campo do fantástico e se volta decisivamente para a figuração da vida privada do burguês. É neste período que se manifesta, em toda a sua clareza, a tentativa do romancista de se tornar o historiador da vida privada. Os amplos horizontes históricos do romance em seus inícios se restringem; o mundo do romance se limita cada vez mais à realidade cotidiana da vida burguesa e as grandes contradições motrizes do desenvolvimento histórico-social são figuradas apenas na medida em que se manifestam de modo concreto e ativo nesta realidade cotidiana (Lukács, 2011, p. 218)

Portanto, para Lukács, há uma transformação fundamental no desenvolvimento do romance, marcada pelo abandono do elemento fantástico e pela centralidade da vida privada na narrativa. Esse movimento reflete a transição do romance como uma forma de realismo fantástico para um gênero mais engajado e enraizado na realidade cotidiana da sociedade burguesa. A partir desse momento, o romancista assume o papel de historiador da vida privada, focalizando os dramas, dilemas e contradições que se desenrolam no cotidiano do burguês, em vez de se concentrar em narrativas épicas ou fantásticas.

Assim, se antes o romance buscava abranger amplos contextos históricos, sociais e até mesmo românticos, agora ele concentra sua atenção na esfera privada, representando os conflitos históricos e sociais apenas na medida em que se manifestam de forma concreta na vida cotidiana. Essa abordagem permite ao romancista focar nas complexidades das relações humanas, explorando as tensões entre o indivíduo e a sociedade em um nível mais íntimo e característico de uma sociedade cada vez mais burguesa e degradada.

O novo período que se estabelece é denominado por Lukács como O novo realismo e a dissolução da forma do romance. Essa fase marca a decadência ideológica da burguesia e o surgimento do proletariado como classe revolucionária, um momento em que a defesa do capitalismo pela burguesia se intensifica:

Ao lado do grande romance, sempre existiu uma literatura meramente agradável. Ela jamais enfrentou seriamente os grandes problemas sociais, mas limitou-se a reproduzir o mundo tal como ele se reflete na consciência burguesa média. No período

de ascensão da burguesia, contudo, a oposição entre essa literatura meramente agradável e o grande romance não era de modo algum tão nítida quanto veio a se tornar no período da decadência burguesa (Lukács, 2011, p. 228)

Lukács, ao tratar da coexistência entre o grande romance e a literatura "meramente agradável", destaca uma importante dicotomia na produção literária das sociedades burguesas. O grande romance, enquanto forma literária, buscava enfrentar os grandes problemas sociais e históricos, oferecendo reflexões e críticas sobre a sociedade em que eram produzidas. Por outro lado, a literatura meramente agradável apresentava um caráter superficial, restringindo-se a reproduzir o mundo tal como era apreendido pela consciência burguesa média, sem questionar ou problematizar as contradições sociais subjacentes.

No período de ascensão da burguesia, essa distinção entre as duas formas de literatura não era tão clara. Isso se deve ao fato de que, nesse momento histórico, a burguesia ainda desempenhava um papel progressista, impulsionando mudanças sociais e culturais significativas. Nesse contexto, mesmo a literatura voltada para o entretenimento refletia, ainda que de forma limitada, a vitalidade e o dinamismo da classe burguesa em ascensão. As fronteiras entre uma literatura que explorava os grandes dilemas da sociedade e outra que se limitava ao entretenimento não estavam completamente delineadas.

Entretanto, com o início da decadência da burguesia, essa distinção tornou-se mais evidente. A literatura meramente agradável passou a desempenhar um papel mais conformista, reforçando os valores e ideais da classe dominante sem questioná-los. Ela assumiu um caráter escapista, oferecendo ao público narrativas que reproduzem a ordem social existente, sem lançar luz sobre as contradições e conflitos inerentes a ela. Nesse sentido, essa literatura serviu como uma forma de legitimação ideológica, reforçando a visão de mundo da burguesia em declínio.

Flaubert é o primeiro e, ao mesmo tempo, o maior representante deste novo realismo que busca o caminho de uma apropriação artística da realidade burguesa em oposição a uma apologética vulgar e mentirosa. A fonte artística do realismo flaubertiano reside no ódio e no desprezo pela realidade burguesa, que ele observa e descreve com extraordinária exatidão em suas manifestações humanas e psicológicas; mas ao analisá-las, ele não vai além da polaridade cristalizada das contradições que emergem à superfície, sem penetrar em suas conexões essenciais mais profundas (Lukács, 2011, p. 229)

Lukács destaca Gustave Flaubert como o primeiro a explorar um novo tipo de realismo literário, marcado pela oposição à visão apologética e superficial da realidade burguesa. O realismo flaubertiano, segundo o autor, tem como principal característica o ódio e o desprezo pela sociedade burguesa, que são transpostos para a narrativa por meio de uma observação minuciosa e uma descrição rigorosa de suas manifestações humanas e psicológicas. Essa

abordagem permite a Flaubert retratar a vida burguesa com uma precisão extraordinária, expondo suas hipocrisias, mesquinhas e contradições de maneira contundente.

Contudo, Lukács observa uma limitação no método de Flaubert. Apesar de seu notável talento para figurar as contradições da realidade burguesa em suas formas mais evidentes e cristalizadas, o escritor não penetra nas conexões mais profundas e essenciais que estruturam essas contradições. Em outras palavras, sua análise permanece na superfície dos fenômenos sociais, retratando as manifestações externas das contradições sem abordar os fundamentos históricos e sociais que as sustentam. Isso resulta em um tipo de realismo que, embora necessário em sua denúncia, ainda precisa da profundidade dialética que seria necessária para desvendar as dinâmicas mais complexas da sociedade burguesa. Em suma, para Lukács, Flaubert é ao mesmo tempo revolucionário e limitado em sua prática realista.

Lukács baseia-se na ideia de que o problema central da estética do romance reside na questão da degradação do ser humano dentro da sociedade burguesa capitalista. Partindo dessa perspectiva, o autor recorre às reflexões de Marx. Assim, para Lukács, é preciso considerar o proletariado nesta conjuntura do romance:

Desta posição de classe nova e necessária do proletariado em face das contradições da sociedade capitalista, surgem para o romance, através da mediação das mudanças em sua temática, importantíssimos problemas formais. Para o proletariado, bem como para o romance socialista, a sociedade não é um mundo “acabado”, feito de objetos cristalizados: a luta de classe do proletariado se trava num mundo em que a atividade espontânea dos homens pode se tornar heróica. (Lukács, 2011, p. 236)

Na perspectiva de Lukács, a posição de classe do proletariado diante das contradições do capitalismo gera uma nova configuração para o romance, especialmente no contexto do realismo socialista. Essa transformação não se limita a mudanças temáticas, mas envolve desafios formais significativos. Diferentemente da visão estática e cristalizada que caracterizava o mundo burguês, a realidade percebida a partir do proletariado exige, de modo incontestável, a ação humana. Para tanto, a luta de classes desempenha um papel central no objetivo de romper com as formas burguesas degradadas. Nesse sentido, a ação proletária necessária para essa ruptura, conforme aponta Lukács, é a seguinte: “Com efeito, a luta contra as ameaças que pesam sobre a existência individual deve, para o proletariado, converter-se na luta pela organização revolucionária da classe, tendo em vista a derrubada do capitalismo” (Lukács, 2011, p. 237)

Essa luta coletiva, na perspectiva marxista apresentada por Lukács, tem como objetivo final a derrubada do capitalismo, que é identificado como a raiz das contradições sociais e das ameaças à existência individual. Trata-se de uma transição do individualismo fragmentado,

típico da lógica burguesa, para uma ação coletiva que unifica os interesses do proletariado enquanto classe revolucionária. Assim, para Lukács:

A estrutura das organizações proletárias de classe (sindicatos, partidos) resulta de uma atividade heroica dos proletários. Esta atividade heroica torna-se ainda mais elevada pelo fato de que tal luta é, ao mesmo tempo, o processo de humanização dos operários oprimidos pelo capitalismo: a dialética da autocriação do homem por meio do trabalho e da luta reproduz-se aqui no nível mais alto do desenvolvimento histórico (Lukács, 2011, p. 237)

Assim, para o autor as organizações proletárias, como sindicatos e partidos, são frutos de uma atividade profundamente heroica dos trabalhadores. Essa atividade transcende a mera luta econômica ou material, pois se entrelaça com um processo maior e mais significativo: a humanização dos operários oprimidos pelo sistema capitalista. Por meio da luta coletiva, os trabalhadores não apenas resistem à exploração, mas também se transformam enquanto sujeitos históricos, alcançando uma nova consciência de si mesmos e de sua posição na sociedade. Além disso, o processo de luta organizada, faz com que os operários recuperem sua humanidade ao se reconhecerem como agentes históricos que transformam mundo por meio de sua ação coletiva.

Assim, Lukács reconhece a importância dos “velhos realistas” para a contribuição ao romance socialista, no entanto, atribui ao romance um papel fundamental na superação da sociedade capitalista: “A tarefa do romance no período da construção do socialismo é a de figurar concretamente esta riqueza, esta “astúcia” do desenvolvimento histórico, esta luta pelo homem novo e pela erradicação de qualquer forma de degradação do homem” (Lukács, 2011, p. 240)

Portanto, o romance desempenha um papel fundamental no período da construção do socialismo ao figurar, de maneira concreta, os processos históricos e humanos que formam essa nova realidade social. A literatura, especialmente o romance, deve capturar a riqueza e a complexidade do desenvolvimento histórico, expressando a “astúcia” da história – ou seja, as contradições, avanços e retrocessos que caracterizam o caminho rumo à transformação social. Nesse sentido, o romance não apenas retrata a luta pelo homem novo, mas também revela o processo de superação de todas as formas de alienação e degradação humana que o sistema capitalista perpetua.

Essa tarefa exige que o romance socialista vá além de uma descrição superficial da realidade, buscando explorar as profundas contradições entre os indivíduos e as forças burguesas. O romance proletário deve, portanto, retratar a luta pela emancipação não como um ideal abstrato, mas como um processo vivo, dinâmico e dialético, no qual o proletariado enfrenta e supera os desafios impostos pelas condições sociais e históricas do capitalismo.

Outrossim, ao longo dos séculos, o romance se firmou como uma forma literária intimamente relacionada ao surgimento da burguesia e à formação de uma subjetividade moderna. De acordo com Lukács (2000), esse gênero se organiza em torno da tensão entre a busca por uma totalidade perdida e a experiência fragmentada do universo burguês. A dificuldade de reestabelecer essa totalidade se reflete na estrutura do romance, que tenta conciliar o individual e o social. No entanto, essa configuração tradicional do romance, associada à perspectiva burguesa, passa por mudanças relevantes com o advento do romance proletário.

No ensaio *Narrar ou Descrever? A propósito da discussão sobre naturalismo e formalismo* (1936), Gyorgy Lukács empreende uma análise crítica da forma romanesca moderna, contrapondo dois modos fundamentais de composição: a narração e a descrição. Sua reflexão parte da constatação de que o romance, enquanto forma estética, está profundamente ligado à maneira como os autores compreendem e representam a vida social. Narrar, para Lukács, é dar forma à totalidade viva do mundo por meio da ação dos indivíduos e da articulação de seus destinos; descrever, por outro lado, é fixar fragmentos da realidade como cenas estáticas, desconectadas da *práxis*.

Desse modo, a grande contribuição do autor está em mostrar que a verdade estética do romance não reside na fidelidade à aparência imediata da vida, mas na capacidade de revelar, por meio da ficção, as estruturas históricas e sociais que configuram o drama humano. Ao retomar esse referencial, esta dissertação propõe uma leitura da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, como narrativa que dá visibilidade às contradições sociais a partir da ação concreta de seus personagens, articulando essa leitura à prática pedagógica como experiência formativa e emancipadora. O filósofo aponta que:

Eis-nos agora em face de um problema: o que é que se pode chamar de acidental na representação artística? Sem elementos acidentais, tudo é abstrato e morto. Nenhum escritor pode representar algo vivo se evita completamente os elementos acidentais; mas por outro lado, precisa superar na representação a casualidade nua e crua, elevando-a ao plano da necessidade (Lukács, 1965, p. 45-46)

Nesse trecho, Lukács formula uma questão central para a poética realista, a saber, o desafio de transformar o elemento acidental, representado por acontecimentos triviais e rupturas cotidianas, em expressão de uma necessidade mais profunda. O objetivo é conferir sentido histórico e social àquilo que, à primeira vista, se apresenta como mera casualidade.

Segundo o autor, a arte que pretende representar a vida deve conter detalhes e fatos aparentemente isolados, pois, sem esses elementos, a representação se tornaria abstrata e desprovida de vitalidade. No entanto, tais elementos somente adquirem verdade estética quando

articulados a uma totalidade significativa, sendo compreendidos como expressões de determinações sociais mais amplas. Nesse contexto, a narrativa é bem-sucedida quando preserva a concretude do vivido sem se perder na fragmentação episódica.

Trata-se, nesse ponto, de uma crítica implícita ao naturalismo, especialmente à obra de Émile Zola, que se detém na descrição minuciosa do acidental como dado bruto, sem transcendê-lo por meio da composição narrativa. De acordo com Lukács, essa opção estética compromete a capacidade do romance de revelar o drama humano, esvaziando a função formativa e histórica da literatura.

Os novos estilos, os novos modos de representar a realidade não surgem jamais de uma dialética imanente das formas artísticas, ainda que se liguem sempre às formas e sentidos do passado. Todo novo estilo surge como uma necessidade histórica-social da vida e é um produto necessário da formação dos estilos artísticos não implica, de modo algum, que esses estilos tenham todos o mesmo valor e estejam todos num mesmo plano. A necessidade pode ser, também, a necessidade do artisticamente falso, disforme e ruim. A alternativa participar ou observar corresponde, então a duas posições socialmente necessárias, assumidas pelos escritores em dois sucessivos períodos do capitalismo. A alternativa narrar ou descrever corresponde aos dois métodos fundamentais de representação próprios destes dois períodos. (Lukács, 1965, p. 53)

Desse modo, Lukács estabelece uma distinção central entre os estilos artísticos a partir de suas raízes histórico-sociais. Ao afirmar que os novos modos de representação não surgem de uma evolução puramente formal das artes, o autor rejeita as explicações que se apoiam em lógicas internas ou estetizantes para justificar as transformações da literatura. Em vez disso, compreende os estilos como produtos de necessidades históricas, isto é, como formas de expressão que respondem aos conflitos, valores e crises sociais de seu tempo.

Essa concepção implica um juízo estético e político: o surgimento de um estilo não garante, por si só, sua validade artística. Pode-se produzir uma forma coerente com seu tempo, porém artisticamente limitada, deformada ou empobrecida, como ocorre, segundo Lukács, com os estilos dominados pela descrição. Ao estabelecer a equivalência entre as alternativas “narrar ou descrever” e as posições sociais de “participar ou observar”, o autor revela que os métodos artísticos não são apenas escolhas formais, mas expressam o lugar que o escritor ocupa em relação à sociedade e à vida prática. O narrador é aquele que participa, que se envolve com os destinos humanos; o descritor, por sua vez, assume uma postura distanciada, de contemplação isolada.

Os novos estilos, os novos modos de representar a realidade não surgem jamais de uma dialética imanente das formas artísticas, ainda que se liguem sempre às formas e sentidos do passado. Todo novo estilo surge como uma necessidade histórica-social da vida e é um produto necessário da formação dos estilos artísticos não implica, de modo algum, que esses estilos tenham todos o mesmo valor e estejam todos num mesmo plano. A necessidade pode ser, também, a necessidade do artisticamente falso, disforme e ruim. A alternativa participar ou observar corresponde, então a duas posições socialmente necessárias, assumidas pelos escritores em dois sucessivos

períodos do capitalismo. A alternativa narrar ou descrever corresponde aos dois métodos fundamentais de representação próprios destes dois períodos. (Lukács, 1965, p. 53)

Lukács estabelece uma distinção central entre os estilos artísticos a partir de suas raízes histórico-sociais. Ao afirmar que os novos modos de representação não surgem de uma evolução puramente formal das artes, o autor rejeita as explicações que se apoiam em lógicas internas ou estetizantes para justificar as transformações da literatura. Em vez disso, compreende os estilos como produtos de necessidades históricas, isto é, como formas de expressão que respondem aos conflitos, valores e crises sociais de seu tempo.

Assim, o filósofo húngaro Gyorgy Lukács adverte ainda que: Se a literatura artística de uma época não consegue encontrar conexão existente entre práxis e a riqueza de desenvolvimento da vida íntima das figuras típicas do tempo, o interesse do público se refugia em sucedâneos abstratos e esquemáticos da literatura (Lukács, 1965, p. 59)

Portanto, quando a literatura abandona sua função de narrar os destinos humanos como resultado das contradições sociais e históricas, resta-lhe apenas a elaboração de figuras planas, que carecem de profundidade ética, existencial e política. A crítica aqui formulada dirige-se às literaturas que, ao romperem com a articulação entre ação e interioridade, apresentam personagens sem densidade ou desenvolvimento, frequentemente reduzidas a tipos psicológicos, estados de alma ou meros suportes para alegorias sociais.

Nesse sentido, ao analisarmos a narrativa de *Capitães da Areia*, é possível perceber que o narrador não se limita à descrição isolada das personagens, mas empenha-se em construir figuras cuja existência revela, de maneira profunda, a estrutura social que as constitui. O que se observa, portanto, é a presença da chamada tipicidade, conceito central à estética marxista e, particularmente, à teoria de Gyorgy Lukács, segundo a qual a personagem típica é aquela que, ao mesmo tempo em que possui individualidade e densidade psicológica, expressa as contradições fundamentais de sua época. No romance de Jorge Amado, essa tipicidade se manifesta sobretudo nas trajetórias das crianças e adolescentes marginalizados que compõem o bando dos Capitães da Areia, figuras que não apenas encarnam as marcas da exclusão social, como também denunciam a lógica de exploração e abandono que estrutura a sociedade capitalista periférica do Brasil da primeira metade do século XX.

Assim, a representação literária dessas personagens não se dá de forma abstrata ou meramente sentimental, mas é construída com base em uma percepção crítica do tecido social em que estão inseridas. Os personagens não são apenas indivíduos em situação de vulnerabilidade, são, sobretudo, expressões singulares de um processo histórico de

marginalização, revelando os limites da ordem burguesa em garantir a dignidade humana à classe proletária. Para Lukács:

O escritor precisa ter uma concepção do mundo inteira e amadurecida, precisa ver o mundo na sua contraditoriedade móvel, para selecionar como protagonista um ser humano em cujo destino se cruzem os contrários. As concepções do mundo próprias dos grandes escritores são variadíssimas e ainda mais variados são os modos pelos quais eles se manifestam no plano da composição épica. Na verdade, quanto mais uma concepção do mundo é profunda, diferenciada, nutrida de experiências concretas, tanto mais plurifacetada pode se tornar a sua expressão compositiva. (Lukács, 1965, p. 78)

Assim, ao afirmar que o escritor precisa ter uma concepção do mundo inteira e amadurecida para compor personagens cujos destinos expressem a contradição da vida social, Lukács reforça a inseparabilidade entre forma literária e consciência histórica. O romance, na perspectiva do autor, não pode prescindir de uma visão de mundo complexa, dinâmica e fundada na experiência concreta. A profundidade estética da obra está diretamente relacionada à densidade ideológica de seu autor, e não no sentido panfletário ou doutrinário, mas como capacidade de compreender o mundo em sua mobilidade contraditória, de reconhecer a tensão entre forças sociais e de selecionar, a partir disso, protagonistas que expressem esse embate.

Dessa forma, não se trata apenas de “criar personagens”, mas de inscrevê-las em relações sociais significativas, nas quais suas ações e escolhas sejam atravessadas por conflitos reais. Quanto mais enraizada em experiências vividas e em contradições observadas for a concepção de mundo do autor, mais rica e multifacetada será a estrutura de sua obra. Isso explica, por exemplo, a vitalidade dos romances de Balzac, Tolstói, ou Jorge Amado, cuja composição narrativa é marcada por sujeitos complexos, inseridos em contextos históricos densos, e cujas ações revelam não apenas dilemas individuais, mas tensões coletivas.

Assim, a escolha da obra *Capitães da Areia* como objeto de leitura no contexto da educação básica, conforme relatado nesta dissertação, encontra respaldo na concepção de literatura defendida por Lukács. Jorge Amado constrói, nesse romance, personagens que não se limitam a tipos fixos ou a vítimas passivas, mas se configuram como sujeitos em movimento, atravessados por contradições internas e externas. O romance expressa, assim, uma visão de mundo crítica e engajada, ancorada na vivência concreta do autor com os dramas sociais de sua época, o que o afasta das estruturas tradicionais do romance burguês. Os protagonistas não são heróis passíveis de ascensão social ou reconciliação com a ordem estabelecida; ao contrário, vivem à margem da sociedade e enfrentam diretamente instituições como o Estado, a Igreja e a polícia. Essa opção estética e política insere a obra na tradição do romance proletário, ao explicitar as contradições do sistema capitalista por meio da representação dos sujeitos subalternizados.

Outrossim, no capítulo 3 desta dissertação, observa-se como essa estrutura narrativa foi mobilizada na prática pedagógica em sala de aula. A proposta de leitura, ao privilegiar a ação, o conflito e a transformação das personagens, rompe com abordagens centradas na descrição técnica ou na análise distanciada. Ao contrário, convida os estudantes a participarem da narrativa como sujeitos históricos que reconhecem, nos destinos dos personagens, aspectos de suas próprias vidas. A literatura, nesse processo, deixa de ser objeto de estudo estanque e passa a ser vivida como prática de reconhecimento, escuta e formação.

Dessa forma, a recepção de *Capitães da Areia* pelos estudantes, conforme documentado na seção 3.4, revela esse envolvimento. Comentários marcados por aparente espontaneidade como relatos sobre abandono, violência e exclusão demonstram uma leitura que ultrapassa a superfície textual e revela, de forma sensível, a assimilação de estruturas narrativas densas. Ao identificar, por exemplo, o abandono vivido por Dora como espelho de uma experiência doméstica própria, uma aluna não apenas estabelece um vínculo afetivo com a personagem, mas reconhece que sua vivência pessoal é também parte de uma condição social historicamente determinada.

Logo, ainda que conceitos como totalidade, tipicidade ou fragmentação não tenham sido apresentados de forma técnica ou teórica aos estudantes, suas falas e reflexões durante as atividades indicam uma aproximação concreta com essas noções. As discussões em sala revelaram percepções sobre a marginalização social, o abandono afetivo e os modos como a literatura representa, simbolicamente, os conflitos estruturais da sociedade. Essas leituras sugerem que houve uma assimilação significativa dos fundamentos da narrativa realista, mesmo que de maneira implícita ou intuitiva.

Portanto, por meio dessa abordagem, a sala de aula se constituiu como espaço de formação ética, estética e política. A leitura mediada e orientada por uma perspectiva crítica proporcionou aos estudantes uma experiência de aproximação com a complexidade da teoria literária e com o drama humano representado na obra, reforçando o elo entre arte, história e emancipação. Mediar o reconhecimento, na estrutura do romance, dos conflitos sociais que moldam os sujeitos foi, ao mesmo tempo, um exercício de leitura e de formação crítica diante das contradições do tempo presente.

2.2 Considerações sobre o romance de 1930

Este tópico abordará um período da literatura brasileira que há muito se consolidou como um dos principais momentos de nossa história literária, conhecido pela crítica literária como o “romance de 30”. O romance de 1930 surge em um momento de intensas mudanças

políticas, econômicas e sociais no Brasil. Dentre essas mudanças, vale destacar que: o país passava por uma mudança política entre a primeira república (1889 – 1930), assim, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, houve uma ruptura da política do “café com leite”, ligada à alternância no poder dos políticos de Minas Gerais e de São Paulo. Outro aspecto importante a ser destacado do contexto social e político deste decênio foi a instauração do “Estado Novo” por Getúlio Vargas, o que culminou em uma ditadura anos mais tarde e à perseguição política a escritores e intelectuais da época, como é o caso de Jorge Amado.

Nos anos que precederam a década de 1930 e ao longo de seu desenrolar, a influência dos acontecimentos internacionais foi inegável. A Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial e a crise financeira provocada pelo *crash* da Bolsa de Valores de Nova York em 1929 configuraram um cenário político marcado por intensos embates ideológicos e propostas divergentes no mundo ocidental, impactando diretamente os rumos da política nacional e gerando profundas repercussões culturais. No Brasil, o movimento tenentista e a Coluna Prestes manifestam de forma significativa as transformações vivenciadas pelo país e seus desdobramentos no romance brasileiro.

Neste contexto de mudanças sociais e políticas, ocorre a Semana de Arte Moderna em 1922 no Brasil, este movimento foi o marco inicial dessa revolução literária. Os escritores e artistas modernistas rejeitaram o formalismo rígido dos estilos anteriores, buscando uma arte mais livre, brasileira e experimental. João Luiz Lafetá aponta que:

Decorre daí que qualquer nova proposição estética deverá ser encarada em suas duas faces (complementares e, aliás, intimamente conjugadas; não obstante, às vezes relacionadas em forte tensão): enquanto *projeto estético*, diretamente ligada às modificações operadas na linguagem, e enquanto *projeto ideológico*, diretamente atada ao pensamento (visão de mundo) de sua época. Essa distinção, que pretendemos usar no exame de um aspecto do Modernismo brasileiro, é útil porque operatória; não podemos, entretanto, correr o risco de torná-la mecânica e fácil: na verdade o projeto estético, que é a crítica da velha linguagem pela confrontação com uma nova linguagem, já contém em si o seu projeto ideológico. (Lafetá, 2000, p. 19)

Candido sugere que a Semana não foi um acontecimento isolado, mas sim um ponto de convergência para correntes artísticas já em ebulição, promovendo um rompimento com o academicismo vigente e consolidando novas formas de expressão. Essa renovação abrangeu diversas áreas, como poesia, ensaio, música e artes plásticas, evidenciando o caráter interdisciplinar do Modernismo e sua aspiração a uma reformulação completa da cultura nacional. Candido (2010) afirma que no campo literário, os novos movimentos se depararam com duas tendências estéticas: o idealismo simbolista e o naturalismo convencional. No entanto, segundo o sociólogo:

O Modernismo rompe com as duas tendências, mas sobretudo esta, que ataca com a cooperação assustada dos espiritualistas. Na verdade, ele inaugura um novo momento

na dialética do universal e do particular, escrevendo-se neste com força e até arrogância, por meio de armas tomadas a princípio ao arsenal daquela. Deixa de lado a corrente literária estabelecida, que continua a fluir; mas retoma certos temas que ela e o Espiritualismo simbolista deixaram no ar. Dentre estes, a pesquisa lírica tanto no plano dos temas quanto dos meios formais; uma indagação sobre o destino do homem e, sobretudo, do homem brasileiro; a busca de uma forte verdade. Dentre os primeiros, o culto do pitoresco nacional, o estabelecimento de uma expressão inserida na herança européia e de uma literatura que exprimisse a sociedade. (Cândido, 2010, p. 125)

Para Candido, afirmar que o Modernismo recupera temas negligenciados pela corrente dominante e pelo espiritualismo simbolista sugere que o movimento não se define exclusivamente pela ruptura, mas também pela continuidade seletiva e pela ressignificação de determinados aspectos. Dentre essas retomadas, ele aponta a pesquisa lírica tanto no plano dos temas quanto dos meios formais, a preocupação com o destino humano – com ênfase especial na identidade do homem brasileiro – e a busca por uma forte publicação artística e ideológica. Assim, o Modernismo não apenas rompe com as estruturas passadas, mas também responde às inquietações que já existiam, oferecendo novas abordagens.

A fase inicial do Modernismo, conhecida como "heroica", foi marcada por uma euforia criativa e pela ênfase na experimentação estética. Nesse período, havia uma integração mais clara entre as propostas de inovação linguística e a crítica social. Lafetá ressalta que as transformações socioeconômicas do Brasil nas décadas de 1920 e 1930, como o processo de industrialização e urbanização, influenciaram diretamente o caráter do movimento:

Mas, notemos, não há no movimento uma aspiração que tranborde os quadros da burguesia. A ideologia de esquerda não encontra eco nas obras da fase histórica; se há denúncia das más condições de vida do povo, não existe todavia consciência da possibilidade ou da necessidade de uma revolução proletária (Lafetá, 2000, p. 27-28)

Lafetá critica uma das limitações ideológicas do Modernismo em sua fase heroica, destacando a ausência de uma perspectiva revolucionária ou de um projeto político que ultrapassasse os interesses da burguesia. Segundo o autor, embora haja certa sensibilidade social nas obras modernistas, manifestada na denúncia das condições precárias de vida das camadas populares, essa crítica não se traduz em uma consciência política mais aprofundada que apontasse para a necessidade de uma transformação radical da estrutura.

Essa observação dialoga com uma perspectiva mais ampla sobre o Modernismo enquanto movimento inserido no contexto da modernização burguesa no Brasil. A inovação estética promovida pelos modernistas não implicava necessariamente uma ruptura com as bases ideológicas dessa classe, o que explica a ausência de um engajamento explícito com as ideias socialistas ou comunistas no período inicial do movimento. O próprio gesto de renovação artística, ainda que contestador, não ultrapassou os limites da ordem social vigente, pois permanecia restrita ao campo da cultura sem propor mudanças estruturais concretas.

Vivianne Fleury de Faria (2007) destaca que as atualizações formais empreendidas pelos escritores modernistas da geração de 22 “abriram caminho para que a literatura se livrasse de vícios acadêmicos anacrônicos, que os autores de 30 aproveitaram com ênfase agora no projeto político que aos poucos foi se delineando durante a década” (p.44) De acordo com a autora, os autores da geração de 30 aliaram o projeto estético do primeiro modernismo ao projeto ideológico, “enquanto a noção de *país novo* cedia lugar, entre a intelectualidade, à noção de *país subdesenvolvido*, mais adequada historicamente à realidade local” (2007, p.44).

Para Lafetá, os projetos estético e ideológico são indissociáveis e que qualquer nova proposição artística deve ser analisada sob essas duas dimensões, que, embora complementares, podem coexistir em tensão. Ao afirmar que a renovação da linguagem já carrega em si um projeto ideológico, o autor enfatiza que a crítica à tradição formal não ocorre de maneira neutra, mas implica necessariamente uma nova visão de mundo. Assim, o Modernismo, ao propor uma ruptura com a linguagem anterior, não apenas transforma a forma, mas redefine também as possibilidades de expressão e percepção da realidade, evidenciando o caráter histórico e social da literatura.

Lafetá, portanto, adverte contra a simplificação da separação mecânica entre inovação formal e engajamento ideológico, pois a própria reformulação da linguagem já representa um posicionamento crítico. Dessa forma, a literatura modernista não pode ser compreendida apenas como um reflexo das mudanças políticas e sociais de sua época, mas como um agente ativo dessas transformações, operando por meio da subversão da tradição e da criação de novos paradigmas expressivos.

A experimentação estética é revolucionária e caracteriza fortemente os primeiros anos do movimento: propondo uma radical mudança na concepção da obra de arte, vista não mais como mimese (no sentido em que o Naturalismo marcou de forma exacerbada esse termo) ou representação direta da natureza, mas como um objeto de qualidade diversa e de relativa autonomia, subverteu assim os princípios da expressão literária. Por outro lado, inserindo-se dentro de um processo de conhecimento e interpretação da realidade nacional — característica de nossa literatura — não ficou apenas no desmascaramento da estética passadista, mas procurou abalar toda uma visão do país que subjazia à produção cultural anterior à sua atividade. Nesse ponto encontramos aliás uma curiosa convergência entre projeto estético e ideológico: assumindo a modernidade dos procedimentos expressionais o Modernismo rompeu a linguagem bacharelesca, artificial e idealizante que espelhava, na literatura passadista de 1890-1920, a consciência ideológica da oligarquia rural instalada no poder, a gerir estruturas esclerosadas que em breve, graças às transformações provocadas pela imigração, pelo surto industrial, pela urbanização (enfim, pelo desenvolvimento do país) iriam estalar e desaparecer em parte. (Lafetá, 2000, p. 21-22)

O autor ressalta o caráter revolucionário da experimentação estética no início do Modernismo, destacando que essa renovação não se limitou a um rompimento formal, mas implicou uma mudança profunda na concepção da obra de arte. Ao rejeitar a ideia de literatura

como simples mimese, herdada do Naturalismo, os modernistas conferiram à criação artística uma autonomia relativa, desvinculando-a da obrigação de representar a realidade de maneira direta. Contudo, essa transformação formal não ocorreu de maneira isolada, pois esteve atrelada a um esforço mais amplo de conhecimento e interpretação da realidade nacional.

Assim, o Modernismo não apenas desconstruiu as convenções estéticas passadistas, mas também questionou a própria visão de Brasil que sustentava a produção literária anterior. Nesse sentido, a convergência entre inovação estética e posicionamento ideológico se torna evidente: ao romper com a linguagem rebuscada e idealizante, característica da literatura das décadas anteriores, o movimento desestabilizou um discurso literário que refletia e legitimava a ideologia da oligarquia rural dominante.

Segundo Faria, no entanto, somente no decênio de 30 parte dos intelectuais brasileiros abandonaram finalmente o entendimento utópico e ufanista dos modernistas da primeira hora, entusiastas do processo de modernização, que traria como consequência a resolução de todas as mazelas sociais do país. Os escritores da segunda fase modernista, por sua vez, começavam a dar-se conta do violento e desigual processo da modernização forçada da América Latina, correspondente à consciência catastrófica do atraso, observada por Candido. De acordo com a autora (2007),

A década de 1930 no Brasil, de intensa manifestação política foi marcada pela polarização de tendências ideológicas, de início apenas esboçada, mas acirrada a partir de 1933, com a crescente oposição, no campo político, entre as correntes comunista e integralista. No início da década de 1930, a precariedade e a violência do processo de modernização não eram aparentes para parte da intelectualidade brasileira, ainda entusiasta da modernização, como os primeiros modernistas. Alguns intelectuais acreditavam na possibilidade de mudança social através do alinhamento do país com a modernidade da Europa e dos EUA, ou através dos movimentos revolucionários que surgiam por todo país. Ambas as correntes confiavam, como os românticos do século XIX, na promessa de “país do futuro”, ou seja, jovem e aberto a oportunidades que se concretizariam em um futuro próximo. (Faria, p.44)

Candido corrobora para essa compreensão do decênio de 1930. Nesta segunda fase, por exemplo, é que Jorge Amado se insere como expoente dessa ruptura, tanto do ponto de vista político, com sua atuação no partido comunista, quanto do ponto de vista estético e literário, com seus romances engajados na perspectiva proletária.

Sob este ponto de vista, o decênio mais importante é o seguinte, de 1930. Na maré montante da Revolução de Outubro, que encerra fermentação antioligárquica já referida, a literatura e o pensamento se aparelham numa grande arrancada. A prosa, liberta e amadurecida, se desenvolve no romance e no conto, que vivem uma de suas quadras mais ricas. Romance fortemente marcado de Neo-naturalismo e de inspiração popular, visando aos dramas contidos em aspectos característicos do país: decadência da aristocracia rural e formação do proletariado (José Lins do Rego); poesia e luta do trabalhador (Jorge Amado, Amando Fontes); êxodo rural, cangaço (José Américo de Almeida, Raquel de Queirós, Graciliano Ramos); vida difícil das cidades em rápida transformação (Érico Veríssimo). Nesse tipo de romance, o mais característico do

período e frequentemente de tendência radical, é marcante a preponderância do problema sobre o personagem. É a sua força e a sua fraqueza. Raramente, como em um ou outro livro de José Lins do Rego (Banguê) e sobretudo Graciliano Ramos (S. Bernardo), a humanidade singular dos protagonistas domina os fatores do enredo: meio social, paisagem, problema político. Mas, ao mesmo tempo, tal limitação determina o importantíssimo caráter de movimento dessa fase do romance, que aparece como instrumento de pesquisa humana e social, no centro de um dos maiores sopros de radicalismo da nossa história (Candido, 2010. p. 130)

Desse modo, Candido descreve uma literatura e um pensamento que se alinham com as mudanças estruturais do país, refletindo a decadência da oligarquia rural e a crescente formação do proletariado nos centros urbanos. Nesse sentido, a literatura deixa de ser um “simples” reflexo da “realidade” para se tornar uma ferramenta crítica e de intervenção, englobando as tensões ideológicas e sociais de um Brasil em pleno processo de transformação. Outra importante observação de Lafetá sobre o segundo momento do movimento modernista, em face ao primeiro, é que:

Essa é a grande diferença com relação à segunda fase do Modernismo. O decênio de 30 é marcado, no mundo inteiro, por um recrudescimento da luta ideológica: fascismo, nazismo, comunismo, socialismo e liberalismo medem suas forças em disputa ativa; os imperialismos se expandem, o capitalismo monopolista se consolida e, em contraparte, as Frentes Populares se organizam para enfrentá-lo. No Brasil é a fase de crescimento do Partido Comunista, de organização da Aliança Nacional Libertadora, da Ação Integralista, de Getúlio e seu populismo trabalhista. A consciência da luta de classes, embora de forma confusa, penetra em todos os lugares — na literatura inclusive, e com uma profundidade que vai causar transformações importantes. (Lafetá, 2000, p. 28)

Portanto, para Lafetá, o decênio de 1930 é descrito como um período de intensificação da luta ideológica, não só no Brasil, mas em todo o mundo, com o confronto entre diversos regimes e ideologias: fascismo, nazismo, comunismo, socialismo, liberalismo refletindo as grandes disputas geopolíticas da época. Esse contexto de polarização ideológica contribui para a expansão dos imperialismos e o fortalecimento do capitalismo monopolista, ao mesmo tempo que organizações e movimentos como as frentes populares, o partido comunista e a ação integralista emergem como respostas à crise global e nacional.

No Brasil, essa década também marca o crescimento do populismo trabalhista de Getúlio Vargas e o surgimento de uma maior conscientização das classes sociais e de suas lutas, mesmo que de forma ainda confusa e imprecisa. Essa consciência da luta de classes, segundo Lafetá, penetra de maneira crescente e profunda no campo literário, iniciando um movimento de transformação que reflete as tensões sociais e políticas da época.

Essa observação sublinha o caráter político da literatura do período, ao afirmar que a luta ideológica se torna não apenas um tema, mas um impulso formador das produções literárias. A literatura, em muitos casos, passa a atuar como uma plataforma de engajamento social, refletindo as divisões e os embates de uma sociedade em plena transformação. A

presença crescente da luta de classes nas obras literárias e a sua infiltração no discurso literário servem como reflexo e, ao mesmo tempo, como um meio de ação sobre as questões políticas do país.

Assim, o romance e a prosa da década de 1930 tornam-se espaços de investigação, denúncia e reflexão sobre as profundas desigualdades sociais e o crescimento da polarização ideológica, com um forte vínculo entre os movimentos culturais e as mudanças políticas que definiam o Brasil e o mundo naquele momento histórico.

Traço interessante ligado às condições específicas do decênio de 1930 foi a extensão das literaturas regionais e sua transformação em modalidades expressivas cujo âmbito e significado se tornaram nacionais, como se fossem coextensivos à própria literatura brasileira. É o caso do “romance do nordeste”, considerado naquela altura pela média da opinião como o romance por excelência. A sua voga provém em parte do fato de radicar na linha da ficção regional (embora não “regionalista”, no sentido pitoresco), feita agora com uma liberdade de narração e linguagem antes desconhecida. (Candido, 1989, p. 186)

Antonio Candido aponta um acontecimento fundamental da literatura brasileira da década de 1930: a ampliação e consolidação das literaturas regionais, que passaram a ocupar um espaço central no cenário nacional. O autor salienta que essa expansão não se limitou a um aumento quantitativo de obras ambientadas em diferentes regiões do país, mas representou uma transformação qualitativa, na qual a literatura regional adquiriu uma nova dimensão, tornando-se expressão significativa da própria identidade literária brasileira. O “romance do Nordeste”, nesse contexto, emergiu como o modelo predominante do romance nacional, sendo reconhecido como a forma literária por excelência daquele período. Esse protagonismo decorre, segundo Candido, do fato de que essa produção não se restringiu a um regionalismo meramente descritivo ou pitoresco, mas, ao contrário, desenvolveu-se a partir de uma nova abordagem narrativa e linguística, conferindo profundidade social e histórica às tramas.

A distinção entre ficção regional e regionalismo pitoresco que o autor estabelece é fundamental para compreender a importância desses romances. Enquanto a ficção regional da década de 1930 se enraizava em realidades sociais concretas e explorava criticamente as dinâmicas econômicas, políticas e culturais das regiões retratadas, o regionalismo tradicional anterior limitava-se muitas vezes a um olhar exótico ou folclórico sobre o Brasil profundo. Nesse sentido, a literatura nordestina desse período representada por autores como Jorge Amado, José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos e José Lins do Rego rompeu com essa tradição ao adotar uma linguagem mais livre e direta, além de um compromisso mais profundo com a realidade social, especialmente no que se refere à seca, à exploração latifundiária, ao cangaço e às desigualdades de classe.

Assim, Candido sugere que o romance nordestino da década de 1930 não só redefiniu os rumos da literatura brasileira, como também universalizou a experiência regional, transformando-a em um espelho das tensões nacionais. O que antes poderia ser visto como uma manifestação local, restrita a uma geografia específica, passou a ser compreendido como parte de um projeto literário nacional, evidenciando a maturidade da prosa brasileira ao incorporar múltiplas perspectivas regionais em um discurso unificado e expressivamente revolucionário.

Nesse contexto, destaca-se a relevante contribuição do professor e pesquisador Edvaldo Aparecido Bergamo, professor de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília, cuja trajetória acadêmica apresenta um estudo aprofundado sobre a obra de Jorge Amado e suas interlocuções com o realismo e o neorrealismo literário português. Fruto de sua pesquisa de doutorado, esse trabalho foi posteriormente publicado em forma de livro e passou a figurar como uma referência significativa nos estudos sobre a produção amadiana, sobretudo no que se refere às suas relações com as vertentes realistas do século XX.

O mérito da pesquisa de Bergamo reside não apenas na análise estilística e temática da obra de Jorge Amado, mas também na sua capacidade de situá-la em um sistema literário mais amplo, em diálogo com correntes críticas e ideológicas de forte cunho histórico e social. A partir de uma leitura que combina fundamentos do marxismo estético com os elementos da tradição neorrealista lusitana, o autor oferece uma chave de interpretação que permite compreender o projeto literário amadiano como profundamente comprometido com a representação das contradições sociais e com a denúncia das injustiças que atravessam o tecido da realidade brasileira.

Bergamo, em sua obra intitulada *Ficção e convicção: Jorge Amado e o neo-realismo literário português*, publicada em 2008, apresenta importantes contribuições para a compreensão crítica da obra amadiana. Para o autor:

O método realista tem como objetivo fundamental a representação artística do real, que é observado como movimento e transformação, utilizando para tanto um processo criativo dinâmico que impede um retrato inerte da vida em funcionamento. A Tendência realista no romance procura captar em profundidade as transformações ocorridas e seus reflexos na vida humana. Por isso, a obra literária torna-se a figuração de uma totalidade na qual o homem em seu contexto situacional deve sobressair. O principal foco é a reconstituição do quadro social, cujas contingências econômicas e históricas não devem ser negligenciadas. (Bergamo, 2008, p. 39)

Desse modo, ao destacar que o real não deve ser retratado de forma inerte, mas sim como processo de transformação, a autora converge com a perspectiva de Lukács, para quem a narrativa verdadeiramente épica não isola eventos nem personagens, mas os insere em uma totalidade dinâmica, marcada por contradições sociais.

Nesse sentido, o realismo é compreendido não como mera reprodução da aparência do mundo, mas como esforço de figuração da totalidade, em que o indivíduo se sobressai em meio às condições históricas e econômicas que o constituem. A literatura, assim, torna-se um campo de elaboração simbólica dos conflitos sociais, e o romance realista, em particular, uma forma de reconstituir o quadro histórico por meio da experiência singular das personagens. A ênfase recai sobre o sujeito situado, cujas ações, escolhas e impasses expressam os desdobramentos concretos das transformações estruturais da sociedade.

Bergamo afirma ainda que: “O romance social brasileiro de 30 é o resultado da conciliação de certas conquistas formais e ideológicas do modernismo com as reivindicações sociais então vigentes” (Bergamo, 2008, p. 56). Assim, o romance social não rompe inteiramente com os avanços formais promovidos pela primeira geração modernista, mas os reorienta em direção a um compromisso mais direto com a realidade social. Trata-se, assim, de uma fusão entre inovação estética e responsabilidade histórica, o que confere à narrativa uma dimensão dupla: crítica das estruturas sociais e experimentação artística.

Esse entendimento é coerente com a perspectiva de Lukács sobre o romance como forma que deve articular práxis e totalidade. Ao criticar a arte voltada unicamente para a descrição ou para a introspecção desvinculada do real, Lukács reafirma o papel histórico do romance enquanto meio de dar forma às contradições da sociedade e de revelar a ação humana como elemento constitutivo do drama social. A conciliação de que fala Bergamo, portanto, não significa concessão ou perda de rigor formal, mas o amadurecimento de uma forma estética consciente de sua função social.

Para a prosa brasileira, o romance social de 30 foi particularmente importante, pois as conquistas formais e ideológicas do movimento modernista e a retomada de certas premissas do realismo oitocentista vieram a aprimorar a técnica da nova narrativa de ênfase social. Nesse sentido, tornou-se um acontecimento revelador, visto que focalizou detidamente a realidade do país, numa perspectiva que privilegia a denúncia dos males nacionais. (Bergamo, 2008, p. 57)

O autor aponta que esse momento literário resulta da conjugação entre o experimentalismo modernista e a retomada crítica de premissas do realismo oitocentista, especialmente no que diz respeito à representação de problemas sociais. A técnica narrativa, nesse contexto, se fortalece como meio de denúncia e reflexão, voltando-se à análise das estruturas que sustentam as desigualdades brasileiras.

Essa perspectiva encontra forte ressonância no pensamento de Lukács, para quem a maturidade estética do romance se manifesta precisamente na capacidade de unir forma e conteúdo histórico. O romance social de Jorge Amado, tal como emerge na literatura brasileira dos anos 1930, assume uma função crítica não apenas por tematizar os “males nacionais”, mas

por integrá-los à composição narrativa de maneira orgânica, produzindo personagens tipicamente situadas em seu tempo e lugar, capazes de revelar a totalidade contraditória da sociedade.

2.3 *Capitães da Areia*, o romance proletário de Jorge Amado

Este romance se insere no chamado romance "proletário" do decênio de 1930 no Brasil, conceito já discutido no tópico anterior por Antonio Candido e João Luís Lafetá. A temática deste romance de Amado dá continuidade ao projeto iniciado em *Cacau*, *Suor*, e posteriormente mais desenvolvido em *Jubiabá*, sendo amadurecido em *Capitães da Areia*.

Como outros autores do "romance do nordeste", em *Capitães da areia* Amado coloca no centro da trama, tornando protagonistas, os desvalidos da sociedade brasileira, neste caso, dão voz às crianças de rua de Salvador na década de 1930, revelando de forma contundente o problema da urbanização, leia-se modernização e o acirramento da luta de classes, características marcantes desse contexto de transição de uma sociedade rural para uma sociedade urbana. O autor costumava afirmar que os cenários de seus romances se dividiam entre dois espaços: o campo e a cidade.

O romance se inicia com uma série de cartas de várias pessoas importantes naquele período, essas cartas se apresentam como uma oposição aos capitães da Areia, refletindo um ódio de classe que os mais afortunados têm em relação aos pobres. Ao usar essas cartas como abertura, Amado cria uma dinâmica em que o ódio de classe não é apenas uma opinião individual, mas uma prática institucionalizada e amplificada por diferentes esferas do poder. O juiz de menores, o secretário de polícia e os meios de comunicação são representações da máquina estatal e da mídia, que, ao retratar os meninos como criminosos e "inimigos da ordem", reforçam um sistema de exclusão e repressão.

Essa crítica é central em *Capitães da Areia*, pois denuncia não só a violência física contra os meninos, mas também a violência simbólica e a demonização das classes desfavorecidas. Jorge Amado ficciona como as instituições reproduzem e perpetuam desigualdades, criando uma narrativa que distorce a realidade e justifica a opressão. Essa oposição entre as cartas das autoridades e as vidas dos meninos é uma das formas pelas quais Amado denuncia a divisão entre os "ricos" e os "pobres", e a maneira como essa divisão é imposta de maneira quase naturalizada pela sociedade.

A interpretação de *Capitães da Areia* à luz das ideias de Lukács revela como Jorge Amado utiliza elementos do romance proletário para tecer uma crítica social incisiva. Segundo Lukács (2000), o romance proletário deve transcender a mera representação das classes populares, funcionando também como um veículo de conscientização sobre as contradições

inerentes à sociedade capitalista. No romance de Amado essa tensão é evidenciada pela confrontação entre os jovens protagonistas e instituições opressoras, como a polícia e a Igreja, que tentam restringir sua liberdade e suprimir suas chances de promover mudanças sociais.

Além disso, a noção de totalidade, um conceito central na teoria de Lukács, é igualmente refletida na obra de Amado, que retrata um universo degradante onde os personagens estão indefinidamente à procura de um sentido de pertencimento e de liberdade que lhes é constantemente negado. A cidade de Salvador, apresentada de maneira crua e realista, se transforma em um espaço de exclusão.

Para o professor e pesquisador Bergamo, o projeto de literário de Jorge Amado na década de 1930 é tido como um dos mais representativos do período, assim ele afirma que:

O vínculo entre forma romanesca e processo social ou expressão estética e experiência histórica, estabelecido pelo projeto político-literário do romancista baiano, pode ser visto como o emblema de um novo romance engajado em língua portuguesa. Trata-se de um empreendimento literário orientado ideologicamente para a denúncia das mazelas nacionais, destacando-se, entre suas principais características, a constituição de um herói militante embasada na formação de sua consciência política e no retrato da transformação econômica implantada pela modernização capitalista. Um projeto artístico que concilia literatura e política, ao valorizar extremamente o oprimido, dando-lhe voz ativa, ou como constata Antonio Candido (1989, p. 204), “assumindo o ângulo do espoliado”. (Bergamo *apud* Candido, 2008, p. 71).

A reflexão de Bergamo (2008), apoiada em Antonio Candido, destaca o caráter singular do romance social brasileiro em particular, aquele praticado por Jorge Amado como expressão estética profundamente enraizada na experiência histórica nacional. A obra do autor baiano é compreendida como emblema de um novo romance engajado em língua portuguesa, no qual a forma narrativa se estrutura em torno de um projeto político que dá centralidade à figura do oprimido. Tal projeto não apenas tematiza as contradições sociais, mas propõe, por meio da composição de um herói militante, uma narrativa orientada pela transformação da consciência política em meio ao processo de modernização capitalista.

Bergamo destaca, em sua análise, algumas características fundamentais da forma literária presente na obra de Jorge Amado, as quais se articulam com os pressupostos teóricos propostos por Gyorgy Lukács, especialmente no que diz respeito à distinção entre narrar e descrever. Conforme já preconizado por Lukács em seu ensaio (1936). Assim conforme aponta Bergamo:

Concomitantemente ao empenho crítico evidenciado em sua colaboração jornalística na imprensa periódica dos anos 30 e 40 do século XX, como *Boletim de Ariel*, Jorge Amado foi construindo a sua obra engajada que, em linhas gerais, apresenta as seguintes características: ênfase em personagens, trabalhadores ou marginais, que adquirem consciência da opressão e passam à ação revolucionária; romance de sentido abertamente político, impelido pela denúncia de uma realidade social injusta e desigual, demonstrando que a superação das contradilões somente ocorrerá pela militância política de atores sociais específicos; opção pela convenção realista na

condução do enredo, na descrição do espaço e no posicionamento do narrador; e por último, realce à oralidade, em uma íntima associação entre personagem e linguagem coloquial que, muitas vezes, aparece filtrada por um lirismo inspirado em efeitos poéticos indisfarçáveis. (Bergamo, 2008, p. 72)

A caracterização da obra de Jorge Amado demonstrada por Bergamo destaca com clareza os elementos centrais que compõem sua estética engajada. O autor identifica, na construção romanesca amadiana, um conjunto de características recorrentes, entre as quais se destacam: a centralidade de personagens pertencentes às classes trabalhadoras ou aos grupos marginalizados; a estruturação de narrativas marcadamente políticas, orientadas pela denúncia das injustiças sociais; a adoção da convenção realista tanto no enredo quanto na construção do espaço e da figura do narrador; e, ainda, o uso expressivo da linguagem coloquial, muitas vezes atravessada por um lirismo que confere densidade poética à oralidade popular.

Esse conjunto de elementos aponta para um projeto literário ideologicamente comprometido, no qual a forma romanesca é mobilizada com o propósito de explicitar contradições sociais e de sugerir possibilidades de superação histórica. A escolha por protagonistas que adquirem consciência de sua opressão e avançam em direção à ação revolucionária revela uma concepção de literatura que, para além da representação, visa intervir na realidade.

No caso de *Capitães da Areia*, tais elementos aparecem de forma emblemática. A presença de personagens como Pedro Bala, Dora, Gato e Sem-Pernas todos oriundos da marginalidade social permite que a narrativa se desenvolva a partir de uma perspectiva contra hegemônica. A trajetória de Pedro Bala, em especial, ilustra a transição entre a condição de oprimido e a formação de uma consciência coletiva, sinalizando para um horizonte de ação transformadora. Essa constituição do personagem como agente histórico não é abstrata nem idealizada, mas construída ao longo de experiências concretas de perda, solidariedade, resistência e enfrentamento da repressão.

A prática pedagógica relatada nesta dissertação buscou explorar justamente essa dimensão política e formativa da narrativa. Ao incentivar os estudantes a perceberem como a linguagem dos personagens revela suas posições sociais e como a estrutura do romance permite que sujeitos historicamente excluídos assumam protagonismo, o trabalho em sala de aula reforçou a ideia de que a literatura pode operar como espaço de escuta, reconhecimento e elaboração crítica da realidade.

Outrossim, o espaço ocupado pelos meninos é o trapiche, um armazém abandonado que serve de abrigo para os meninos de rua que protagonizam a narrativa. Amado descreve que, para eles, o trapiche não é apenas um refúgio físico, mas também um espaço simbólico de

resistência, onde encontram um lugar para se organizar, se proteger e, paradoxalmente, se reafirmar como sujeitos dentro da sociedade. Nesse sentido, ele demonstra:

Seria bem melhor dormida que a pura areia, que as pontes dos demais trapiches onde por vezes a água subia tanto que ameaçava levá-los. E desde esta noite uma grande parte dos Capitães da Areia dormia no velho trapiche abandonado, em companhia dos ratos, sob a lua amarela. Na frente, a vastidão da areia, uma brancura sem fim. Ao longe, o mar que arrebentava no cais. Pela porta viam as luzes dos navios que entravam e saíam. Pelo teto viam o céu de estrelas, a lua que os iluminava. (Amado, 2009, p. 26)

Neste sentido, o trapiche, enquanto espaço de abrigo para os meninos, vai além de um simples cenário físico e se torna um reflexo da realidade social e econômica a que eles estão submetidos. Esse local, abandonado e marginalizado, não apenas materializa a exclusão dos meninos, mas também reforça o sentimento de desamparo e abandono que eles experienciam na sociedade. A estrutura decadente do trapiche simboliza, assim, a falta de oportunidades, a ausência de uma rede de apoio e a invisibilidade dos jovens marginalizados, que são tratados como descartáveis pela sociedade.

O espaço, então, é uma metáfora para o estado de desolação dos meninos, que vivem à margem da cidade e da sociedade, sem perspectiva de um futuro melhor. Esse tipo de representação espacial é uma das formas através das quais Jorge Amado denuncia a desigualdade social e a luta de classes presente na sociedade daquele tempo. Outro trecho importante de Amado evidencia os sujeitos denunciados na narrativa, que, embora tenham um caráter descritivo, destacam-se pela literariedade em sua representação: “Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas” (Amado, 2009, p. 27)

Nesse sentido, Jorge Amado preocupa-se não apenas em descrever os personagens de maneira puramente factual, mas também em ressaltar suas condições e reafirmar sua humanidade de forma lírica.

O narrador em *Capitães da Areia* é o onisciente, em vários momentos da narrativa ele descreve não só as ações dos personagens como também características psicológicas que colocam em evidência a consciência dos personagens em relação ao contexto de exploração e marginalidade: “No mais fundo do seu coração ele tinha pena da desgraça de todos. E rindo, e ridicularizando, era que fugia da sua desgraça. Era como um remédio. Ficou parado olhando Pirulito, que rezava concentrado” (Amado, 2009, p. 35).

Em *Capitães da Areia*, a religião surge como uma forma de sublimação da consciência e alienação dos personagens diante da situação em que se encontram. Este excerto, por exemplo,

demonstra a percepção de Sem-Pernas sobre a inclinação religiosa de Pirulito, personagem que rezava e tinha tendências sacerdotais. Na narrativa, a religião materializa-se nas figuras de Pirulito, Padre José Pedro e Don’Aninha. O narrador dedica alguns momentos da narrativa para destacar o caráter assistencialista de Padre José Pedro e Don’Aninha, que auxiliavam os meninos por meio de palavras religiosas, alimentação e afeto. No entanto, a construção da narrativa inclina-se geralmente para uma ideia de libertação que, ligada à concepção do autor, torna-se a principal forma de emancipação.

A princípio o padre José Pedro pensava em levar os Capitães da Areia às beatas. Pensava que assim salvaria não só as crianças de uma vida miserável, como salvaria também as beatas de uma inutilidade perniciosa. [...] Mas logo depois que Boa-Vida o apresentou ao grupo, que aos poucos ganhou a confiança da maioria, viu que era totalmente inútil pensar nesse projeto. Viu que era absurdo, porque a liberdade era o sentimento mais arraigado nos corações dos Capitães da Areia e que tinha que tentar outros meios. (Amado, 2009, p. 75)

Este trecho de *Capitães da Areia* apresenta uma reflexão sobre a tentativa do padre José Pedro de “salvar” as crianças marginalizadas do grupo, ao introduzir uma moralidade religiosa e transformar suas vidas por meio da intervenção das beatas. Inicialmente, o padre acredita que, ao apresentar os Capitães da Areia a essa comunidade religiosa, poderia resgatar não só as crianças da miséria, mas também as beatas de uma suposta inutilidade, procurando, assim, uma forma de regeneração moral. No entanto, ao longo do tempo e após conhecer melhor o grupo, o padre percebe a futilidade dessa ideia. Ele se dá conta de que a verdadeira essência dos meninos está no seu espírito de liberdade, um valor profundamente arraigado e irreduzível, que não poderia ser “curado” ou transformado por uma intervenção externa, como a tentativa de impor uma moral religiosa.

A violência é outro aspecto amplamente abordado neste romance, tanto a sofrida pelos meninos quanto a praticada por eles. Entre os exemplos, destacam-se as brigas entre os meninos, os assaltos, a violência sexual e a violência institucional. Como no excerto a seguir, em que essa violência é narrada:

O bedel Ranulfo, que o tinha ido buscar na polícia, o levou à presença do diretor. Pedro Bala sentia o corpo todo doer das pancadas do dia anterior. Mas ia satisfeito, porque nada tinha dito, porque não revelara o lugar onde os Capitães da Areia viviam. Lembram-se da canção que os presos cantavam na madrugada que nascia. Dizia que a liberdade é o bem maior do mundo. Que nas ruas havia sol e luz e nas células havia uma eterna escuridão porque ali a liberdade era desconhecida. Liberdade. João de Adão, que estava nas ruas, sob o sol, falava nela também. Dizia que não era só por salários que fizera aquelas greves nas docas e fazia outras. Era pela liberdade que os doqueiros tinham pouca. Pela liberdade o pai de Pedro Bala morreria. Pela liberdade – pensava Pedro – dos seus amigos, ele apanhara uma surra na polícia. Agora seu corpo estava mole e dolorido, seus ouvidos cheios da moda que os presos cantavam. Lá fora, dizia a velha canção, é o sol, a liberdade e a vida. Pela janela Pedro Bala via o sol. A estrada passa adiante do grande portão do reformatório. Aqui dentro é como se fosse uma eterna escuridão. Lá fora é a liberdade e a vida. E a vingança, pensa Pedro Bala. (Amado, 2009, p. 196)

Neste trecho de *Capitães da Areia*, o narrador enfatiza o tema da liberdade como uma força fundamental como é demonstrado pela personagem de Pedro Bala. Ao ser levado ao reformatório, o personagem reflete sobre a dor física das pancadas recebidas, mas sua satisfação está no fato de não ter revelado o esconderijo dos Capitães da Areia. A ideia da liberdade, central na narrativa, permeia suas lembranças e pensamentos, sendo associada à luz do sol fora do reformatório em contraste com a escuridão das celas. Essa canção dos presos que ele recorda simboliza a prisão não só do corpo, mas também da alma, que vive privada da liberdade. Para Pedro, liberdade é mais que uma questão de movimento físico, é a possibilidade de existência plena, ligada ao sol, à vida e à luta contra a opressão.

Outrossim, também há a associação da ideia de liberdade à luta de classe, como exemplificado pelo personagem João de Adão⁵, que vê as greves não apenas como uma luta por salários, mas como uma forma de reivindicação da liberdade social. A morte do pai de Pedro Bala, motivada por essa mesma luta, reforça a tensão entre o desejo de liberdade e as forças que buscam reprimi-la. A dor física de Pedro Bala e sua lembrança da canção refletem a luta interna do personagem, que percebe a liberdade como algo distante, mas essencial, enquanto ele se encontra preso, tanto fisicamente quanto emocionalmente, dentro do reformatório. O sol lá fora e a vingança que começa a germinar em sua mente indicam que, apesar das barreiras impostas, ele mantém a chama da resistência acesa, desejando, acima de tudo, conquistar sua liberdade. Sobre a violência, Eduardo Assis Duarte, crítico literário da obra de Jorge Amado, afirma o seguinte:

A violência, elemento caro ao *roman-feuilleton*⁶, decorre do quadro de enfrentamento social vivido pelo protagonista e seu grupo. Ela é muitas vezes gratuita, outras tantas necessária ou mesmo “justa”, segundo o código de valores da narrativa. Todavia sempre choca, visando a provocar emoções primárias de terror, piedade ou admiração. A violência é *meio de ação* dos mocinhos-bandidos, mas é também *fim* nas típicas atitudes de vingança do aparelho repressivo: sede, fome, espancamento, clausura (Duarte, 1996, p. 115).

A violência presente no romance não é meramente um detalhe estético; ela representa o conflito social que os personagens enfrentam. O grupo de crianças em situação de rua, que são marginalizadas e excluídas pela sociedade, utiliza a violência como um meio de sobrevivência e resistência. Dentro do conjunto de valores da narrativa, essa violência pode se manifestar de diferentes formas: por vezes, como uma resposta necessária à opressão; em outras, de maneira

⁵ Esse personagem constitui-se fundamentalmente como um catalisador da consciência pela liberdade e da luta de classes no romance. É ele quem revela a Pedro Bala o destino de seu pai, que foi morto por policiais ao lutar em uma greve.

⁶ Termo que traduzido do francês significa: “romance de folhetim”

aparentemente arbitrária, refletindo a brutalidade do ambiente em que vivem. Em qualquer um dos cenários, essa violência provoca reações intensas no leitor seja terror, compaixão ou até admiração, característica do *roman-feuilleton*, que visa envolver emocionalmente o público e aumentar a empatia pelos protagonistas.

Ademais, a violência não se limita às ações dos "heróis com características de vilões"—figuras complexas como Pedro Bala e seus amigos—mas também é exercida pelo aparelho repressivo do Estado, manifestando-se na fome, no encarceramento e em espancamentos sistemáticos. Acerca da prisão de Pedro, Duarte afirma: “A prisão de Pedro configura o ponto máximo da *ágon*, o sofrimento físico preparando e introduzindo o *pathos*⁷” (Duarte, 1996, p.117). A partir daí, começa o sofrimento de Pedro. Ele consegue fugir do reformatório, mas, ao buscar sua amada Dora, que está no orfanato, depara-se com ela já debilitada e à beira da morte. Nesse intervalo, o *pathos* se intensifica, e Pedro passa por uma mudança significativa: de uma vida centrada na sobrevivência e nos delitos, ele avança para a consciência de uma luta proletária.

A morte de Dora e Sem-Pernas inaugura o momento do *sparagmós*, que toma no romance a forma de desaparecimento: Volta Seca se junta ao bando de Lampião, Professor vai ser artista engajado na capital, Pirulito entra para a Igreja, Boa-Vida se torna sambista, e o Gato parte para a marginalidade em Ilhéus. Há um começo de desagregação, mas o grupo não se desfaz. No auge do *pathos*, Pedro Bala se joga ao mar, acompanhando o saveiro que leva o corpo da amada, numa espécie de retorno ao útero da mãe natureza. Dali, ele sai refeito e decidido a engajar-se nas contendas do nascente proletariado nordestino. (Duarte, 1996, p. 119)

Assim, começa a ruptura e a transformação final dos Capitães da Areia, representando o ápice emocional do romance e sua transição para um novo ciclo. A morte de Dora e de Sem-Pernas simboliza a perda da inocência e o fim da infância do grupo. O conceito de *sparagmós*, derivado da tragédia clássica e associado à dispersão e ao sacrifício, manifesta-se na dissolução parcial do grupo, com cada personagem seguindo um destino distinto: Volta Seca, ao se juntar ao bando de Lampião, incorpora a tradição do cangaço como forma de resistência; Professor escolhe o caminho da arte; Pirulito refugia-se na fé; Boa-Vida encontra sua expressão no samba; e Gato perde-se na marginalidade enganando os fazendeiros de Ilhéus.

No entanto, apesar dessa dispersão, Pedro Bala assume o protagonismo revolucionário. O ato de lançar-se ao mar junto ao corpo de Dora, em uma cena carregada de simbolismo,

⁷ O *pathos* trágico que Lukács aponta no romance moderno, oriundo da dicotomia entre ideal e realidade, ressoa na jornada de Pedro Bala. O personagem principal personifica o anseio por liberdade e justiça social, mas sua batalha é confrontada pelas barreiras estruturais da sociedade, ilustrando a tensão entre o indivíduo e a totalidade deteriorada do mundo burguês. Assim, a obra não apenas expõe as condições de vida dos jovens marginalizados, mas os coloca dentro de um contexto mais amplo de luta de classes, harmonizando-se com o entendimento do romance proletário proposto por Lukács.

remete a um renascimento, um retorno à origem que purifica e transforma. Sua decisão de engajar-se na luta proletária confirma a passagem da rebeldia juvenil para a consciência política, reforçando a visão marxista subjacente à obra de Jorge Amado. Dessa forma, *Capitães da Areia* encerra-se não com a desagregação definitiva do grupo, mas com a promessa de uma nova luta, agora orientada por uma causa social e coletiva.

Dessa forma, a obra de Amado se destaca como singular no contexto dos anos 1930, ao integrar elementos do realismo na sua narrativa. Em *Capitães da Areia*, ele não apenas retrata as experiências que viveu e que converteu em ficção, mas também assume a postura de um autor comprometido em valorizar uma estética que revela os grupos marginalizados pela sociedade. A relevância de Jorge Amado está, portanto, em sua capacidade de romper com as tradições estéticas anteriores, utilizando sua escrita como ferramenta de crítica social e engajamento político, sem abrir mão do lirismo e compromisso com a classe proletária de seu tempo.

2.4 A censura do livro literário no Brasil de 1930.

Na década de 1930, o Brasil vivia um período de instabilidade política, marcado por disputas entre grupos de diferentes ideologias, incluindo comunistas, integralistas e liberais, conforme já salientado por Antonio Candido e João Luís Lafetá. Em 1935, a Intentona Comunista, revolta militar promovida pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), de orientação comunista e liderada por Luís Carlos Prestes foi rapidamente sufocada, mas deixou no governo um temor, ou um pretexto, para futuras medidas repressivas.

No cenário internacional, a ascensão do fascismo e do comunismo criava um ambiente de intensa polarização política. No Brasil, Getúlio Vargas governava sob a Constituição de 1934 e enfrentava a proximidade das eleições presidenciais de 1938, nas quais não poderia se candidatar. Esse contexto incentivou a busca por uma justificativa para a implantação de um regime autoritário.

O Plano Cohen foi um documento forjado em 1937 para justificar o endurecimento do governo de Vargas e a implantação do Estado Novo. O plano supostamente descrevia uma conspiração comunista para tomar o poder, promovendo greves, invasões de propriedades e assassinatos de autoridades. No entanto, tratava-se de uma farsa elaborada pelo governo para gerar pânico e legitimar a repressão política.

O documento foi divulgado em setembro de 1937 pelo general Eurico Gaspar Dutra, então chefe do Estado-Maior do Exército. Alegava-se que o plano teria sido elaborado pela Internacional Comunista e visava desestabilizar o Brasil por meio de uma revolução. Entre as

estratégias mencionadas no texto estavam: greves gerais; invasões de propriedades; assassinato de líderes políticos e militares, propaganda intensiva.

O nome "Cohen" foi escolhido para dar um ar de autenticidade ao documento, sugerindo uma suposta ligação internacional. No entanto, posteriormente descobriu-se que o texto havia sido escrito pelo capitão Olympio Mourão Filho, membro da Ação Integralista Brasileira (AIB), um grupo nacionalista e de extrema-direita. Ele havia elaborado o plano como um exercício teórico sobre táticas revolucionárias, sem intenção de que fosse utilizado como prova de uma ameaça real.

O Plano Cohen foi então usado como justificativa para um golpe de Estado. No dia 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas utilizou o documento como argumento para dissolver o Congresso Nacional, suspender as eleições de 1938 e estabelecer o Estado Novo, um regime autoritário que perdurou até 1945.

Durante o Estado Novo, Vargas governou com poderes ditatoriais, censurou a imprensa, perseguiu opositores políticos e restringiu as liberdades individuais. Os comunistas foram duramente reprimidos, e a oposição integralista, que inicialmente apoiara Vargas, também foi descartada em 1938.

Foi nesse contexto que, em 1937, Jorge Amado publicou o romance *Capitães da Areia*. No mesmo período, diversas obras foram censuradas pelo governo de Getúlio Vargas sob a justificativa de que propagavam a ideologia comunista. O jornalista Pablo Uchoa, da BBC News Brasil, em relação ao romance de Jorge Amado afirma que:

A fumaça subia da praça pública em frente à então Escola de Aprendizes de Marinheiro, hoje o comando do 2º Distrito Naval da Marinha brasileira. Militares e membros da comissão de buscas e apreensões de livros, grupo nomeado pela Comissão Executora do Estado de Guerra do governo, assistiam ao "espetáculo". O fogo era um símbolo dramático do combate à "propaganda do credo vermelho", como definiram as autoridades do recém-instalado Estado Novo de Getúlio Vargas. Na ocasião, foram queimadas mais de 1,8 mil obras de literatura consideradas simpatizantes do comunismo. Mais de 90% dos exemplares incinerados, recolhidos nas livrarias de Salvador, eram de autoria de um jovem escritor baiano já proeminente com obras de cunho marcadamente social: Jorge Amado. Metade do lote, 808 no total, era de sua obra lançada meses antes, *Capitães da Areia* (Uchoa, 2017).

O episódio da queima de livros na praça pública de Salvador, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, exemplifica de forma contundente a repressão estatal contra ideologias consideradas "subversivas". A incineração de mais de 1,8 mil obras, sendo a maioria de Jorge Amado, demonstrou o temor das autoridades em relação à disseminação de ideias socialistas e comunistas, consideradas uma ameaça à ordem vigente.

Paula Ribeiro da Igreja, em seu artigo *Censura, uma biografia: a proibição de livros no Brasil*, traz importantes contribuições sobre o contexto do governo de Getúlio Vargas e suas políticas de censura. Segundo a autora:

No contexto global, o mundo enfrentava a Segunda Guerra Mundial, o que impunha a Getúlio Vargas uma tomada de decisões com base e sustentada por uma orientação política externa. Foi com essa referência que o presidente da República criou duas instituições, utilizadas para fortalecer ainda mais os seus ideais e a propaganda política de seu governo: o Instituto Nacional do Livro (INL), que teve uma forte influência sobre o processo de difusão de livros no país, e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), cuja atribuição era manter sob controle os meios de comunicação de massa e a produção artística e intelectual. Ambas utilizaram estratégias para determinar os processos de publicação, distribuição e circulação de livros no país. (Igreja *apud* Leitão, 2021, p.120)

No contexto da Segunda Guerra Mundial, Getúlio Vargas adotou medidas políticas e culturais alinhadas à conjuntura internacional e à necessidade de fortalecer sua posição interna. A criação do Instituto Nacional do Livro (INL) - 1937 e do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) - 1939 revela a preocupação do governo em controlar e direcionar a produção cultural e midiática do país. Enquanto o INL desempenhava um papel central na difusão e regulamentação do mercado editorial, o DIP exercia um controle rígido sobre os meios de comunicação de massa e a produção artística e intelectual, funcionando como um instrumento de censura e propaganda estatal. Essas instituições não apenas determinaram o que poderia ser publicado, distribuído e lido no Brasil, mas também reforçaram a narrativa oficial do Estado Novo, buscando moldar a opinião pública e restringir a circulação de ideais contrários ao regime. Assim, a literatura e a imprensa tornaram-se campos de disputa ideológica, refletindo as tensões entre controle estatal e liberdade de expressão.

A autora afirma que Jorge Amado havia sido preso dois anos antes acusado de ser um simpatizante da ideologia comunista: “Segundo o próprio autor, a razão seria por simpatizarem com o “comunismo” (Igreja, 2021, p. 124). Além disso, a autora afirma que vários dos exemplares de romances de Jorge Amado foram queimados pelo governo de Vargas:

808 exemplares de Capitães de areia, 233 de Mar Morto, 89 de Cacau, 93 de Suor, 214 de O país do carnaval, quinze de Doidinho, 26 de Pureza, treze de Banguê, quatro de Moleque Ricardo, catorze de Menino de engenho, 23 de Educação para democracia, seis de Ídolos tombados, dois de Ideias, homens e fatos, dois de Dr. Geraldo, quatro de O nacional-socialismo germânico e um exemplar de Miséria através da polícia. (Igreja *apud* Amado; Hallewell, 2021, p. 124)

O professor de literatura portuguesa da USP, Álvaro Cardoso Gomes, organizou uma seleção de notas e textos sobre Jorge Amado. Nesse contexto, em 1981, o escritor foi entrevistado em sua casa, no bairro do Rio Vermelho, em Salvador, por Antônio Roberto Espinosa, editor da coleção *Literatura Comentada*. Em entrevista Jorge Amado afirma que:

JA:– No começo de 36. Em novembro de 35, no dia 27, houve o levante do III

Regimento de Infantaria. Fomos presos vários intelectuais... Eu acho que alguém que foi preso antes, foi espancado e falou. Graciliano Ramos foi preso em Maceió e levado pro Rio. Eu fiquei preso dois meses na Polícia Central. Vários intelectuais foram presos na época, Santa Rosa, Caio Prado Júnior, Di Cavalcanti, Hermes Lima, Eneida, Castro Rebelo, Aporelly, Álvaro Moreyra etc.

LC:– Nunca te interrogaram?

JA: – Nunca me interrogaram. Fiquei lá um bocado de tempo... era uma prisão muito ruim por se na Polícia Central, com presos sendo torturados à noite. Eu não fui torturado, mas estive preso com gente que foi terrivelmente espancada.

LC: –Você atribui sua prisão a seus livros?

JA:– Eu tive uma militância grande na Aliança Nacional Libertadora... O Congresso Juvenil Proletário- Estudantil... não me lembro mais o nome, de 34, foi convocado com três assinaturas: a minha, a do Carlos Lacerda e a de um rapaz cujo nome não recordo, que era secretário da Juventude Comunista.

LC:– Só um parêntesis: em outras entrevistas em artigos e verbetes de enciclopédia, consta que você só entrou no Partido Comunista em 1945.

JA:– Meu contato com o Partido é anterior a essa época. Em 45 minha militância fica pública. Eu era ligado à juventude. Naquele tempo, havia Juventude Comunista.

LC: – Como foi sua libertação?

JA: – Em certo momento me botaram em liberdade. Nunca me ouviam, Fiquei dois meses lá, jogado. Saí, fui pra Sergipe, a cidade em que meu pai nasceu, Estância, e lá terminei *Mar Morto*. Em 37, a coisa tinha melhorado um pouco, acabara o estado de guerra, a candidatura de Zé Américo estava lançada. Aí eu viajei por toda a América Latina: Uruguai, Argentina, Chile, México... onde conheci Orozco e Rivera, escritores como Alfonsus Reyes. E depois fui até os Estados Unidos, onde conheci Michael Gold... vários escritores, John dos Passos...

LC:– Você voltou pouco antes do golpe do Estado Novo?

JA:– Eu cheguei a Belém em outubro. O Dalcídio Jurandir foi me ver às escondidas e disse pra eu sair imediatamente do Brasil que ia haver um golpe. Ele achava que eu seria mais útil no exterior, pra gritar contra o golpe lá fora.

LC: – Capitães da Areia tinha sido lançado em setembro, não?

JA: – Tinha saído e estava sendo apreendido. Em São Paulo, na Bahia, estava sendo queimado em praça pública. Em Salvador tem até ata da queima... 1694 exemplares dos meus romances queimados em praça pública por ordem do comando da 6.^a Região Militar. (Amado, 1981, p. 17)

Apesar da repressão, muitos escritores resistiram. Jorge Amado, por exemplo, continuou escrevendo mesmo sob censura e perseguição, tornando-se um dos nomes mais importantes da literatura brasileira. Suas obras, assim como as de outros autores que enfrentaram o regime, sobreviveram às tentativas de silenciamento e hoje fazem parte do patrimônio cultural do país.

A censura literária nos anos 1930 foi, sem dúvida, um mecanismo de controle ideológico dentro de um contexto maior de repressão política. Mas a persistência desses escritores e a força de suas obras mostram que a literatura tem o poder de resistir e demonstrar resiliência. Ela mantém vivos debates essenciais sobre liberdade de expressão e a importância de preservar a memória histórica, mesmo em tempos de opressão.

No próximo capítulo, serão apresentadas e analisadas as experiências de aplicação do projeto de leitura do romance *Capitães da Areia* em sala de aula. As seções serão organizadas da seguinte forma: escola-campo, sujeitos da pesquisa, pesquisa-ação, experiência de leitura

literária em sala de aula: planejamento, intervenção, análise dos dados e o produto educacional resultante desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.

3.1 Escola-campo

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) foi a escola-campo escolhida para a aplicação da pesquisa e do produto educacional. Situado na região norte de Goiânia, o CEPAE é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG), destinada ao desenvolvimento da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Criado oficialmente em 1994, por meio da Portaria nº 0063, o CEPAE surgiu a partir do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFG, que iniciou suas atividades em 1968.

As origens do CEPAE/UFG remontam ao Colégio de Aplicação, instituído pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1966, e operacionalizado a partir de 1968. Inicialmente vinculado à Faculdade de Educação, o colégio funcionava como um laboratório de experiência didática e como campo de estágio para licenciandos. Em 1980, os professores do colégio foram reclassificados para a carreira do magistério superior e, em 1994, a instituição foi transformada no CEPAE, consolidando-se como unidade acadêmica vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Atualmente, o CEPAE atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio e também desenvolve atividades de formação docente nos níveis de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. O ingresso dos estudantes na Educação Básica ocorre por meio de sorteio público, garantindo transparência e equidade no acesso. A instituição tem como principais objetivos a formação de professores, a oferta de estágios supervisionados e o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sua estrutura física é composta por três prédios, organizados da seguinte forma:

Prédio I (desde 2006):

Piso superior: 13 salas de aula, 1 laboratório de Informática, 2 salas para depósito de materiais, 1 laboratório de Ciências Biológicas, 3 salas para coordenação pedagógica, 1 sala de estágio, 1 sala para a Revista *Polyphonia*, 1 sala de professores de Línguas Estrangeiras e Informática, 1 sala para os professores de Artes, 1 sala para professores de Educação Física, sanitários e 1 sala para materiais de limpeza.

Piso inferior: 4 salas de aula, 8 salas de professores (Português, Matemática, Filosofia e Sociologia, Geografia, História, Química e Física, Biologia), 1 sala de direção, 1 secretaria executiva, 1 mini-auditório, 1 biblioteca, 1 mini-cozinha, 2 salas para depósito de materiais de

limpeza, 2 almoxarifados, 1 secretaria administrativa, 1 sala do Grêmio Estudantil e 1 hall com mesas de estudo.

Anexos: 3 salas de artes, 1 sala de dança, 1 cozinha com despensa, 1 pátio coberto, 1 almoxarifado de Educação Física, 1 sala de núcleos de pesquisa, 1 vestiário para a equipe de apoio e sanitários com chuveiro. Também há duas quadras (uma coberta), playground e estacionamento.

Prédio II (desde 2005):

10 salas de aula, 1 laboratório de Formação de Conceitos, 1 laboratório de Pesquisa em Linguagem e Infância, 1 laboratório de Matemática, 1 laboratório de Química, 5 banheiros (um adaptado para cadeirantes), 1 hall, 1 sala para o setor de Psicologia, 1 sala de atendimento aos pais, 1 sala de professores, 1 copa, 1 sala para fotocópias e uma quadra descoberta anexa.

Prédio III (desde 2013):

Área administrativa: secretaria, coordenação e sala de reuniões.

Área de apoio: cozinha, despensa, sala de nutrição, copa, lavanderia, rouparia, almoxarifado, refeitório dos adultos e sanitários femininos e masculinos.

Área interna: hall de entrada, sala de controle de telefone e internet e central de frequência dos servidores terceirizados.

Área pedagógica: sala de multimeios, sala de livros, sala de brinquedos, sala de música e vídeo, sala de artes, ludoteca, refeitório infantil, três banheiros para crianças e dois pátios.

Área externa: varanda, horta, parquinho e pomar.

O CEPAE/UFG, devido à sua natureza multidisciplinar, tem ampliado sua atuação em diversos segmentos da Educação Básica. Além de oferecer formação para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a instituição recebe estudantes de licenciatura da UFG, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e de outras instituições, que desenvolvem projetos de ensino voltados para diferentes áreas do conhecimento. Esses projetos permitem a reflexão sobre metodologias de ensino e referenciais teóricos aplicados à Educação Básica, incentivando a implementação de intervenções em sala de aula.

Em 2012, foi criado o Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PPGEEB)⁸, com o objetivo de qualificar professores desse nível de ensino. O programa visa promover investigações sobre o cotidiano escolar, aprimorar as práticas pedagógicas e incentivar os docentes a tornarem-se pesquisadores em suas próprias salas de aula.

⁸ Atualmente, o programa está em sua 13ª turma, com processo seletivo aberto para a 14ª turma.

A escolha do CEPAE como *locus* de aplicação desta pesquisa ocorreu devido ao conhecimento prévio do corpo docente e das atividades desenvolvidas tanto na educação básica quanto na pós-graduação. Durante a graduação em Letras-Português, realizei o estágio obrigatório na instituição, o que motivou a continuidade da pesquisa no mestrado. A professora doutora Vivianne, orientadora desta pesquisa, cedeu algumas de suas aulas para a aplicação do estudo com duas turmas do 9º ano.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFG por meio da Plataforma Brasil em 2 de outubro de 2023 e obteve aprovação em 9 de dezembro de 2023. A pesquisa teve início no CEPAE em 11 de dezembro de 2023, e as intervenções ocorreram entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024.

A primeira aula de intervenção foi dedicada à apresentação do projeto, do pesquisador, do romance escolhido para leitura e dos procedimentos a serem seguidos durante a intervenção. Além disso, realizou-se a orientação sobre as exigências burocráticas estabelecidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFG, incluindo a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis, tanto para os participantes quanto para seus responsáveis legais.

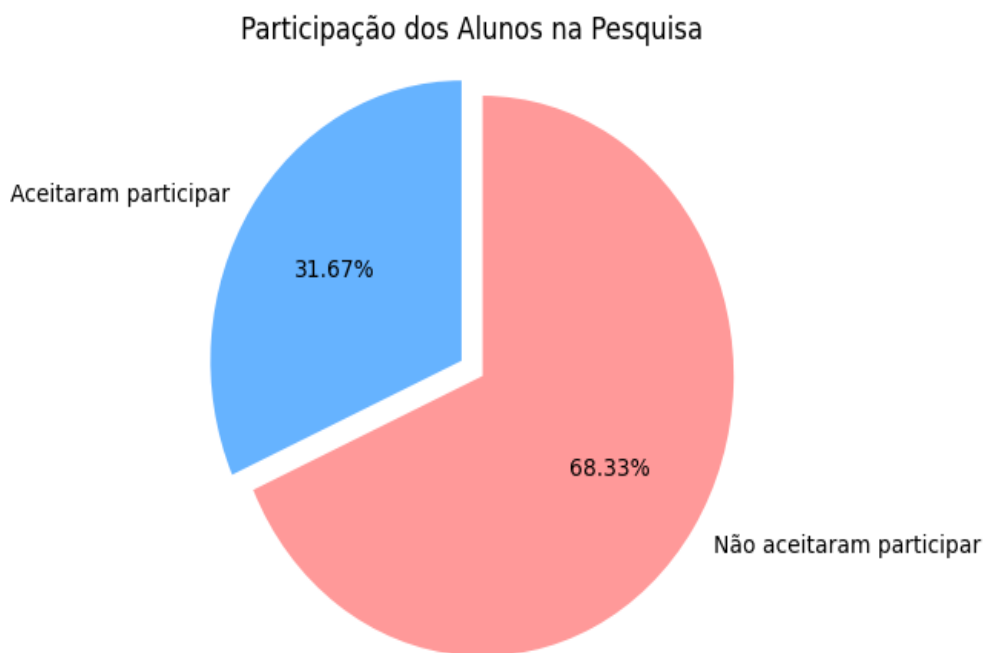
3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os alunos dos 9º anos A e B do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Cada turma contava com 30 alunos matriculados, e todos foram devidamente convidados a participar da pesquisa. Ressalta-se que a participação não era obrigatória, e os alunos foram previamente informados de que poderiam recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento durante o período de intervenção.

A maioria dos estudantes das turmas tinha entre 13 e 15 anos de idade. Grande parte deles já era aluno da instituição há algum tempo e estava habituada a pesquisas realizadas por estudantes de graduação, como no estágio e no PIBID, bem como a intervenções de alunos de programas de pós-graduação que desenvolviam pesquisas na educação básica.

O total de alunos das duas turmas era de 60, dos quais apenas 19 consentiram em participar da pesquisa. Muitos alunos optaram por não participar, pois o 4º bimestre do ano letivo já havia começado, e alguns já haviam alcançado a média necessária para aprovação. Desse modo, o percentual de participação na pesquisa ficou assim definido:

Gráfico 1- Participantes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa 2023-2024

O baixo número de estudantes que consentiram em participar da pesquisa, conforme já indicado, deve-se ao fato de que a maior parte já havia sido aprovada, enquanto outra parcela não manifestou interesse. A essas questões, soma-se ainda um aspecto de ordem institucional que comprometeu significativamente o andamento da intervenção: o contexto específico do calendário escolar da UFG à época da realização do projeto. Em razão do longo período de suspensão das atividades presenciais durante a pandemia de Covid-19, o calendário acadêmico da universidade encontrava-se em processo de atualização, o que implicou uma sobreposição entre anos letivos e uma reorganização atípica dos bimestres escolares. Como consequência, o último bimestre do ano em que se deu a intervenção ficou abruptamente interrompido por um recesso, o que fragmentou a sequência didática e enfraqueceu a continuidade das atividades planejadas.

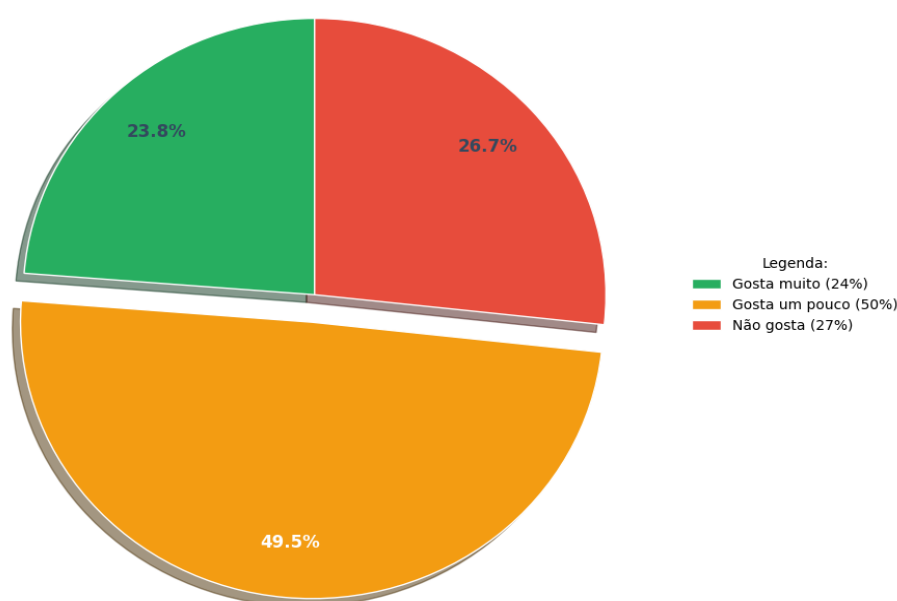
Essa desarticulação temporal não apenas comprometeu a fluidez da leitura de *Capitães da Areia*, como também interferiu diretamente na disposição dos estudantes e dos professores. Ainda exaustos pelos efeitos do ensino remoto emergencial, muitos alunos demonstravam dificuldades em retomar a rotina acadêmica com regularidade, especialmente quando o novo ano se iniciava com a tarefa de concluir pendências do ano letivo anterior.

Além disso, a pesquisa não era obrigatória, conforme previsto pelo Comitê de Ética da UFG. Alguns alunos não conseguiram apresentar a documentação de participação assinada pelos pais e, portanto, não foram contabilizados entre os estudantes que aceitaram participar.

Dos 31,67% que concordaram em participar, todos apresentaram a documentação devidamente assinada e participaram ativamente das discussões realizadas em sala e no blog.

Desse modo, o percentual de apenas 31,67% dos estudantes que participaram da pesquisa realizada no CEPAE corrobora outro dado já apresentado no capítulo 1, seção 1.1, referente à faixa etária de 14 a 17 anos. Segundo esse dado, apenas 24% dos estudantes afirmam gostar muito de ler, enquanto 50% manifestam um interesse moderado pela leitura. Ademais, 27% declaram explicitamente não gostar de ler. Esses índices revelam um cenário preocupante quanto à formação de leitores, especialmente no contexto da educação básica.

Gráfico 2- Interesse em leitura (IPL 2024)
Hábitos de Leitura - Jovens de 14 a 17 anos (IPL 2024)



Fonte: Instituto Pró-Livro “Retratos da Leitura no Brasil” (2024)

Desse modo, constata-se que o reduzido número de estudantes participantes da pesquisa não decorre exclusivamente do fato de estarem no 4º bimestre letivo e, portanto, não se sentirem compelidos a aderir à proposta. Tal dado também reflete o baixo percentual de jovens que manifestam apreço pela leitura literária, estimado em 24%, conforme indicam os resultados da sexta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024). Assim, tanto os 31,67% de estudantes que efetivamente participaram da pesquisa quanto os 24% de jovens que afirmam

gostar de ler contribuem para a compreensão da reduzida taxa de leitores literários engajados no país.

3.3 Pesquisa-ação

Esta pesquisa seguiu a abordagem da pesquisa-ação, uma metodologia que combina investigação e intervenção, possibilitando a colaboração entre pesquisadores e participantes na busca por soluções para problemas reais. No contexto específico desta dissertação, conforme exposto na introdução, o objetivo geral consistiu em contribuir para a formação de leitores literários na educação básica.

Desse modo, no contexto da formação de leitores literários na educação básica, essa metodologia revela-se fundamental, pois permite a participação ativa de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Por meio dela, é possível experimentar práticas pedagógicas inovadoras e avaliar continuamente seus impactos. As autoras Ana Luiza Leite e Dannyela da Cunha Lemos, em seu artigo intitulado *"Utilização da pesquisa-ação no campo das ciências sociais aplicadas"*, afirmam que

Ação e pesquisa podem combinar três coisas: (i) um método que une ética com aprendizagem acionável; (ii) um método que ajuda a fazer o ator e o mundo melhor; e (iii) um método que usa a construção de teoria indutiva baseada no profissional que é útil para profissionais e acadêmicos (Leite; Lemos *apud* Nielsen, 2022, p.67).

A citação de Leite e Lemos, referenciada por Nielsen, mostra como a pesquisa e a ação podem caminhar juntas de forma ética e significativa. Eles defendem que aprender não é só absorver conhecimento, mas também colocá-lo em prática de maneira responsável, gerando impacto tanto no pesquisador quanto no mundo ao seu redor. Isso significa que, enquanto buscamos entender a realidade, também estamos nos transformando como pessoas e profissionais.

Além disso, ao valorizar a experiência prática na construção do conhecimento, essa abordagem aproxima teoria e vida real, tornando a pesquisa relevante não apenas para o meio acadêmico, mas também para os profissionais que estão diretamente envolvidos na área. Trata-se de uma forma mais humana de produzir conhecimento: articulando aprendizado, mudança e impacto na sociedade. Ademais, conforme salientam as autoras:

A pesquisa-ação envolve uma coleta sistemática e análise de dados que gerem interpretações testadas diretamente no campo de atuação, com o intuito de prover mudanças e conhecimento prático em um contexto social (Leite; Lemos *apud* Greenwood; Levin, 2022, p. 67).

Nesse sentido, a pesquisa-ação se distingue por sua capacidade de testar interpretações e soluções diretamente no campo de atuação, permitindo que os pesquisadores e os envolvidos colaborem na construção de conhecimento que realmente faça a diferença. Assim, ao optar por

essa metodologia, a perspectiva de alcançar o objetivo geral de formar leitores literários é construída não apenas pelo pesquisador, mas também pelos estudantes diretamente impactados nesse processo. Além disso, a coleta de dados a partir de uma experiência real de intervenção pedagógica contribui para a superação da realidade, uma vez que tanto a participação ativa dos alunos quanto a intervenção direcionada favorecem a resolução do problema identificado.

Uma característica distintiva da pesquisa-ação é que ela aborda a tarefa dupla: de provocar mudanças nas organizações e de gerar conhecimento robusto e acionável, em um processo evolutivo que é realizado em um espírito de colaboração, no qual a pesquisa é construída com pessoas. Seu objetivo central está atrelado a promoção da emancipação humana, através da articulação de espaços de crítica e reflexão, incorporando modalidades de ponderações que considerem os aspectos sociais, situacionais e dialógicos. (Leite; Lemos *apud* Coghlan, 2022, p. 68)

A pesquisa-ação, conforme descrita, destaca-se por seu caráter simultaneamente transformador e investigativo, buscando não apenas modificar realidades organizacionais, mas também produzir conhecimento relevante e aplicável. Essa abordagem rompe com a visão tradicional de pesquisa como um processo distanciado e objetivo, ao priorizar a colaboração ativa dos participantes, que deixam de ser meros objetos de estudo para se tornarem coautores na construção do saber. O compromisso com a emancipação humana reforça o papel da pesquisa-ação como uma metodologia de reflexão crítica, capacitando os envolvidos a questionar estruturas, práticas e relações sociais, com o objetivo de promover mudanças significativas.

Além disso, ao integrar diferentes perspectivas e dimensões – como as sociais, situacionais e dialógicas –, essa metodologia garante que as transformações resultantes sejam contextualizadas e legitimadas pelas experiências e necessidades daqueles diretamente afetados. Dessa forma, a pesquisa-ação se consolida como uma prática dinâmica e ética, voltada para a construção coletiva de soluções e para a democratização do conhecimento, promovendo um diálogo contínuo entre teoria e prática.

Outrossim, conforme aponta René Barbier: “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis. (Barbier, 2007, p.30)”. Desse modo, a pesquisa-ação valoriza o conhecimento situado e as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos. Isso não significa que especialistas sejam descartados, mas que sua presença não é indispensável para que um grupo possa refletir sobre sua própria práxis e buscar aprimorá-la.

[...] a pesquisa clássica utiliza a estatística para verificar a correlação entre variáveis. Se a análise for qualitativa, ela é desde o início complexa e reservada somente aos profissionais da pesquisa. Isso também ocorre com a interpretação feita de modo isolado. Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de

grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações. (Barbier, 2002, p. 55).

Barbier (2002) estabelece uma distinção fundamental entre a pesquisa clássica e a pesquisa-ação, destacando o papel central da coletividade na construção do conhecimento. Enquanto a pesquisa tradicional geralmente se baseia em métodos estatísticos ou análises qualitativas conduzidas exclusivamente por especialistas, a pesquisa-ação democratiza o processo interpretativo, tornando-o acessível e participativo. Dessa forma, ao aplicar a pesquisa-ação, este estudo adotou instrumentos como o questionário inicial, o questionário final e o blog, fundamentando-se no registro e na observação da realidade prática. As interações dos alunos constituíram uma parte essencial dos resultados obtidos, o que reafirma o valor da pesquisa-ação como uma metodologia indispensável para a aplicação e a análise qualitativa da realidade. Essa abordagem não apenas promoveu a participação ativa dos envolvidos, mas também garantiu que as transformações e reflexões fossem contextualizadas e legitimadas por suas próprias experiências e necessidades.

3.4 Experiência de leitura literária em sala de aula: planejamento, intervenção e análise dos dados

A pesquisa foi aplicada em um total de sete encontros realizados nos meses de dezembro e janeiro, sempre às segundas e quartas-feiras, conforme a disponibilidade da professora Vivianne, que cedeu suas aulas para a condução das atividades.

Nesta seção, apresentam-se em detalhe as aulas ministradas e os procedimentos adotados conforme a sequência didática previamente planejada, bem como a análise dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário inicial e do questionário final. Ressalte-se que a sequência didática completa será incluída no apêndice desta dissertação, a fim de permitir maior transparência e reprodutibilidade da proposta pedagógica. Outrossim, os dados referentes ao blog — instrumento que compôs a intervenção pedagógica — serão objeto de análise específica na seção subsequente, dedicada à avaliação do produto educacional resultante desta pesquisa-ação.

O primeiro dia de intervenção ocorreu em 4 de dezembro de 2023, seguindo o cronograma aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG). Inicialmente, os alunos das turmas 9ºA e 9ºB foram apresentados ao pesquisador e ao projeto, com a exposição detalhada das etapas previstas e do cronograma de encontros nos meses subsequentes. Em seguida, os estudantes receberam orientações sobre a documentação necessária para

participação na pesquisa, conforme exigência do CEP, que requer assinaturas formais dos envolvidos.

A leitura do romance *Capitães da Areia* em sala de aula foi organizada em três etapas, seguindo a própria estrutura interna da obra. A divisão adotada respeitou a organização original proposta por Jorge Amado, que fragmenta o romance em três partes distintas. A primeira parte, intitulada “*Sob a lua, num velho trapiche abandonado*”, é composta por onze capítulos e foi lida entre o segundo e o terceiro encontros da sequência didática. A segunda parte, sob o título “*Noite da Grande Paz, da Grande Paz dos teus olhos*”, abrange oito capítulos e foi explorada no quinto encontro. Por fim, a terceira parte, denominada “*Canção da Bahia, Canção da Liberdade*”, também composta por oito capítulos, foi objeto de discussão no sexto encontro.

Essa divisão da leitura, aliada ao planejamento sequencial das atividades, permitiu uma abordagem mais sistemática e aprofundada dos acontecimentos centrais da narrativa, bem como das transformações das personagens ao longo do enredo. Tal estratégia visou favorecer a compreensão do desenvolvimento temático da obra, promovendo momentos de reflexão interpretativa e estimulando o engajamento crítico dos estudantes ao longo do processo.

Na sequência, foram abordados aspectos sobre o autor Jorge Amado e a obra *Capitães da Areia*, incluindo dados da pesquisa do Instituto Pró-Livro (IPL) sobre o impacto do romance em vestibulares e no Enem, bem como sua relevância no contexto do romance de 1930 e sua inserção no campo literário, social e histórico. Após essa exposição, os alunos interessados em participar receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos a serem assinados pelos responsáveis.

Além dos termos, foi entregue o questionário inicial, que deveria ser preenchido e devolvido no próximo encontro, agendado para o dia 13 de dezembro de 2023. Optou-se por um intervalo de nove dias para que os estudantes tivessem tempo suficiente para providenciar a documentação assinada e responder ao questionário com atenção.

O segundo encontro ocorreu em 13 de dezembro de 2023. Na ocasião, os alunos entregaram a documentação exigida, bem como o questionário inicial. Este, por sua vez, era composto por cinco perguntas:

1. Você gosta de ler?
() Sim () Não
2. O que você gosta de ler?
() Conto () Romance () Poesia () Jornal () HQ () Outro: _____
3. Você se considera um leitor de textos literários?
() Sim () Não () Não sei

4. Você já leu literatura no ambiente escolar?

() Sim () Não () Não sei

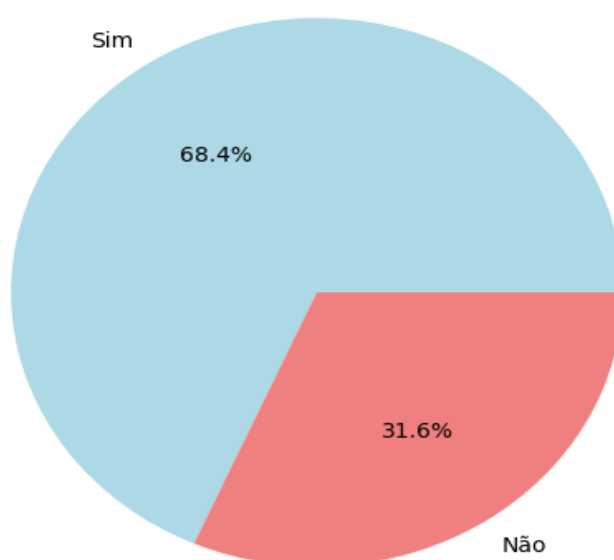
5. Você já leu romances na escola?

() Sim () Não () Não sei

Com base nas perguntas formuladas, apresentam-se, a seguir, as respostas compiladas e organizadas sob a forma de gráficos:

Gráfico 3 – respostas dos alunos à pergunta 1.

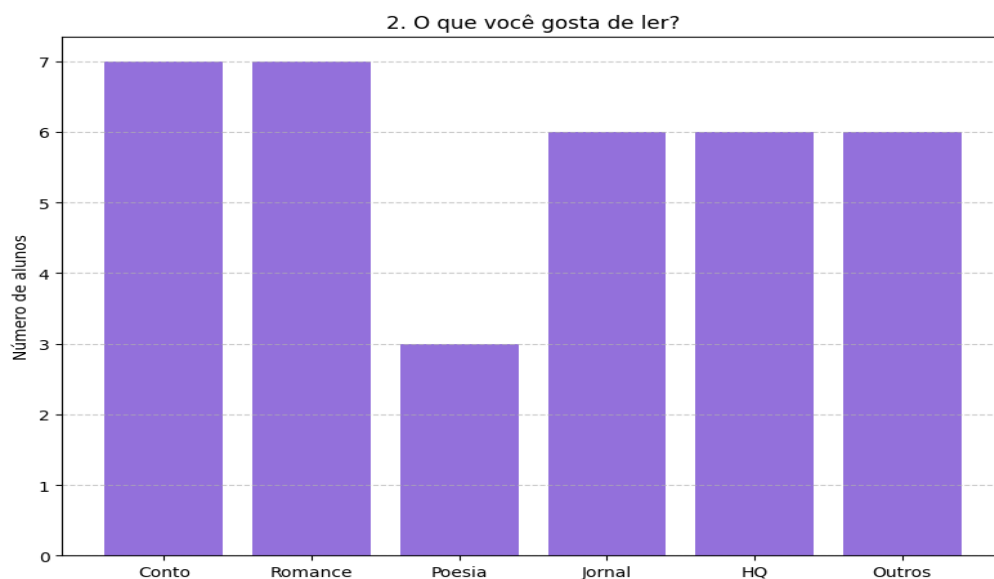
1. Você gosta de ler?



Fonte: arquivo pessoal (dados coletados da pesquisa)

A maioria dos estudantes declarou gostar de ler 68%, o que demonstra uma disposição afetiva positiva em relação ao ato da leitura. Além disso, é um mérito da instituição CEPAE em promover projetos e contato permanente do texto literário. Outrossim, esse dado é relevante porque desmistifica a ideia recorrente de que os jovens não se interessam por leitura. Contudo, o número de alunos que respondeu “não” (quase 32%) ainda revela um campo de resistência ou desmotivação, que pode estar ligado à forma como a leitura é mediada na escola muitas vezes desconectada das vivências dos estudantes.

Gráfico – 4 respostas dos alunos à pergunta 2.



Fonte: arquivo pessoal (dados coletados da pesquisa)

Há uma diversidade expressiva de preferências leitoras entre os estudantes:

- Conto e romance figuram como os gêneros literários mais mencionados (sete alunos cada), o que revela certa familiaridade com formas narrativas tradicionais, amplamente difundidas no contexto escolar;
- Jornais e histórias em quadrinhos (HQs) também obtiveram número significativo de respostas (seis menções cada), indicando o interesse por textos híbridos e visuais, frequentemente subvalorizados pelas práticas pedagógicas convencionais;
- A categoria “Outros” — que inclui respostas como “terror”, “memes”, “mangá” e “política” — evidencia que os estudantes leem, ainda que o façam em suportes e linguagens que extrapolam os limites do cânone literário consagrado pela escola.

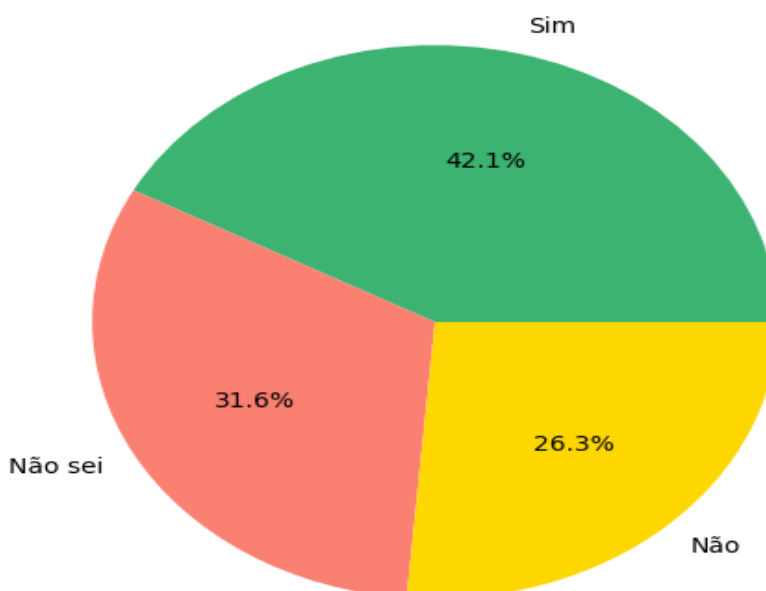
Esses resultados corroboram as reflexões de Regina Zilberman, que defende a necessidade urgente de uma revisão do currículo escolar, de modo a considerar o repertório do aluno como ponto de partida na formação do leitor literário. Para tanto, é imprescindível que a escola rompa com a sacralização do cânone tradicional e passe a incorporar práticas contemporâneas de leitura, estabelecendo pontes significativas entre o gosto pessoal e a literatura artística.

Ademais, tal panorama dialoga com os dados da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a qual revela que a Bíblia é o gênero mais lido no país, seguida, respectivamente, pelos contos e pelos romances. Esse dado nacional reforça a pertinência dos resultados obtidos no presente estudo, demonstrando sua consonância com o cenário mais

amplo da leitura no Brasil e, sobretudo, sua relevância para intervenções pedagógicas contextualizadas.

Gráfico – 5 respostas dos alunos à pergunta 3.

3. Você se considera um leitor de textos literários?



Fonte: arquivo pessoal (dados coletados da pesquisa)

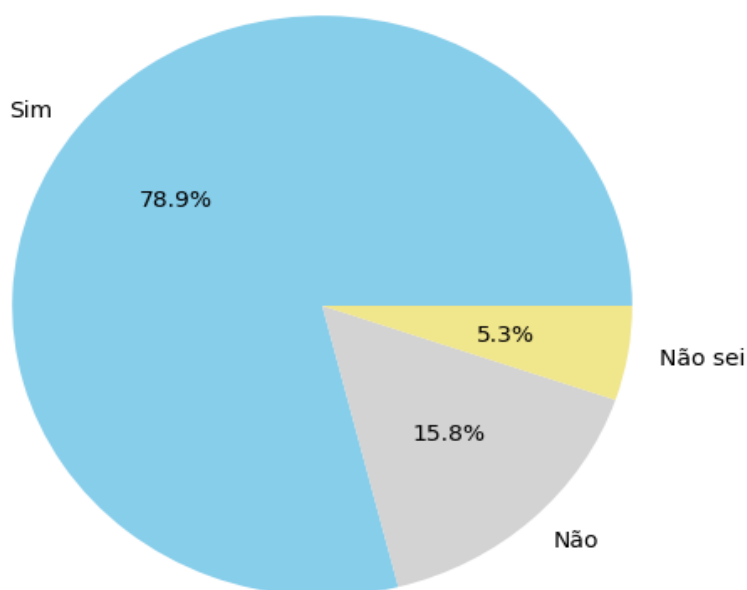
Este gráfico é um dos mais reveladores: apesar de mais da metade dos alunos afirmarem gostar de ler, apenas 8 alunos (42,1%) se consideram leitores literários. Mais grave ainda: 7 alunos (31,6%) não sabem responder à pergunta.

Essa hesitação indica falta de clareza sobre o que é literatura e o que significa ser um leitor literário, o que revela lacunas importantes na mediação escolar. De acordo com Antonio Candido, formar leitores não é apenas ensinar a decodificar palavras, mas construir uma ética da leitura, capaz de humanizar e organizar simbolicamente o mundo. A ausência de autoidentificação com o papel de leitor literário sugere que, embora os alunos tenham contato com textos, nem sempre logram êxito nas práticas de leitura.

Além disso, em consonância com a sexta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, apenas 47% da população brasileira se declara leitora — dado que corrobora o percentual de 42,1% obtido na presente pesquisa. Observa-se, portanto, uma média de 4,9 pontos percentuais a menos em comparação com o índice apontado pelo Instituto Pró-Livro, o que revela uma tendência preocupante de declínio nos hábitos de leitura no país.

Gráfico – 6 respostas dos alunos à pergunta 4.

4. Você já leu literatura no ambiente escolar?



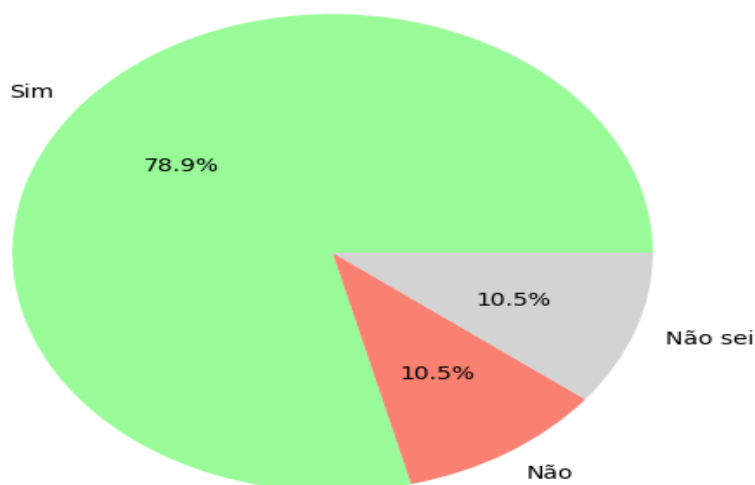
Fonte: arquivo pessoal (dados coletados da pesquisa)

A maioria dos alunos afirma já ter lido literatura na escola. No entanto, os dados das questões 3 e 5 indicam que essas experiências nem sempre são significativas o bastante para consolidar uma identidade leitora.

Tal constatação reforça uma questão amplamente discutida ao longo do capítulo 1 desta dissertação: o ensino de literatura, em muitos contextos escolares, ainda se apresenta de forma reducionista, fragmentada e desvinculada dos contextos histórico, cultural e afetivo dos estudantes. Vale destacar que a adesão dos estudantes à presente proposta de intervenção reflete, de maneira isolada, pois já é uma prática consolidada no CEPAGE, no qual a leitura literária ocupa lugar de destaque no cotidiano pedagógico e no projeto formativo da instituição. A simples presença da literatura no currículo não garante, por si só, a formação do leitor literário. É a mediação pedagógica — sensível, crítica e eticamente orientada — que atribui à leitura um sentido pleno, capaz de promovê-la como uma experiência verdadeiramente humanizadora.

Gráfico – 7 respostas dos alunos à pergunta 5.

5. Você já leu romances na escola?



Fonte: arquivo pessoal (dados coletados da pesquisa)

Este é o dado mais otimista desta intervenção: 16 dos 19 alunos já leram romances na escola. Isso demonstra que o gênero ainda é valorizado nas práticas escolares. Entretanto, como revelado nas questões anteriores, essa presença não necessariamente resulta em formação leitora crítica ou autônoma.

Outrossim, no caso específico do CEPAE/UFG, é importante destacar que a leitura literária constitui um eixo estruturante da prática pedagógica do Departamento de Língua Portuguesa. Por meio do projeto institucional "Formação do Leitor Literário na Educação Básica", os alunos são sistematicamente expostos, ao longo de sua trajetória escolar, à leitura de diferentes gêneros literários: romance, conto, poesia e drama em uma organização curricular que contempla, anualmente, quatro obras indicadas pelos professores, lidas de forma orientada em sala de aula, além de quatro livros escolhidos pelos próprios estudantes, numa dinâmica de valorização da autonomia leitora. Projetos permanentes, como o Pipoesia e o Trappo, bem como as atividades desenvolvidas por estagiários e bolsistas do PIBID, ampliam esse repertório e consolidam uma ambiência escolar favorável à fruição e ao debate literário. Não por acaso, grande parte das dissertações de mestrado produzidas pelos discentes do programa de mestrado do departamento entre elas as dos discentes da professora Ilma Socorro Gonçalves Vieira, da professora Célia Sebastiana Silva e as da minha orientadora Vivianne Fleury de Faria, essas dissertações, projetos e participações têm como eixo temático justamente a formação do leitor literário na escola pública.

A leitura do romance na escola, portanto, precisa ser resignificada. Não basta que o texto esteja presente no currículo: é imprescindível que o professor atue como mediador estético

e ético, alguém que cria condições para que os alunos desvelem as tensões sociais, culturais e simbólicas contidas na narrativa. Nesse contexto, a leitura de *Capitães da Areia*, conforme proposto nesta dissertação, representa um gesto de deslocamento: ela busca ultrapassar a função meramente informativa ou escolar da literatura, desencadeando o que Antonio Candido denomina como fruição estética — a experiência plena, sensível e crítica da obra de arte como direito humano fundamental. Tal fruição, ao emergir no espaço escolar, rompe com o automatismo da leitura obrigatória e possibilita ao aluno vivenciar o texto literário como espaço de revelação do mundo e de si mesmo, condição primeira para a constituição de um leitor emancipado.

Assim, após a devolutiva dos questionários iniciais por parte dos estudantes, teve início a leitura coletiva do romance. Para essa etapa, foram cuidadosamente selecionados trechos estratégicos da obra, com o objetivo de evidenciar as particularidades das principais personagens, bem como oferecer um panorama dos diferentes espaços em que a narrativa se desenrola. Essa seleção buscou favorecer a compreensão do enredo e possibilitar o diálogo interpretativo desde os primeiros contatos com o texto literário.

Concluída essa etapa de contextualização geral, procedeu-se à leitura sequencial de capítulos da obra, promovendo-se a alternância entre os estudantes na realização da leitura em voz alta, como estratégia voltada ao desenvolvimento da oralidade. Em diversos momentos, realizaram-se pausas intencionais para comentar episódios da narrativa, o que possibilitou reflexões mais aprofundadas acerca do enredo e dos temas centrais abordados.

Já nesse primeiro contato mais direto com o texto literário, começaram a emergir questionamentos por parte dos alunos, os quais denotam o engajamento inicial com a obra. Entre as perguntas formuladas destacam-se: “Quem eram os Capitães da Areia?”, “Como o narrador retrata o cotidiano dessas personagens?”, “Quais questões sociais são evidenciadas?” e “De que forma é possível pensar a marginalização tanto de forma sincrônica quanto diacrônica?”. Tais indagações iniciais revelaram o interesse dos participantes e serviram de guia para as discussões que se desenvolveram ao longo da atividade realizada naquele dia.

O terceiro encontro desta intervenção pedagógica ocorreu no dia 18 de dezembro de 2023. Para essa ocasião, estava prevista a exibição do filme *Capitães da Areia* (2011), dirigido por Cecília Amado, cineasta e neta do autor Jorge Amado. A sessão foi inteiramente dedicada à apresentação da obra cinematográfica, considerando-se a limitação temporal da aula, cuja duração era de uma hora e quarenta minutos.

Durante a exibição, os estudantes demonstraram grande entusiasmo e interesse, o que se evidenciou, inclusive, pelo fato de alguns já terem assistido previamente ao filme,

sinalizando, assim, uma predisposição positiva frente à adaptação do romance ao universo audiovisual. Dada a extensão do filme e o tempo restrito da aula, não foi possível realizar o debate interpretativo imediatamente após a exibição. Todavia, a atividade foi fundamental para ampliar a compreensão da narrativa e para promover um contato multissemiótico com a obra, cuja discussão foi retomada no encontro seguinte.

O quarto encontro desta intervenção ocorreu no dia 20 de dezembro de 2023. Para essa ocasião, estavam previstas duas atividades principais: o debate sobre o filme *Capitães da Areia* (2011) e a análise comparativa da canção “Capitão de Areia” (1964), de Agenor Ribeiro, com o remix que recentemente ganhou popularidade por meio da plataforma TikTok.

O encontro foi marcado por uma rica troca de impressões entre os estudantes, especialmente no que diz respeito à adaptação cinematográfica do romance. Muitos demonstraram ter sido profundamente impactados pela transposição da narrativa para o formato audiovisual, expressando surpresa diante da representação explícita da violência — tanto a sofrida quanto a praticada pelos menores abandonados. Nesse sentido, o filme contribuiu significativamente para uma apreensão mais sensível e empática da realidade vivida pelos personagens, ampliando as discussões já iniciadas durante a leitura do romance.

Diversas falas dos alunos ilustram esse envolvimento. Alguns comentários destacaram a humanização das personagens e a compreensão de suas motivações: “Eles roubavam, mas roubavam porque tinham fome e não tinham família”; “Tadinho do Pedro Bala, ele apanhou muito da polícia quando foi para o reformatório”; “Muitas crianças quando iam para o reformatório na verdade se tornavam trabalhadores nas lavouras de cana-de-açúcar”; “Gostei muito da personagem Dora, ela parecia bem mais velha no livro, mas no filme deu pra ver que ela é bem nova”; “Queria que o Pedro Bala e a Dora ficassem juntos”.

Contudo, também surgiram manifestações dissonantes, expressas em juízos morais rígidos e pouco empáticos em relação aos personagens do romance: “Eles são todos ladrões, têm mais é que ficar presos mesmo”; “Se eles conseguem roubar, também conseguem trabalhar”; “Bandido é bandido, não importa se são menores de idade”. Essas respostas revelam não apenas divergências interpretativas, mas sobretudo a presença de uma moral social cristalizada, frequentemente assimilada de maneira acrítica. Tais posicionamentos indicam que a literatura, ao provocar reações emocionais e ideológicas diversas, atua como espelho e catalisador de valores sociais já internalizados, sejam eles conservadores ou progressistas.

Essa rigidez interpretativa, marcada por uma leitura moralizante e descontextualizada da obra, evidencia o que Antonio Candido chamou de “expressão da cultura do colonizador” (Candido, 1989, p. 164). No ensaio *Literatura de dois gumes*, o autor destaca como a literatura

brasileira, sobretudo em suas origens, esteve a serviço da imposição de valores europeus sobre as culturas autóctones e subalternizadas. Nas palavras do autor:

Levando a questão às últimas consequências, vê-se que no Brasil a literatura foi de tal modo expressão da cultura do colonizador, e depois do colono europeizado, herdeiro dos seus valores e candidato à sua posição de domínio, que serviu às vezes violentamente para impor tais valores, contra as solicitações a princípio poderosas das culturas primitivas que os cercavam de todos os lados. Uma literatura, pois, que do ângulo político pode ser encarada como peça eficiente do processo colonizador (Candido, 1989, p. 164).

Nesse sentido, é possível compreender que certos juízos emitidos pelos alunos não decorrem apenas de sua posição de classe ou de sua formação social, mas também da internalização de um discurso histórico que associa marginalidade à criminalização e pobreza à falha moral — elementos que foram naturalizados por práticas culturais e educacionais de viés colonizador. A leitura literária, nesse sentido, não se apresenta apenas como um campo de fruição estética, mas como um terreno de embate simbólico, no qual disputam-se visões de mundo consolidadas e alternativas.

A recepção reativa ao romance *Capitães da Areia* ilustra o duplo gume da literatura: se, por um lado, a obra de Jorge Amado possibilita um olhar empático e humanizado sobre a infância marginalizada, por outro, sua leitura pode ser atravessada por filtros ideológicos que reproduzem estereótipos e reforçam dispositivos de exclusão. Trata-se, pois, de uma demonstração concreta de como a literatura, mesmo em sua função emancipadora, pode ser relida sob lentes moldadas pela colonialidade, conforme discutido também no capítulo 2 desta dissertação, ao tratar da formação histórica do romance e das estratégias discursivas que o atravessam.

Assim, a atividade literária em sala de aula deve ir além da leitura e do julgamento imediato, assumindo-se como prática pedagógica crítica que desnaturalize os discursos hegemônicos internalizados. Conforme Candido (1989), reconhecer a literatura como produto e também como crítica da história é fundamental para que o ensino literário cumpra sua função de humanização e libertação.

Dessa forma, após o quarto encontro, realizado no dia 20 de dezembro de 2023, os alunos entraram em período de recesso acadêmico, retornando às atividades apenas no mês de janeiro de 2024. O quinto encontro ficou previamente agendado para o dia 10 de janeiro. Para essa ocasião, conforme estabelecido no cronograma aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e previamente acordado com os estudantes, ficou definido que a leitura da segunda parte do romance *Capitães da Areia* deveria ser realizada durante o intervalo do recesso. A organização antecipada dessa etapa visava garantir a continuidade das discussões literárias e

assegurar que os alunos retornassem ao projeto com os conteúdos já assimilados, favorecendo, assim, uma abordagem mais analítica e reflexiva na retomada das atividades.

Assim, com o retorno das atividades escolares no dia 10 de janeiro de 2024, realizou-se o quinto encontro da sequência didática, dedicado à discussão de trechos selecionados da segunda parte do romance *Capitães da Areia*. Nesse primeiro momento de reencontro com os alunos, foi perceptível um certo cansaço e desânimo por parte da maioria. Muitos deles não haviam realizado a leitura previamente, o que comprometeu, em parte, o andamento das atividades planejadas e tornou o encontro um tanto desgastante. Cabe destacar que este momento se inseria no contexto do quarto bimestre letivo, período no qual diversos alunos já haviam sido aprovados, frequentando a escola, sobretudo, para manter a assiduidade exigida pelo calendário escolar. Esse cenário contribuiu para a resistência inicial à retomada das discussões literárias.

Essa descontinuidade, ainda que prevista no cronograma letivo, interferiu sensivelmente na linha de progressão da sequência didática, pois enfraqueceu o vínculo entre os alunos e os personagens da narrativa, além de comprometer a regularidade das rodas de conversa e dos debates críticos que vinham se constituindo como espaços significativos de reflexão coletiva. Retomar a leitura após o recesso exigiu não apenas o reavivamento de conteúdos já trabalhados, mas também um esforço adicional de reengajamento afetivo e intelectual por parte dos estudantes esforço que nem todos estavam dispostos a empreender de forma espontânea, sobretudo em um contexto marcado por disputas ideológicas latentes e por uma crescente desvalorização da leitura literária nos espaços escolares.

Apesar disso, à medida que a leitura em sala foi retomada, os estudantes passaram gradualmente a demonstrar maior envolvimento e participação. Um dos aspectos mais relevantes desse encontro foi a oportunidade de estabelecer relações entre o romance e sua adaptação cinematográfica, assistida anteriormente. As comparações, especialmente no que tange à chegada de Dora ao grupo dos meninos, geraram debates significativos, sobretudo acerca da representação das figuras femininas na narrativa. Esse episódio específico, em que Dora é inicialmente hostilizada e quase violentada, foi objeto de intensa discussão em sala de aula. O relato do narrador que menciona a tentativa de violência por parte de Pedro Bala – impedida graças à intervenção de João Grande – provocou reações morais contundentes por parte dos alunos, especialmente entre as meninas, que se mostraram sensíveis à representação da violência de gênero.

A posterior aceitação de Dora pelo grupo, autorizada por Pedro Bala e referendada pelos demais personagens, também foi analisada com atenção pelos discentes, que destacaram a

importância da personagem na dinâmica interna dos *Capitães da Areia*. Muitas alunas enfatizaram o papel simbólico e afetivo de Dora na narrativa, o que favoreceu reflexões sobre o lugar da mulher em contextos de vulnerabilidade social, bem como sobre os limites e contradições presentes na construção de relações de poder, afeto e violência dentro do romance.

Outro episódio marcante desse quinto encontro foi a discussão em torno da relação amorosa entre Pedro Bala e Dora. Os alunos que haviam lido os capítulos previstos no cronograma destacaram, mais uma vez, diferenças significativas entre o romance e sua adaptação cinematográfica. Um dos pontos observados foi o fato de que, na narrativa literária, quem inicialmente conduz Dora ao grupo é o personagem conhecido como Professor; no entanto, é com Pedro Bala que Dora desenvolve um vínculo afetivo mais profundo, culminando em um relacionamento amoroso.

Esse aspecto da trama gerou momentos de descontração e maior proximidade entre os alunos e o enredo, uma vez que muitos trouxeram, em tom de leveza, analogias com situações da vida real e do universo das celebridades, utilizando inclusive a expressão “trisal” – termo popular nas redes sociais para designar relacionamentos afetivos entre três pessoas. Essa intervenção dos discentes, embora informal, representou um deslocamento no modo como a leitura vinha sendo até então conduzida, inicialmente marcada por julgamentos de cunho moral. A partir desse episódio, a abordagem se tornou mais sensível e afetuosa, possibilitando outras formas de envolvimento com a narrativa e promovendo a identificação dos alunos com as experiências humanas vividas pelas personagens.

Esse momento revelou, portanto, como determinadas passagens do texto literário, especialmente aquelas que tratam de afetos e relações interpessoais, podem servir como catalisadores de interesse, ao gerar empatia e abrir espaço para interpretações menos normativas e mais dialógicas. A leitura da história de amor entre Pedro Bala e Dora rompeu, ainda que momentaneamente, com a rigidez das análises morais anteriores, permitindo que os alunos experienciassem a literatura de maneira mais estética, subjetiva e significativa.

O sexto encontro desta intervenção pedagógica ocorreu no dia 17 de janeiro de 2024. Para essa ocasião, conforme previamente estabelecido no cronograma de leitura, ficou acordado que seria discutida a terceira e última parte do romance *Capitães da Areia*. A leitura continuou a ser realizada de forma coletiva, por meio da seleção de trechos estratégicos, o que possibilitou um aprofundamento das interpretações e favoreceu o engajamento dos estudantes com os momentos finais da narrativa.

Dois trechos, em particular, despertaram maior atenção dos alunos. O primeiro diz respeito ao desfecho trágico de Dora, personagem central no enredo e figura simbólica de afeto

e sensibilidade no grupo dos Capitães da Areia. A morte de Dora causou forte comoção entre os estudantes, que manifestaram surpresa e frustração diante da quebra de expectativa em relação a um final feliz para o casal Dora e Pedro Bala. Comentários como “esperava um final feliz para Pedro Bala e Dora” revelaram um estranhamento diante de um desfecho narrativo que foge ao padrão romântico tradicional e aponta para uma realidade marcada pela violência, pelo abandono e pelas condições sistêmicas de marginalização social. Essa percepção por parte dos alunos revelou uma leitura atenta e sensível aos sentidos mais profundos do romance, sobretudo no que tange à denúncia das estruturas sociais excludentes que dificultam a superação da miséria e da opressão.

O segundo trecho que gerou intenso debate em sala de aula diz respeito ao destino de Pedro Bala, que, ao final da narrativa, torna-se operário e adere ao movimento grevista. A transformação do protagonista em militante político suscitou diferentes posicionamentos entre os alunos, com interpretações que refletiram tanto empatia quanto resistência. De um lado, alguns estudantes reconheceram na atuação de Pedro Bala uma tentativa de continuidade da luta pelos direitos dos marginalizados, interpretando sua inserção no movimento sindical como expressão de compromisso com a liberdade e a justiça social, especialmente no que concerne ao futuro das crianças em situação de abandono. De outro, manifestaram-se opiniões críticas ou desdenhosas, com alunos classificando o personagem como “apenas mais um esquerdista” e afirmando que sua trajetória não representaria mudança significativa, pois, em suas palavras, “ele era vagabundo e sempre continuaria assim”.

Essas reações divergentes revelam não apenas as distintas leituras possíveis do texto literário, mas também a presença de discursos sociais e políticos que atravessam o espaço escolar e que se manifestam nas interpretações dos alunos. O debate em torno da figura de Pedro Bala, portanto, extrapolou o universo ficcional e mobilizou concepções de justiça, trabalho, cidadania e política, demonstrando como o romance de Jorge Amado continua a provocar reflexões pertinentes e atuais sobre as contradições sociais brasileiras. A mediação docente, nesse contexto, foi essencial para garantir que tais discussões fossem conduzidas com respeito à diversidade de opiniões, ao mesmo tempo em que se buscou ampliar os horizontes críticos dos estudantes, convidando-os a problematizar as estruturas sociais que atravessam a narrativa e a própria realidade em que estão inseridos.

Diante disso, o sétimo e último encontro desta intervenção pedagógica ocorreu no dia 24 de janeiro de 2024. Para esta aula final, estavam previstas duas atividades centrais: a escuta ativa das impressões dos estudantes sobre todo o processo vivenciado e a aplicação do questionário final, previamente elaborado e aprovado pelo Comitê de Ética.

A primeira metade da aula foi dedicada à escuta dos relatos dos alunos sobre suas experiências ao longo da sequência didática. Buscou-se, com essa escuta, compreender os efeitos formativos da leitura mediada do romance *Capitães da Areia*, bem como avaliar a recepção dos demais materiais utilizados como o filme homônimo, dirigido por Cecília Amado, e a música “Capitão de Areia”, de Agenor Ribeiro. Durante esse momento de diálogo, alguns alunos manifestaram entusiasmo com a proposta e declararam ter apreciado tanto a leitura do romance quanto as discussões desenvolvidas em sala de aula. Comentários como “adorei a leitura de Jorge Amado” e “gostei muito das discussões propostas” evidenciam o impacto positivo da intervenção em determinados estudantes, que se engajaram criticamente com os textos e com os debates suscitados por eles.

No entanto, conforme já era possível antecipar a partir das manifestações observadas ao longo dos encontros anteriores, também se verificaram críticas e resistências por parte de outros alunos. Alguns relataram, por exemplo, não ter gostado de ler *Capitães da Areia*, sobretudo por não se identificarem com os temas abordados. Além disso, surgiram posicionamentos mais incisivos quanto à natureza das discussões promovidas em sala, com alguns estudantes alegando que o debate teria sido “enviesado” por uma perspectiva ideológica inclinada à esquerda. Essas críticas refletem tanto a pluralidade de interpretações suscitadas pela obra quanto o contexto sociopolítico que permeia a escola e que inevitavelmente atravessa as leituras literárias.

Esses relatos, sejam eles de aprovação ou de oposição, são indicativos da potência da literatura como catalisadora de reflexões e posicionamentos diversos, capazes de mobilizar afetos, valores e crenças. Mais do que buscar uma unanimidade de opiniões, a proposta desta intervenção visou justamente a criação de um espaço de leitura crítica e de escuta plural, no qual os estudantes pudessem entrar em contato com a complexidade da experiência humana representada pela literatura, ressignificando, a partir disso, suas próprias visões de mundo. A aplicação do questionário final, realizada na segunda metade da aula, complementou esse momento ao permitir uma sistematização mais objetiva das percepções e dos efeitos da prática pedagógica desenvolvida.

Ademais, no segundo momento deste último encontro, foi entregue aos alunos participantes o questionário final. Após a leitura coletiva do instrumento e a devida orientação quanto ao seu preenchimento, os estudantes foram convidados a responder de forma individual, respeitando-se o anonimato e a liberdade de expressão. O objetivo dessa etapa foi obter dados mais sistematizados a respeito das percepções dos discentes acerca da experiência de leitura do romance *Capitães da Areia*, da exibição do filme e das discussões promovidas ao longo da sequência didática.

Vale destacar ainda que a adoção de uma abordagem intersemiótica no desenvolvimento desta intervenção foi cuidadosamente planejada com o intuito de ampliar o horizonte de recepção da obra literária por parte dos estudantes, favorecendo não apenas a identificação e o engajamento afetivo com os conteúdos, mas também uma compreensão crítica mais aprofundada das temáticas envolvidas. Partindo do pressuposto de que diferentes linguagens podem se complementar no processo de construção de sentido, optou-se por articular, ao longo da sequência didática, três eixos expressivos: o literário, o audiovisual e o musical.

Essa transposição entre códigos semióticos distintos não teve como propósito substituir ou simplificar a leitura do romance *Capitães da Areia*, mas, antes, enriquecê-la, conferindo-lhe maior densidade interpretativa e amplitude formativa. Assim, ao transitar entre esses diversos suportes, o processo de leitura se revelou mais dinâmico e significativo para os estudantes, sem que se perdesse de vista a centralidade da obra de Jorge Amado como eixo estruturante das práticas pedagógicas adotadas.

As perguntas norteadoras do questionário final foram formuladas com base nos objetivos da pesquisa e procuraram contemplar tanto aspectos cognitivos quanto afetivos da recepção da obra literária, além de avaliar a efetividade da mediação pedagógica adotada. São elas:

1. Você gosta de ler?

☐ Sim ☐ Não

2. O que você gosta de ler?

☐ Conto ☐ Romance ☐ Poesia ☐ Jornal ☐ HQ ☐ Outro: _____

3. Você se considera um leitor de textos literários?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

4. Você já leu literatura no ambiente escolar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

5. Você já leu romances na escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

6. O que você achou da experiência de ler *Capitães da Areia* no ambiente escolar?

7. Após a realização da pesquisa, você se considera interessado em realizar leituras literárias?

8. O que você mais gostou ao ler o romance *Capitães da Areia*?

Conforme a análise realizada e sistematizada das respostas dos alunos, os dados referentes às questões de número 1 a 5 serão apresentados por meio de porcentagens, enquanto as respostas às questões 6, 7 e 8 por se tratarem de questões discursivas serão organizadas e demonstradas por meio de grupos temáticos.

Comparação das respostas no questionário inicial e questionário final à pergunta 1:

Pergunta 1. Você gosta de ler?

Inicial:

- Sim: 12 alunos (63,2%)
- Não: 7 alunos (36,8%)

Final:

- Sim: 15 alunos (78,9%)
- Não: 4 alunos (21,1%)

Observa-se um aumento significativo no número de alunos que afirmam gostar de ler, passando de 63% para quase 79%. Tal avanço indica uma mudança perceptiva expressiva em relação à leitura, sugerindo que a mediação docente realizada, centrada na leitura do romance *Capitães da Areia*, foi capaz de promover um ganho substancial na disposição afetiva dos estudantes diante do ato de ler.

Nesse sentido, como já enfatizado por Italo Calvino no capítulo 1 desta dissertação, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Esse incremento

na aceitação e no apreço pela leitura pode ser interpretado como mais um passo rumo à fruição literária, momento em que o prazer da leitura se vincula intimamente ao reconhecimento de si mesmo no texto e à ampliação da sensibilidade estética e crítica.

Portanto, esse dado não apenas sinaliza uma evolução quantitativa, mas aponta para um movimento qualitativo de aproximação entre o leitor e a literatura, que pode contribuir para a formação de leitores mais conscientes, sensíveis e engajados.

As tendências identificadas ao final da pesquisa são as seguintes:

Pergunta 2. O que você gosta de ler?

- Romance: 14 alunos
- Conto: 10 alunos
- Histórias em Quadrinhos (HQ): 7 alunos
- Jornal: 5 alunos
- Poesia: 4 alunos
- Outro: 3 alunos

O gênero romance consolidou-se como o mais citado pelos estudantes, seguido pelo conto e pelas histórias em quadrinhos. É importante destacar que, no início da pesquisa, observava-se uma maior dispersão nas preferências de gêneros literários, bem como uma proporção mais significativa de respostas classificadas como “Outro” ou “Nada”, indicando uma menor definição ou interesse específico.

A leitura do romance *Capitães da Areia* não apenas exerceu impacto sobre o gosto literário dos alunos, como também resgatou o valor do romance enquanto gênero fundamental na formação dos leitores.

Pergunta 3. Você se considera um leitor de textos literários?

Inicial:

- Sim: 8 alunos (42,1%)
- Não: 4 alunos (21,1%)
- Não sei: 7 alunos (36,8%)

Final:

- Sim: 10 alunos (52,6%)
- Não: 5 alunos (26,3%)
- Não sei: 4 alunos (21,1%)

Observou-se um aumento no número de alunos que se reconhecem como leitores literários, passando de 8 para 10, bem como uma redução expressiva na quantidade de respostas

classificadas como “não sei”, que caíram de 7 para 4. Esses dados sinalizam o início de um movimento de consolidação da identidade leitora entre os estudantes.

A diminuição da hesitação em responder à pergunta expressa pela opção “não sei” revela o impacto positivo de uma experiência de leitura que foi compartilhada, mediada e reflexiva. Tal processo pedagógico, ao promover o diálogo entre texto, contexto e sujeito, favorece o surgimento de uma consciência mais clara sobre o papel do leitor e sobre o lugar da literatura na vida do indivíduo.

Pergunta 4. Você já leu literatura no ambiente escolar?

Inicial:

- Sim: 14 alunos (73,7%)
- Não: 3 alunos (15,8%)
- Não sei: 2 alunos (10,5%)

Final:

- Sim: 19 alunos (100%)

Constatou-se, ao final da intervenção, um reconhecimento da literatura como prática escolar legítima e significativa. Esse dado revela não apenas o contato dos alunos com obras literárias, mas, sobretudo, a percepção de que vivenciaram uma experiência autêntica de leitura no contexto da escola uma experiência que ultrapassa o cumprimento de exigências curriculares e se aproxima do envolvimento subjetivo com o texto.

Pergunta 5. Você já leu romances na escola?

Inicial:

- Sim: 16 alunos (84,2%)
- Não: 2 alunos (10,5%)
- Não sei: 1 aluno (5,3%)

Final:

- Sim: 18 alunos (94,7%)
- Não: 1 aluno (5,3%)

Os dados demonstram um crescimento no número de estudantes que afirmam ter lido romances no contexto escolar, passando de 84,2% para 94,7%. No entanto, mais relevante do que o simples aumento quantitativo é a mudança qualitativa na percepção da leitura literária.

A análise comparativa entre os dois momentos da pesquisa demonstra que, após a intervenção pedagógica, os alunos não apenas indicaram ter lido romances, mas passaram a reconhecer essas leituras como práticas escolares significativas. Tal reconhecimento não se

restringe à lembrança de obras lidas no passado, mas se refere à consciência de que a leitura literária pode constituir uma experiência formativa dentro do espaço da escola.

A partir da sequência didática centrada na leitura do romance *Capitães da Areia*, acompanhada de mediações dialógicas e atividades interpretativas, foi possível atribuir sentido e relevância ao ato de ler em sala de aula. A leitura deixou de ser um procedimento mecânico ou episódico para assumir contornos de experiência estética e crítica. Como resultado, os alunos passaram a valorizar o romance não apenas como gênero literário, mas como forma de conhecimento e de aproximação com o real.

Pergunta 6. O que você achou da experiência de ler *Capitães da Areia* no ambiente escolar?

As respostas foram distribuídas em 3 grupos para melhor compreensão das respostas:

1. Experiência impactante e reflexiva:

- “Achei uma experiência muito boa, pois foi um livro que pegou várias questões sociais.”
- “Muito boa, um dos melhores livros que eu já li.”
- “Foi uma experiência chocante.”
- “Foi uma experiência bem interessante, além de ser um ótimo livro, tivemos várias discussões e debates em sala de aula.”
- “Achei a experiência bastante enriquecedora para a trajetória de ensino, já que a obra é um nome de peso na literatura nacional...”

As respostas reunidas nesse grupo demonstram que a leitura do romance *Capitães da Areia* não foi vivenciada de forma meramente superficial ou reprodutiva. Ao contrário, a experiência foi marcada por um forte envolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes com os conteúdos da obra, especialmente com suas dimensões ético-sociais.

A recorrência de termos como “impactante”, “chocante” e “enriquecedora” sugere que a leitura provocou nos alunos uma mobilização sensível e crítica, possibilitando o exercício da empatia e da escuta de vozes historicamente silenciadas. Trata-se, portanto, de uma experiência de leitura que extrapolou o plano estético e adentrou o campo da ética e da cidadania, ao promover o reconhecimento do outro, neste caso, crianças e adolescentes em situação de marginalidade como sujeitos de direitos, de desejos e de histórias.

2. Valorização da abordagem pedagógica adotada:

- “Interessante trazer livros de romance ou de contos melhora o senso crítico.”
- “Achei bem divertido entender a história no contexto geral e da maneira que foi apresentado pois tivemos várias formas como: o filme, o livro, a discussão.”

- “Eu gostei de ler *Capitães da Areia* na escola, eu achei a história muito interessante, mas pesada ao mesmo tempo.”

Essas manifestações apontam para um aspecto fundamental do processo formativo: a importância da mediação pedagógica como elemento estruturador da experiência literária. Os alunos demonstraram valorização não apenas do conteúdo da obra lida, mas sobretudo do percurso metodológico que lhes foi proposto. Esse percurso, por sua vez, caracterizou-se pela diversidade de linguagens, incluindo o suporte audiovisual, a leitura textual e os momentos de discussão coletiva.

Dessa forma, outro aspecto relevante que se destaca nas respostas diz respeito à sensibilidade dos alunos ao caráter denso da narrativa. Ao mencionarem que a obra é “pesada”, os estudantes revelam que foram afetados pelas temáticas complexas e, em vez de evitarem o enfrentamento dessas questões, mostraram-se dispostos a compreendê-las. Essa disposição é indicativa de que a leitura foi vivenciada como uma experiência formativa e não meramente como uma tarefa escolar.

Desse modo, constata-se que tanto um dos objetivos delineados na introdução desta dissertação quanto uma das perguntas que orientaram a investigação foram contemplados por essa resposta dos estudantes. Isso se verifica na medida em que se antecipava, desde os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, que a literatura poderia configurar-se como um espaço privilegiado para a promoção de processos de identificação social.

A experiência de leitura, que foi mediada criticamente no ambiente escolar, demonstrou-se capaz de mobilizar os alunos para além da simples compreensão do enredo ou do reconhecimento de elementos estruturais do romance. Observou-se que, por meio do contato com personagens socialmente marginalizados, como aqueles presentes na obra *Capitães da Areia*, os discentes foram provocados a estabelecer paralelos entre a ficção e a realidade que os cerca, o que, por sua vez, fortaleceu o vínculo afetivo e crítico com a obra.

Esse processo evidencia que a literatura, quando tratada não apenas como conteúdo escolar, mas como experiência estética e existencial, pode funcionar como um espelho simbólico no qual o leitor se reconhece, se interroga e se reinscreve no mundo. A identificação social promovida pela leitura, portanto, não se restringe a um reconhecimento imediato ou superficial. Ela envolve, antes de tudo, um movimento ético que se ancora na empatia, no questionamento e no sentimento de pertencimento.

3. Posturas dissonantes ou desinteressadas:

- “Não gostei, cansativo.”
- “Não gostei muito.”

- “Não prestei muita atenção, mas gostei do livro.”

Essas manifestações, embora breves, revelam a presença de um segmento discente que não foi plenamente mobilizado pela proposta de leitura. As respostas, por sua generalidade e ausência de justificativas mais consistentes, não permitem uma análise assertiva acerca dos fatores que contribuíram para o desinteresse ou a recusa da obra.

Entretanto, conforme já discutido em outros momentos desta dissertação, é relevante considerar o contexto das discussões em sala de aula, nas quais alguns estudantes, que se autodeclararam conservadores, manifestaram percepções críticas quanto ao conteúdo ideológico do romance *Capitães da Areia*. Esses alunos afirmaram, em diversas ocasiões, que a obra apresentava uma perspectiva enviesada, por eles qualificada como “esquerdista”. Ainda que tais posicionamentos não tenham sido explicitamente reiterados nas respostas ao questionário, é plausível supor que a rejeição genérica ao livro, expressa por meio de frases como “não gostei” ou “cansativo”, possa estar associada a esse grupo de estudantes.

Dessa forma, embora não se possa afirmar com total segurança a origem desse desagrado, é legítimo levantar a hipótese de que fatores ideológicos, preconceitos estéticos ou uma leitura ainda imatura do texto literário tenham interferido negativamente na recepção da obra por parte desses discentes.

Pergunta 7: Após a realização da pesquisa, você se considera interessado em realizar leituras literárias?

Respostas positivas e elaboradas:

- “Sim, com certeza!”
- “Sim, me interessei bem mais.”
- “Sim, o livro lido me instiga a ler mais coisas da literatura nacional clássica.”
- “Sim, certamente me despertou uma vontade de ler outras histórias e as particularidades da escrita de cada autor.”
- “Acredito que me considero interessado em realizar leituras literárias, mas não assiduamente.”
- “Sim, gostei de como o livro problematiza e expõe a sociedade e as ações dos meninos.”
- “Sim, acho muito bom essa interação que fazemos com a leitura.”

A variedade de respostas evidencia não apenas uma disposição renovada para o ato de ler, mas também um envolvimento mais reflexivo diante da experiência literária. Alguns alunos ressaltam a importância da obra lida para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as estruturas sociais e sobre as temáticas abordadas, o que sugere uma apropriação mais profunda dos sentidos do texto. Outros apontam para o desejo de conhecer mais obras da literatura

brasileira, demonstrando um interesse que transcende o contexto da sala de aula e projeta-se para experiências futuras de leitura.

Chama a atenção o fato de que, mesmo entre os alunos que não se consideravam leitores assíduos, houve o reconhecimento de que a prática da leitura literária passou a ser vista com maior interesse. Isso indica que a mediação pedagógica adotada conseguiu produzir deslocamentos significativos nas percepções dos estudantes, transformando a leitura em uma prática associada ao prazer, à descoberta e ao desenvolvimento pessoal.

Respostas moderadas ou condicionais:

- “Um pouco mais que antes.”
- “O que me interessa ou me repele não é um tipo de livro específico, e sim sua proposta.”
- “Acho que nem tanto no contexto escolar porque *Capitães da Areia* foi o primeiro livro que eu gostei de ler na escola, mas em casa eu me interessaria mais.”

Essas respostas permitem compreender que, para alguns estudantes, o despertar do interesse literário ainda está em construção e é fortemente condicionado por aspectos como a temática da obra, a forma como a leitura é apresentada no ambiente escolar ou mesmo as experiências pessoais de leitura fora da escola.

O depoimento que afirma um interesse “um pouco maior que antes” indica um avanço, ainda que tímido, em relação à disposição para a leitura. Já a fala que relativiza o gosto literário à proposta do livro, e não ao seu gênero, revela um leitor em formação que começa a desenvolver critérios próprios para a escolha do que ler. Por fim, o aluno que afirma sentir-se mais motivado a ler em casa do que no contexto escolar revela um descompasso entre a experiência literária vivida na escola e aquela experienciada em espaços de autonomia, o que aponta para a necessidade de uma mediação pedagógica ainda mais sensível às subjetividades envolvidas no ato de ler.

Essas manifestações não devem ser lidas como desinteresse absoluto, mas como sinais de um percurso que está em processo de constituição. Elas sugerem que, embora a proposta de leitura de *Capitães da Areia* tenha surtido efeito, há ainda desafios no sentido de consolidar a leitura literária como uma prática recorrente e prazerosa para todos os estudantes.

Respostas negativas:

- “Não.” (3 alunos)

Três alunos responderam de forma objetiva e negativa à pergunta sobre o interesse em realizar leituras literárias após a intervenção: “Não.”

Apesar da brevidade das respostas, a ausência de justificativas explícitas não deve ser ignorada. Ela pode ser interpretada de distintas maneiras: desde uma resistência mais profunda

ao hábito da leitura, passando por uma possível dificuldade de se engajar com o material literário proposto, até uma limitação na elaboração da resposta. Ainda que sejam minoria, esses posicionamentos revelam a existência de um grupo para o qual a leitura literária não se consolidou como prática desejável ou significativa.

Outrossim, essa resistência à leitura do romance *Capitães da Areia* por parte de alguns estudantes encontra ressonância no contexto sociopolítico que permeou os últimos anos da escola brasileira, sobretudo no período de vigência e influência do movimento denominado "Escola sem Partido". Tal movimento, como se sabe, se notabilizou por acusar docentes de atuarem como doutrinadores ideológicos, frequentemente associando sua prática pedagógica a uma suposta tentativa de formação de jovens comunistas. Essa narrativa, amplamente difundida por setores conservadores da sociedade, produziu impactos significativos na percepção dos alunos acerca do papel do professor e do próprio conteúdo escolar, especialmente quando este se volta para a reflexão crítica sobre a realidade social.

Foi nesse cenário que emergiu, durante a intervenção didática, uma aluna particularmente resistente à proposta de leitura do romance de Jorge Amado. Paradoxalmente e talvez não por acaso, tratava-se de uma filha de professores, o que pode também indicar um movimento típico da adolescência, no qual o questionamento das figuras parentais se projeta sobre o espaço escolar. Essa estudante, em momento de debate em sala de aula, chegou a afirmar que a obra incitava a criminalidade e promovia bandidos, acusando os personagens de serem ladrões, estupradores e marginais. Seu posicionamento gerou um intenso debate entre os colegas: de um lado, os que endossaram sua visão punitivista e moralizante; de outro, aqueles que, com maior sensibilidade social, defenderam a leitura da obra a partir de sua crítica às desigualdades e denunciaram as condições estruturais que levaram os personagens à delinquência.

O debate, acalorado acabou por tornar-se um espaço pedagógico privilegiado de disputa de sentidos. Com mediação cuidadosa e observação de um bolsista do PIBID, a atividade foi avaliada por meio de pontuação e resultou, por pequena margem, na vitória da equipe que defendeu os personagens de Jorge Amado. Este episódio, emblemático, expressa não apenas a polarização que atravessa o espaço escolar brasileiro, mas também o poder da literatura de estimular uma reflexão crítica, mesmo quando as circunstâncias são difíceis.

Por isso, entende-se que o registro desse debate e a análise de suas nuances devem ser recuperados ainda na primeira menção à resistência discente, pois evidenciam com clareza que essa resistência não emerge unicamente do conteúdo da obra, mas está imbricada em um *ethos* cultural mais amplo, que tem moldado parte do imaginário social acerca da escola e do papel

do professor. Ao trazer à tona tais embates, a dissertação reafirma a necessidade de um ensino de literatura comprometido com a formação crítica e ética dos sujeitos, mesmo e sobretudo quando esse compromisso se vê confrontado por discursos que tentam esvaziar o potencial emancipador da leitura.

Pergunta 8: O que você mais gostou ao ler o romance *Capitães da Areia*?

Temas mais citados, personagens e suas histórias:

- “Os personagens Pedro Bala, Dora, Sem-Pernas e o Professor.”
- “A história da Dora.”
- “O que me chamou a atenção foi a história dos meninos e a união deles.”
- “Gostei muito da linguagem e da abordagem dos personagens.”

Um dos aspectos mais recorrentes nas respostas dos alunos à pergunta sobre o que mais lhes chamou a atenção durante a leitura do romance *Capitães da Areia* foi a construção dos personagens e o desenvolvimento de suas histórias. Diversos depoimentos revelam um vínculo afetivo e interpretativo com figuras centrais da narrativa, como Pedro Bala, Dora, Sem-Pernas e o Professor. Esses nomes foram mencionados de forma direta, o que indica o impacto que suas trajetórias individuais e coletivas exerceram sobre os leitores em formação.

Entre as respostas, observa-se, por exemplo, a seguinte afirmação: “Os personagens Pedro Bala, Dora, Sem-Pernas e o Professor”. Também foi destacado o enredo particular de uma das personagens femininas da obra com a resposta “A história da Dora”. Esses apontamentos demonstram não apenas o reconhecimento das figuras que estruturam a narrativa, mas também uma aproximação subjetiva com suas experiências, muitas vezes atravessadas por dor, marginalização e resistência.

Outros estudantes enfatizaram a dimensão coletiva presente no romance. Um deles afirmou que “o que me chamou a atenção foi a história dos meninos e a união deles”. Essa resposta evidencia a percepção de um valor comunitário na narrativa, o que revela a leitura da obra como um espaço em que se articulam vínculos de solidariedade diante da adversidade social.

Além disso, houve menção explícita à linguagem empregada por Jorge Amado, como demonstrado na resposta: “Gostei muito da linguagem e da abordagem dos personagens”. Esse tipo de observação sugere que os alunos não apenas acompanharam os acontecimentos do enredo, mas também atentaram para escolhas estilísticas e discursivas do autor. Tal fato indica um nível de leitura mais aprofundado, com atenção à forma, ao estilo e à expressividade do texto.

Realismo e crítica social:

- “A sinceridade do autor para descrever a situação do grupo.”
- “A realidade/veracidade/honestidade com a qual o livro foi escrito.”
- “Gostei de como o autor explica os motivos de os meninos agirem daquela forma.”
- “Gostei de conhecer a situação da vida deles.”
- “A nova perspectiva sobre a difícil vida dos meninos da periferia.”

Outro conjunto expressivo de respostas fornecido pelos alunos refere-se à dimensão realista e à crítica social presente na obra. Os estudantes demonstraram ter percebido, com clareza, a intenção do autor em retratar com autenticidade as condições de vida dos meninos em situação de rua, bem como os mecanismos sociais que os empurram para a marginalidade. As respostas revelam que a leitura possibilitou um deslocamento do olhar: os alunos passaram a considerar, com maior empatia e compreensão, os contextos de vulnerabilidade e exclusão social enfrentados pelas personagens.

Uma das respostas afirma ter apreciado “a sinceridade do autor para descrever a situação do grupo”, o que aponta para uma leitura sensível à intenção realista do romance. De forma semelhante, outro aluno valorizou “a realidade, veracidade e honestidade com a qual o livro foi escrito”, reforçando a percepção de que a linguagem de Jorge Amado não se pauta pela idealização, mas por um compromisso com a exposição crítica das injustiças sociais.

Também houve respostas que destacaram o esforço narrativo em explicar os comportamentos dos personagens, como no depoimento que afirma: “Gostei de como o autor explica os motivos de os meninos agirem daquela forma”. Esse tipo de leitura denota uma compreensão aprofundada das estruturas de causa e consequência presentes na narrativa, em que as ações dos jovens não são interpretadas como fruto de uma suposta natureza delinquente, mas sim como reações a um sistema que os exclui e violenta desde a infância.

Outro aluno mencionou ter gostado de “conhecer a situação da vida deles”, evidenciando que a leitura teve um papel informativo, permitindo o acesso a uma realidade social muitas vezes invisibilizada no espaço escolar. Por fim, uma resposta sintetiza o impacto desse processo de conscientização ao afirmar que a leitura proporcionou “uma nova perspectiva sobre a difícil vida dos meninos da periferia”. Tal afirmação sugere que a obra cumpriu, no ambiente educativo, uma função transformadora, levando os alunos a reconsiderarem seus próprios referenciais sobre pobreza, infância, violência e exclusão.

Estilo narrativo e enredo:

- “A forma como ocorre todo o livro.”
- “O desfecho.”

- “O conjunto de ações, culturas entre outros.”
- “Não tenho um tópico específico.”
- “Sei lá.”
- “Nada.” (apenas 1 aluno)

Uma parcela das respostas dos alunos evidencia atenção ao modo como o romance é construído do ponto de vista narrativo e estrutural. Embora essas respostas sejam, em sua maioria, breves e por vezes pouco elaboradas, elas indicam que alguns estudantes reconheceram aspectos ligados ao estilo do autor, à condução do enredo e à organização dos acontecimentos.

Um dos alunos, por exemplo, mencionou que o que mais lhe chamou a atenção foi “a forma como ocorre todo o livro”, o que sugere uma percepção do encadeamento narrativo e da maneira como os fatos são apresentados. Outro destacou “o desfecho”, apontando para o interesse pelo encerramento da narrativa e pelas consequências das trajetórias das personagens, o que demonstra um envolvimento com o desenvolvimento final da história.

Também houve quem se referisse de maneira mais ampla ao “conjunto de ações, culturas entre outros”, ainda que de forma genérica, o que pode indicar uma tentativa de apreensão global da complexidade narrativa, mesmo sem uma delimitação precisa dos elementos que mais impactaram. Em contraste com essas observações, algumas respostas revelam certa dificuldade de formulação ou ausência de identificação com um aspecto específico da obra. Um aluno respondeu que “não tem um tópico específico”, outro optou por um “sei lá”, e apenas um declarou “nada”, o que pode indicar desinteresse, indiferença ou mesmo um distanciamento momentâneo da experiência de leitura.

A priori, a análise dos dados obtidos por meio do questionário final evidencia que a intervenção pedagógica, fundamentada na leitura coletiva do romance, promoveu deslocamentos significativos na constituição do perfil leitor dos alunos envolvidos. Ao se comparar os resultados do questionário inicial com os do final, observa-se não apenas um aumento no gosto declarado pela leitura e no reconhecimento da literatura como prática escolar legítima, mas também um refinamento na forma como os sujeitos percebem-se diante do texto literário.

Concretamente, o número de alunos que afirmaram gostar de ler passou de 63% para quase 79%, enquanto aqueles que se reconhecem como leitores literários aumentaram de 8 para 10. Ainda que esse crescimento quantitativo possa parecer discreto, ele sinaliza, de forma qualitativa, o início de uma identidade leitora que se ancora na experiência estética. Além disso, as respostas discursivas dos estudantes revelam que muitos foram afetados por questões de ordem ética, social e afetiva. Com efeito, os alunos identificaram nos personagens de Jorge

Amado elementos constitutivos da realidade brasileira contemporânea, tais como pobreza, exclusão, resistência e afeto.

Paralelamente, é notável a mudança no modo como os alunos passaram a perceber a escola como espaço legítimo de leitura. Ao final da experiência, a totalidade dos estudantes afirmou já ter lido literatura em contexto escolar, em nítido contraste com a diversidade e dispersão das respostas iniciais. Tal dado indica que o trabalho pedagógico foi capaz de operar uma ressignificação simbólica da leitura, legitimando o espaço escolar como local de fruição, de interpretação e de construção de sentido.

No que tange à escolha da obra, é preciso reconhecer que o romance *Capitães da Areia* mostrou-se acertado para os objetivos formativos propostos. Muitos alunos destacaram ter apreciado a linguagem do romance, a construção complexa dos personagens, o desfecho, as imagens realistas e as contradições morais apresentadas na trama. Esses depoimentos indicam que, mesmo com limitações, a obra operou como catalisador de pensamento, de sentimento e de fruição estética.

Entretanto, é fundamental reconhecer as resistências e tensões que ainda permanecem. Apesar dos avanços observados, uma parcela dos estudantes declarou não gostar de ler, não se reconhecer como leitor ou não ter se interessado pela obra. Esses dados evidenciam que a formação do leitor constitui um processo contínuo, gradual e essencialmente dialógica. Desse modo, a mediação pedagógica, por mais cuidadosa e crítica que seja, não constitui solução definitiva, mas atua no campo do possível, entre fissuras e frestas. Ainda assim, é importante destacar que o trabalho realizado abriu caminhos de leituras, o que por si só já configura um resultado de natureza transformadora.

Diante de tudo isso, leitura literária, compreendida nesta pesquisa como prática de fruição, como direito humano e como instrumento de resistência, cumpriu o papel que se espera da escola pública comprometida com a formação integral: fomentar sujeitos capazes de ler o mundo, de narrar suas próprias histórias e de compreender o outro em sua alteridade.

Considerações Finais

A presente dissertação e o respectivo produto educacional se destacam por seu compromisso com a formação de leitores literários a partir de uma perspectiva crítica, humanizadora e tecnicamente inovadora, enraizada em fundamentos teóricos consolidados e articulada com as demandas contemporâneas da educação. O percurso empreendido fundamenta-se em uma concepção de leitura que ultrapassa o simples decodificar e valoriza a dimensão ética, estética, social e política do texto literário. Esta pesquisa não se limita à análise

de uma prática pedagógica específica; ela se estrutura como um gesto de resistência frente à lógica tecnicista que, muitas vezes, atravessa o ensino da literatura no Brasil. Ao propor uma leitura literária mediada por uma sequência didática crítica e pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o trabalho reafirma o compromisso com uma educação humanizadora, emancipada e comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito.

No capítulo 1, partiu-se do entendimento de que a leitura é um direito humano fundamental, como defende Antonio Candido (1995), sendo indispensável à constituição de sujeitos autônomos e críticos. A leitura, segundo o autor, deve ser reconhecida não apenas como uma habilidade escolar, mas como um bem simbólico de primeira necessidade, tal como a alimentação e a moradia. Nesse sentido, refletiu-se sobre as contradições das políticas públicas de leitura no Brasil, com destaque para o papel ambivalente do Instituto Pró-Livro. Embora a instituição produza pesquisas valiosas sobre os hábitos de leitura, como os *Retratos da Leitura no Brasil*, sua natureza privada e seu vínculo com grandes patrocinadores, como o Itaú, revelam a disputa de narrativas no campo da leitura. Ressaltou-se, assim, a centralidade da escola pública como espaço democrático privilegiado para a formação de leitores, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

O capítulo 2 concentrou-se na análise da forma romance e de sua função histórico-social, com destaque para o romance proletário brasileiro das décadas de 1930 e 1940, cuja expressão paradigmática é a obra de Jorge Amado. A leitura de *Capitães da Areia* foi discutida a partir do potencial que o romance tem de tensionar os limites entre ficção e realidade, ampliando a compreensão do leitor sobre os processos de exclusão social. As reflexões de Tzvetan Todorov (2008) foram fundamentais para pensar a literatura como exercício da alteridade e da empatia, ao passo que Italo Calvino (2007) ofereceu subsídios para abordar a leitura dos clássicos como experiência estética, intelectual e afetiva sempre renovada. Assim, a escolha da obra não se deu apenas por sua relevância temática, mas pela sua capacidade de gerar fruição, engajamento e reflexão, elementos essenciais ao ato de ler de forma plena.

No capítulo 3, detalhou-se a experiência prática de leitura em sala de aula, por meio da aplicação de uma sequência didática estruturada em sete encontros. As atividades envolveram leitura orientada do romance, debates sobre temas como infância marginalizada, justiça social e liberdade, exibição de trechos do filme *Capitães da Areia*, e culminaram na criação de um blog literário intitulado *Capitães da Areia: da opressão à liberdade*. A concepção desse blog baseou-se nas contribuições de José Manuel Moran (2018), que defende uma educação híbrida, conectada e flexível, e de Vani Kenski (2012), que compreende as TDIC como elementos fundamentais para a inovação pedagógica, desde que integradas a práticas reflexivas. O blog

funcionou como espaço de autoria, fruição estética e ressignificação do conteúdo literário, ampliando o alcance da leitura para além da sala de aula, em consonância com a proposta freiriana de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1996).

O diferencial deste trabalho, em relação a outras dissertações que abordam a leitura literária na escola, está na articulação orgânica entre literatura, autoria discente e cultura digital. Enquanto grande parte das pesquisas se limita a descrever intervenções tradicionais baseadas na leitura linear e interpretativa de textos, este estudo propõe uma abordagem estética e dialógica, que assume o aluno como produtor de sentidos e como sujeito de direito à palavra.

Vale destacar que o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/UFG) tem se consolidado como um espaço fértil para a produção de pesquisas voltadas à formação de leitores, notadamente na educação básica. Diversos trabalhos desenvolvidos no âmbito desse mestrado profissional evidenciam o compromisso com práticas pedagógicas que valorizam a leitura literária como ferramenta de emancipação intelectual, social e cultural dos estudantes. Tais produções vêm contribuindo significativamente para o campo do ensino, ao proporem intervenções didáticas pautadas em metodologias inovadoras, em abordagens interdisciplinares e no reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, o presente trabalho se insere como mais uma contribuição que busca, por meio da leitura do romance *Capitães da Areia*, ampliar os horizontes de interpretação, fruição e produção discursiva dos estudantes da educação básica, alinhando-se às diretrizes e objetivos do programa, que enfatiza a articulação entre a pesquisa e a prática docente.

Além disso, o uso de uma plataforma digital interativa – o blog – proporcionou a emergência de vozes que, em estruturas pedagógicas convencionais, permanecem frequentemente silenciadas. O produto educacional não apenas dialoga com a cultura digital dos estudantes, mas também a tensiona, inserindo-a num processo formativo que valoriza a escuta, a autoria, o debate e o contato com obras literárias densas e desafiadoras.

Essa proposta pedagógica se inscreve no horizonte de uma escola pública crítica e inclusiva, que reconhece a potência da literatura como dispositivo de formação ética e estética. A leitura de *Capitães da Areia*, mediada com intencionalidade e sensibilidade, permitiu que os estudantes refletissem sobre a realidade em que vivem, sobre seus próprios posicionamentos e sobre a função social da literatura. Nesse sentido, reafirma-se a pertinência das ideias de Paulo Freire (1996), que compreende a educação como prática da liberdade, e de Antonio Candido (1995), para quem a literatura é um direito essencial à dignidade humana. Esta dissertação, portanto, ao articular fundamentos teóricos sólidos, prática pedagógica inovadora e um produto

educacional comprometido com o protagonismo discente, oferece uma contribuição significativa ao campo do ensino da literatura e à formação de leitores na educação básica.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. “*A formação do leitor*”. In: *Caderno de formação: formação do professor didática dos conteúdos*. São Paulo: Unesp, s/d, p. 104-116.

AMADO, Jorge. Entrevista concedida a Antônio Roberto Espinosa. In: GOMES, Álvaro Cardoso (Org.). *Jorge Amado: Literatura Comentada*. São Paulo: abril, 1981. p. 17.

ANDRUETTO, María Teresa. “*Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura*”. *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Sesc-SP, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 set. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm Acesso em: 10, set. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2010.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

CALVINO, Italo. **Por que Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Educação pela noite e outros ensaios**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-193.

_____, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Jorge Amado: romance em tempo de utopia**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BERGAMO, Edvaldo Aparecido. **Ficção e convicção: Jorge Amado e o neorrealismo literário português**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FARIA, Vivianne Fleury de. *Paulo Honório: um Fausto cambembe*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

FRANCHETTI, Paulo. **Ensinar Literatura para Quê?** *Revista dEsEnrEdoS*, Teresina, Piauí, n. 03, nov./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Renata. “*A teoria do romance*” e “*O romance como epopeia burguesa*”: um estudo comparado da concepção de Romance em Georg Lukács. Dissertação (Mestrado em Teoria e Crítica literária – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 1 – 153. 2012.

IGREJA, Paula Ribeiro da. Censura, uma biografia: a proibição de livros no Brasil. Ensaio Geral, n. 1, p. 119 – 143, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensaiogeral/article/view/47046>>. Acesso em: 25 jan. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Sobre o IPL. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 23, abr. 2025.

KRAMER, Sônia. “*Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais*”. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.6, n.31, jan./fev, 2000.

LAFETÁ, João. 1930: *A crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62,

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUKÁCS, Gyorgy. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2011.

_____, Gyorgy. *Narrar ou descrever*. In: _____. Ensaaios sobre literatura. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965, p. 43-94. Tradução de Leandro Konder.

LEITE, Ana Luiza; LEMOS, Dannyela da Cunha. *Utilização da pesquisa-ação no campo das ciências sociais aplicadas*. Revista Eletrônica de Administração – REAd, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 64-91, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.345.114473>. Acesso em: 15, fev. de 2025.

MELO, Aldo de et al. (Org.). *O direito à literatura*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p. ISBN 978-85-415-0113-2.

TODOROV, Tzvetan. *O que pode a literatura?* Tradução de [...]. São Paulo: [...], 2008. 256 p.

UCHOA, Pablo. 'Capitães da Areia': o dia em que o Estado Novo queimou um dos maiores clássicos da literatura brasileira. BBC News Brasil. Londres, 26, nov. de 2017. Disponível em:<<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41969983>> Acesso em: 25, jan. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Projeto Pedagógico de Curso. Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC_Versa%CC%83o_Final.pdf. Acesso em: 04, fev. de 2025

ZILBERMAN, Regina. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7 ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Do mito ao romance. Tipologia da ficção brasileira contemporânea**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1977.

Apêndice 1: Produto Educacional

PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR

CAPITÃES DA AREIA:

Da opressão à liberdade

**GOIÂNIA
2025**

PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR

CAPITÃES DA AREIA:

Da opressão à liberdade

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Professora Dra. Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA
2025

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

JÚNIOR, PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA
CAPITÃES DA AREIA: Da opressão à liberdade [manuscrito] /
PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR. - 2025.
XXXIX, 39 f.

Orientador: Profa. Dra. VIVIANNE FLEURY DE FARIA.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa
de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia,
2025.

Anexos. Apêndice.

1. Ensino de Literatura. 2. Formação de leitor literário. 3. Romance.
4. Capitães da Areia. I. FARIA, VIVIANNE FLEURY DE, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco, às 14h, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge Amado em sala de aula” e do Produto Educacional intitulado “CAPITÃES DA AREIA: Da opressão à liberdade” pelo discente **PABLO VAN LEER GOMES MARÇAL E SOUSA JÚNIOR** como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Prof. Dr. Rogério Max Canedo Silva (FL/UFG) – membro externo,

Prof. Dr. Alexandre Simões Pilati (UNB) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 14/08/2025, às 15:54, 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 **Alexandre Simões Pilati, Usuário Externo**, em 14/08/2025, às 16:29, 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 **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 15/08/2025, às 16:43, 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 **5574169** e o código CRC **A100650D**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE N° 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;

Especificação: Blog

DIVULGAÇÃO

- () Filme
- () Hipertexto
- () Impresso
- (x) Meio digital
- () Meio Magnético
- () Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Blog literário voltado à mediação da leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, destinado a professores que ensinam Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O produto visa fomentar a leitura crítica, a fruição estética e a autoria estudantil por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

- () **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- (x) **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- () **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional (x) Ensino () Aprendizagem () Econômico () Saúde () Social () Ambiental () Científico
O impacto do Produto Educacional é (x) Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo. () Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.
O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)? (x) Sim () Não
Em caso afirmativo, descreva essa situação O produto educacional foi vivenciado com 19 estudantes, de dois 9ºs anos do Ensino Fundamental, da Escola da Rede Federal, unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulada Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). A vivência teve duração de 10 horas.

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido? (x) Sim () Não
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é () Local () Regional (x) Nacional () Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

- () **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.
- (x) **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.
- () **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.
- () **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

- () **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.
- (x) **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.
- () **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

() Sim (x) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- () Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
- () Cooperação com outra instituição
- () Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio de Internet

☐ Patente

☐ Outro. Especifique:

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim ☒ Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado em comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

☐ Sim ☒ Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

☐ Sim ☒ Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1001485>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de acesso: www.capitaesdaareia.com.br

Júnior, Pablo Van Leer Gomes Marçal e Sousa. **CAPITÃES DA AREIA:** Da opressão à liberdade 2025. 39 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O presente produto educacional, em forma de blog desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2023 e 2024, cujo produto final é a dissertação intitulada “*Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge Amado em sala de aula.*”, consiste na criação e aplicação de um blog literário voltado à mediação da leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. O blog, disponível em meio digital, foi concebido como ambiente colaborativo de autoria, interpretação e fruição estética, integrando-se à sequência didática aplicada aos estudantes das turmas de 9ºs anos do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (UFG). A proposta articula as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de literatura, promovendo uma abordagem crítica e dialógica, que valoriza a escuta, a argumentação e a autoria discente. As atividades desenvolvidas incluíram discussões temáticas, enquetes interpretativas e produções escritas mediadas pela obra literária, ampliando o espaço da leitura para além do suporte impresso e favorecendo práticas escolares centradas no protagonismo estudantil. Fundamentado teoricamente em autores como Antonio Candido (1995), Paulo Freire (1996), Tzvetan Todorov (2008), Italo Calvino (2007), Bacich; José Moran (2018) entre outros. O produto busca reafirmar o papel da literatura na formação de leitores éticos, críticos e engajados, ao mesmo tempo em que contribui para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em metodologias ativas. A repercussão do blog, que ultrapassou o espaço escolar e foi acessado em diversos países, confirma sua relevância como recurso pedagógico replicável e formativo.

Palavras-Chave: Ensino de Literatura. Formação de leitor literário. Romance. Capitães da Areia.

SUMÁRIO

Introdução	9
1. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sala de aula.....	11
2. Blog literário em sala de aula	14
3. Considerações finais	31
4. Referências	33
5. Apêndice 2: sequência didática, questionário inicial, final TCLE, TALE	34

Introdução

O presente produto educacional foi concebido como resultado da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (UFG) e tem como objetivo principal contribuir para a formação do leitor literário no contexto escolar, por meio da articulação entre leitura crítica, mediação docente e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A proposta central consistiu na criação e aplicação de um blog literário, desenvolvido a partir da leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, com estudantes dos 9º anos A e B do Ensino Fundamental. O blog se configura como espaço de fruição estética, autoria estudantil e ampliação dos sentidos construídos em sala de aula ao longo da intervenção pedagógica.

A fundamentação teórica deste trabalho parte da concepção de literatura como direito humano, conforme defendido por Antonio Candido (1995), e da leitura como prática emancipatória, à luz das contribuições de Paulo Freire (1996), Tzvetan Todorov (2008) e Ítalo Calvino (2007). A inserção das TDIC, por sua vez, está ancorada nos estudos de José Manuel Moran (2018) e Vani Kenski (2012), que compreendem as tecnologias como recursos formativos capazes de promover a autonomia, a colaboração e o protagonismo dos estudantes, desde que inseridas em práticas pedagógicas intencionalmente estruturadas. Nesse sentido, o blog não é tratado como ferramenta acessória, mas como ambiente de mediação simbólica, onde a leitura do romance é reelaborada por meio da produção de textos, enquetes, comentários e debates mediados pelo professor.

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Língua Portuguesa não se configura apenas como adequação às exigências contemporâneas da cultura digital, mas como potencial estético e formativo na constituição de sujeitos leitores. No contexto desta pesquisa, o uso do blog como ferramenta pedagógica de mediação literária revelou-se particularmente eficaz por sua capacidade de ressignificar o espaço de leitura, deslocando-o do suporte impresso para o ambiente digital, sem que se perdesse o vínculo com a profundidade crítica e estética da obra literária. As TDIC, quando integradas a uma metodologia sensível e crítica, como a proposta nesta dissertação, não operam como simples adereços técnicos. Ao contrário, tornam-se estratégias de escuta, produção e circulação da palavra do aluno, permitindo que a leitura se converta em experiência interativa, dialógica e esteticamente situada.

O blog *Capitães da Areia: da opressão à liberdade* tornou possível a emergência de vozes discentes que, em abordagens tradicionais de leitura, poderiam permanecer silenciadas. Nesse ambiente virtual, os estudantes foram convidados a interpretar, comentar, escrever e votar, favorecendo a fruição e a autoria como práticas escolares legítimas. O processo de construção do produto envolveu o planejamento e a aplicação de uma sequência didática de sete encontros, descrita na seção final deste documento, que incluiu leitura orientada da obra, exibição do filme homônimo, rodas de conversa, atividades escritas e, por fim, a interação dos alunos com o blog criado especialmente para o projeto. O site (<https://capitaesdaareia.com.br/>) reúne textos produzidos pelos estudantes, votações temáticas, resenhas, comentários e recursos multimodais que permitiram a continuidade da experiência literária fora do espaço físico da sala de aula.

A proposta alinha-se à concepção de leitura como prática humanizadora e libertadora, reiterada por Candido e Freire, e incorpora os pressupostos de Calvino sobre a importância da leitura dos clássicos. Ao conjugar literatura e tecnologia, o produto amplia os sentidos da leitura literária no espaço escolar, possibilitando ao aluno que se torne sujeito ativo do processo e estimula, de maneira concreta, a fruição literária como direito e experiência de formação crítica.

1. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sala de aula.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passaram a ser incorporadas às práticas pedagógicas, no contexto brasileiro, a partir do início do século XXI, especialmente com a implantação dos laboratórios de informática nas escolas públicas e privadas. Esse movimento, inicialmente marcado por iniciativas pontuais e estruturadas de forma verticalizada muitas vezes alheias à realidade pedagógica cotidiana, foi se intensificando à medida que o acesso às tecnologias se tornou mais amplo entre os estudantes, sobretudo a partir da popularização da internet e de dispositivos móveis como smartphones e tablets.

Com o advento das redes sociais, plataformas de vídeo, blogs e ambientes virtuais de aprendizagem, o meio digital deixou de ser apenas um recurso complementar para se constituir como uma das possíveis metodologias ativas disponíveis aos docentes em suas práticas de ensino. Nesse novo cenário, o papel do professor passa a demandar não apenas domínio técnico-operacional dessas ferramentas, mas também uma reflexão crítica sobre seu uso pedagógico, a fim de evitar que o digital se torne mero ornamento ou recurso de distração.

Assim, as TDIC transformaram-se em instrumentos potencializadores de novas formas de leitura, escrita, produção de conhecimento e interação entre os sujeitos da aprendizagem. Entretanto, é necessário destacar que essa incorporação não se dá de maneira homogênea, pois as desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro também se refletem no acesso e no uso das tecnologias em sala de aula. Deste modo, o meio digital deve ser compreendido não apenas como um suporte técnico, mas como um campo simbólico que exige mediação pedagógica qualificada, capaz de articular criticamente as potencialidades tecnológicas aos objetivos formativos da escola contemporânea.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) representam um conjunto de recursos tecnológicos que, por meio de dispositivos, softwares e plataformas midiáticas, conectam diferentes espaços e pessoas em uma mesma rede. Essa interligação não só otimiza a comunicação entre indivíduos, como também expande as funcionalidades já oferecidas pelos avanços tecnológicos, ampliando oportunidades e transformando a maneira como interagimos e realizamos tarefas no cotidiano.

A professora e pesquisadora Vani Moreira Kenski, em sua obra intitulada *Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação* (2012), apresenta contribuições significativas para a compreensão do papel da tecnologia na educação contemporânea. Para a autora:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias. (Kenski, 2012, p. 15)

A compreensão de que as tecnologias são tão antigas quanto a própria espécie humana, conforme afirma Kenski, evidencia que a relação entre humanidade e técnica é constitutiva e histórica. A engenhosidade humana, manifestada por meio do raciocínio e da criação, sempre esteve implicada na transformação da realidade e na produção de soluções para os desafios da existência. Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida não apenas como aparato digital, mas como expressão do desenvolvimento cultural e cognitivo dos sujeitos ao longo do tempo.

O recurso tecnológico, quando utilizado com intencionalidade crítica e sensibilidade formativa, pode operar como instrumento de emancipação intelectual e subjetiva. Nesse contexto, o uso de ferramentas digitais, como o blog literário aqui proposto, não se reduz a uma inovação técnica, mas assume uma função educativa essencial, pois amplia os modos de dizer, de ler e de interpretar o mundo, potencializando a experiência formativa dos estudantes. Ao examinarmos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), Acerca da competência geral 5 que estabelece que os estudantes devem desenvolver a capacidade de:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Dessa forma, compreendemos que essa competência reforça a importância de integrar as tecnologias digitais no processo educativo, indo além do uso instrumental para promover uma postura ativa, crítica e criativa por parte dos alunos. A proposta vai ao encontro da hibridização do ensino, que combina diferentes metodologias, espaços e recursos tanto presenciais quanto digitais para tornar a aprendizagem mais dinâmica e conectada com as demandas do século XXI.

No contexto deste produto educacional, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) está articulado a abordagens pedagógicas que favorecem a participação ativa do estudante. Essas abordagens contrastam com práticas tradicionais de ensino, nas quais o discente assume um papel passivo diante do saber e o docente exerce sua autoridade de maneira verticalizada e transmissiva. Em contraposição, o que se convencionou chamar na contemporaneidade de "metodologias ativas" caracteriza-se justamente pela:

inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida[s] por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (Bacich; Moran, 2018, p. 25)

Desse modo, a proposta do blog literário configura-se como uma metodologia ativa, na qual o estudante assume um papel protagonista na construção do conhecimento, desenvolvendo-se de forma colaborativa em um ambiente virtual. Trata-se, portanto, não apenas de uma experiência pedagógica enriquecedora, mas também de uma estratégia inovadora que contribui significativamente para a formação de alunos alinhados às exigências contemporâneas do letramento digital. Ao interagir com as ferramentas tecnológicas, produzir textos autorais e dialogar com seus pares em um espaço público de circulação de ideias, o estudante amplia suas competências comunicativas, reflexivas e críticas, apropriando-se de linguagens multimodais e consolidando aprendizagens que transcendem o espaço físico da sala de aula.

Nesse sentido, a interação entre aluno e professor passa a ser compreendida como elemento essencial para a construção do conhecimento, sobretudo em propostas pedagógicas que privilegiam metodologias ativas. Tal concepção encontra respaldo na reflexão de Bacich; Moran ao afirmar que “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (Bacich; Moran, 2018, p. 3). Assim, o processo de aprendizagem demanda envolvimento cognitivo e emocional de ambas as partes, rompendo com a lógica passiva e reprodutora do ensino tradicional. Portanto, essa perspectiva reafirma a importância de práticas educativas que mobilizem os estudantes não apenas como receptores de conteúdo, mas como sujeitos que interpretam, significam e transformam o conhecimento em diálogo com o outro e com o mundo.

2. Blog literário em sala de aula

O blog literário intitulado *Capitães da Areia: Da opressão à liberdade* foi desenvolvido durante os meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024, estando disponível no endereço eletrônico: www.capitaesdaareia.com.br. Sua concepção partiu diretamente da sequência didática elaborada para esta intervenção pedagógica, incorporando, de maneira orgânica, as experiências de leitura realizadas pelos estudantes, bem como os principais temas debatidos ao longo das aulas.

Os participantes da pesquisa tiveram acesso à plataforma por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Google Classroom*. Por meio desse canal, foi disponibilizado o link de acesso ao blog, permitindo que os alunos realizassem visitas, sugerissem modificações, registrassem suas opiniões e interagissem com os colegas da turma em um espaço digital compartilhado.

A estrutura do blog contempla cinco seções principais: uma página inicial de apresentação do projeto, uma página de contato destinada à comunicação com o autor, uma seção dedicada à biografia de Jorge Amado, uma página de apresentação do autor do blog e, por fim, a seção do blog propriamente dita. Nesta última, as publicações estão organizadas em três partes, seguindo a mesma divisão utilizada na leitura coletiva da obra em sala de aula, o que possibilita uma continuidade interpretativa entre os encontros presenciais e a experiência de leitura no ambiente virtual.

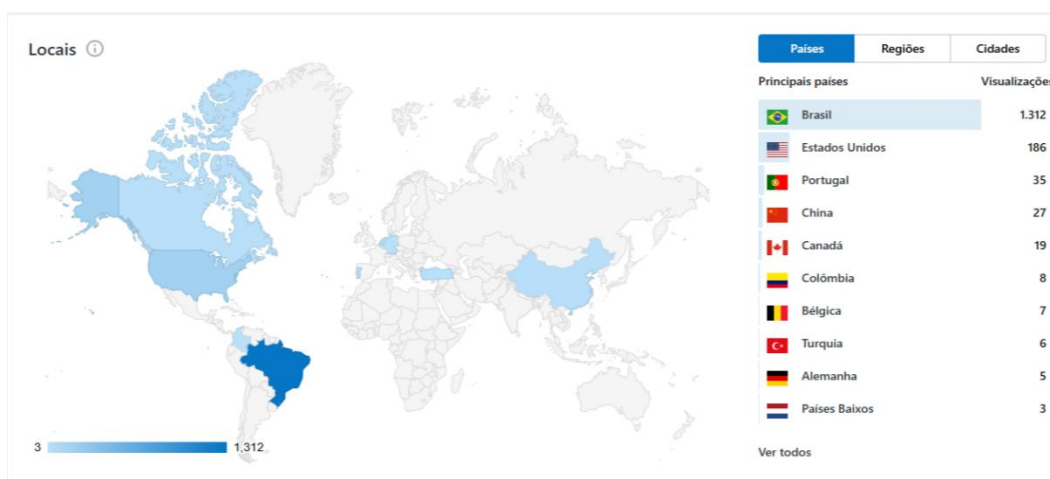
A abrangência deste produto educacional teve, inicialmente, como público-alvo a comunidade escolar brasileira, em especial estudantes, professores e interessados em práticas pedagógicas mediadas pela leitura literária. No entanto, conforme demonstram as estatísticas de acesso ao blog, seu alcance extrapolou as fronteiras nacionais, evidenciando o interesse global por iniciativas educacionais dessa natureza, que aliam tecnologia, literatura e práticas críticas de leitura.

Os dados de visualização revelam que, além dos acessos provenientes do Brasil, que somaram 1.312 visualizações, o blog também foi acessado por usuários de diversos outros países. Os Estados Unidos registraram 186 acessos, seguidos por Portugal com 35 acessos, China com 27, Canadá com 19, Colômbia com 8, Bélgica com 7, Alemanha com 5, Turquia e Países Baixos com 3 acessos cada. Houve ainda visualizações isoladas oriundas de outras localidades, o que comprova a circulação internacional do conteúdo e reforça a relevância do blog como recurso pedagógico com potencial de alcance global.

Esse panorama aponta não apenas para o êxito da proposta em termos de difusão e visibilidade, mas também para a crescente demanda por produtos educacionais digitais que

abordem a literatura brasileira sob uma perspectiva crítica, acessível e colaborativa. Tais dados validam a pertinência da intervenção proposta e reforçam a importância de se investir em metodologias ativas que dialoguem com as tecnologias digitais de informação e comunicação, ampliando o acesso ao conhecimento literário e promovendo uma formação cidadã e multicultural.

Gráfico 1 – Estatísticas de acesso:



Fonte: Estatísticas de acesso *Word Press* – 2025.

O primeiro tópico de discussão disponibilizado no blog recebeu o título “Temas presentes no romance *Capitães da Areia*” e contou com um total de 16 respostas registradas. Embora o grupo tenha sido composto por 19 alunos participantes da intervenção, apenas 16 manifestaram-se por meio do ambiente virtual, pois três dos estudantes não realizaram o registro de sua contribuição.

Para nortear as postagens dos alunos, foram sugeridos temas que estiveram em destaque durante as discussões em sala de aula, quais sejam: abandono infantil, violência, desigualdade social, violência de gênero e sincretismo religioso. A pergunta orientadora formulada para o debate foi a seguinte: *“Sobre os temas mencionados, o que podemos dizer? Argumente a respeito do seu ponto de vista e, se possível, fundamente sua resposta com algum trecho do romance.”*

Gráfico –2: Tópico “Temas presentes no romance “*Capitães da Areia*”

Temas presentes no romance “Capitães da Areia”

Published by Pablo Van Leer on 23 de janeiro de 2024



- Abandono infantil;
- Violência;
- Desigualdade social;
- Violência de Gênero;
- Sincretismo religioso

Sobre os temas mencionados, o que podemos dizer sobre? argumente sobre seu ponto de vista e se possível fundamente sua resposta com algum trecho do livro.

Fonte: Blog literário

Essa proposta visou estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre as múltiplas dimensões presentes no texto literário, bem como incentivá-los a estabelecer conexões entre as temáticas exploradas no romance e sua própria interpretação do enredo, respaldada em evidências textuais. Dessa forma, buscou-se fomentar não apenas o desenvolvimento da competência interpretativa, mas também a habilidade de argumentação fundamentada em elementos concretos da obra literária.

Todos os comentários dos alunos apresentados nesta dissertação foram transcritos integralmente e com fidelidade a partir dos registros disponíveis no blog da intervenção didática, mantidas as formas, expressões, grafias e estruturas originais dos textos produzidos pelos estudantes. Tal procedimento visa preservar a autenticidade das manifestações e assegurar a análise crítica fundamentada nos dados reais da pesquisa, respeitando o caráter espontâneo e genuíno dos depoimentos.

Assim, a transcrição apresenta 16 respostas para “Temas presentes no romance “Capitães da Areia””.

Resposta aluno 1:

1.

“Capitães da Areia” de Jorge Amado aborda questões sociais como abandono infantil, violência, desigualdade social, violência de gênero e sincretismo religioso. A obra critica o descuido da sociedade em relação às crianças abandonadas, expõe as desigualdades sociais,

destaca a violência sofrida pelas crianças nas ruas e explora a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Depois de estudarmos a obra e observarmos a crítica que ela faz, minha opinião referente a cada tema é:

Abandono infantil: Eu acho que os órgãos públicos devem investir em políticas públicas para prevenção e combate ao abandono infantil, priorizando assistência social e educação.

Pelo o que vimos na literatura “Capitães da areia”, vimos que o Reformatório, um lugar que serviria para abrigar/ajudar as crianças abandonadas, não ajuda essas crianças e sim as deixam revoltadas preferindo mais a liberdade de estar nas ruas. Uma parte da obra que justifica isso é: “...O padre José Pedro sabia que não podia acenar com o reformatório àquelas crianças. Ele conhecia demais as leis do reformatório, as escritas e as que cumpriam. E sabia que não havia possibilidade de nele uma criança tomar boa e trabalhadora...”

Violência: Eu acho que precisamos de uma abordagem diversificada com educação, conscientização, medidas legais eficazes e apoio às vítimas para construir uma cultura de paz e respeito.

Violência de Gênero: Educação de gênero, sensibilização social, fortalecimento das leis e apoio às vítimas são fundamentais para combater a violência de gênero.

Uma parte que apresenta como a violência está presente é nas atitudes dos capitães de areia, que como não tinham ninguém para os orientar eles agiam assim: “...eles furtavam, brigavam nas ruas, xingavam nomes, derrubavam negrinhas no areal, por vezes feriam com navalhas ou punhal homens e polícias.”

Desigualdade social: O enfrentamento da desigualdade poderia ser por meio de políticas que distribuam recursos de maneira mais igualitária, promovendo a educação inclusiva e garantindo acesso a serviços essenciais.

Sincretismo religioso: O sincretismo religioso, expressão cultural rica, levanta questões sobre a preservação de identidades originais. Na obra vemos como está presente a cultura do cristianismo e religiões de matrizes africanas, ou seja, são culturas diferentes, mas que devem ser respeitadas.

Resposta aluno 2:

Abandono Infantil: “Capitães da Areia” é uma obra literária que retrata o abandono infantil em um contexto de extrema pobreza e violência no subúrbio. O livro, que conta a história de uma gangue de meninos abandonados, mostra como essas crianças estão sujeitas a

uma série de abusos e explorações por parte de adultos e da sociedade em geral. Os personagens são retratados como vítimas da marginalização e da opressão, que lutam para sobreviver em um ambiente hostil.

Violência: “Capitães da Areia” é uma obra de ficção que retrata o contexto de pobreza e violência no subúrbio de Salvador na década de 1930. Ao longo da história, é possível encontrar diversos episódios violentos que afetam diretamente a vida dos personagens principais, como agressões físicas e estupro.

Desigualdade Social: Na obra, Jorge Amado também explora a ideia de que a desigualdade não é somente econômica, mas também cultural e racial, onde as pessoas mais pobres e marginalizadas são tratadas de forma discriminatória pela sociedade em geral.

Violência de Gênero: Este tema está presente nas atitudes dos Capitães de areia, que objetificavam as negrinhas como “comida” no Livro. Na minha opinião é necessário ressaltar que a década de 30 era uma década muito machista e que por isso tais atos eram infelizmente considerados “normais” para os meninos, pois não houvesse alguém para orientar.

Sincretismo Religioso: O autor destaca a convivência entre crenças afro-brasileiras, como o candomblé, e a religião católica. Personagens praticam rituais mistos, evidenciando a fusão de tradições religiosas. Esse sincretismo é uma representação da complexa identidade cultural e espiritual da sociedade brasileira, tema recorrente nas obras de Amado.

Resposta aluno 3:

Foi muito divertido participar 😊

Resposta aluno 4:

amei participar das discussões em sala

Resposta aluno 5:

Foi registrado apenas o nome do aluno

Resposta aluno 6:

Capitães da areia de Jorge Amado é um romance que aborda muitos temas que são relevantes para nossa sociedade até os dias de hoje.

O abandono infantil é sem dúvidas um dos, se não, o tema mais importante e explorado do livro. Este abandono gerado pela falta de atenção dos políticos sobre estes garotos de rua. E quando eles resolveram tratar desse problema com o reformatório só os piorou ainda mais, já que o reformatório era um lugar onde as crianças eram praticamente torturadas e saíam piores do que antes.

Devido a isto, maior parte dessas crianças resolveram partir para uma vida de violência e roubo, onde apesar de serem agora perseguidos e até mesmo espancados pela segurança local,

estavam juntos como uma espécie de família como os capitães da areia. Grupo de crianças composto por mais de 100 crianças de 9 até 15 anos que muitas vezes recebem pedidos de adultos para efetuar crimes em troca de dinheiro.

O contexto da desigualdade social também é muito perceptível no livro, desigualdade esta não apenas econômica como também racial, prova disso era que os policiais acreditavam que Pedro Bala era negro, já que eles não acreditavam que um jovem branco e de cabelos loiros seria o líder dos capitães da areia. Também há casos de desigualdade quanto aos praticantes das religiões de matriz africanas, onde haviam apreendido uma figura de Ogum, um orixá guerreiro.

Quanto a violência de gênero podemos vê-la sendo feita até mesmo pelos membros dos capitães da areia, que ao verem Dora pela primeira vez, decidiram tentar estuprá-la, dando indício de que já fizeram isso antes com citações no próprio livro disso como a parte onde Pedro Bala estuprou uma garota no areal.

É possível observar o sincretismo religioso com a presença de duas religiões na vida dos capitães da areia-o catolicismo e as religiões de matriz africana. Um dos membros dos capitães da areia, Pirulito se tornou um Frade. E nas cenas de quando Dora estava doente é possível ver uma mulher do orixá passando uma poma branca para curar a doença de Dora.

Resposta aluno 7:

Apenas o nome do participante.

Resposta aluno 8:

1- Abandono Infantil: O abandono infantil é apresentado abordando pobreza, reflexo das falhas sociais e da negligência das instituições. O livro explora as várias faces na nossa realidade, como a violência, aceitação, solidão e o desejo de ter uma família substituta entre os próprios meninos.

E por isso na minha opinião, é por isso que os meninos iria para vida do crime como uma forma de sobreviver. Já que eles não tinham ajuda do governo

2- Violência: O livro aborda muito a violência entre os meninos e de outros personagens como agressão físicas e estupros

3- Desigualdade Social: No livro, podemos perceber que a desigualdade social é por motivos raciais, situações financeiras e culturais. Porque quando as pessoas mais pobres não recebem ajuda as ricas recebem

4- Violência de Gênero: Na minha opinião, isso é errado e nada justifica que isso é errado. Mas eu lembro que é década de 30 uma época muito machista, assim na época esses comentários são “normais”.

5- Sincretismo Religioso: No livro, o sincretismo religioso é mostrado pela mistura crenças e práticas religiosas entre os personagens. No livro, podemos ver tanto, crenças do cristianismo e africanas

Resposta aluno 9:

Abandono infantil: O livro retrata vividamente a realidade dos meninos órfãos e abandonados que formam o grupo dos Capitães da Areia. Esses jovens são deixados à própria sorte nas ruas de Salvador, sem família ou apoio social. Eles são forçados a criar laços entre si para sobreviver, refletindo a ausência de cuidado e proteção que deveriam receber da sociedade e de suas famílias.

Violência: A violência é uma presença constante na vida dos Capitães da Areia. Eles estão envolvidos em brigas de rua, roubos e outros atos de delinquência para garantir sua sobrevivência. Além disso, são frequentemente vítimas de violência por parte da polícia e de adultos abusivos. A brutalidade do mundo em que vivem é retratada de forma crua e sem romantização.

Desigualdade social: A desigualdade social é um tema central no livro. Os Capitães da Areia são marginalizados pela sociedade devido à sua origem pobre e à falta de oportunidades. Enquanto as classes privilegiadas desfrutam de conforto e segurança, esses meninos são deixados à margem, lutando para sobreviver em condições precárias. A falta de acesso à educação e ao apoio social contribui para perpetuar esse ciclo de desigualdade.

Violência de Gênero: Embora não seja o foco principal, “Capitães da Areia” também aborda a violência de gênero. As meninas do grupo enfrentam ameaças e abusos tanto nas ruas quanto dentro de suas próprias comunidades. Suas histórias refletem a vulnerabilidade das mulheres em uma sociedade que muitas vezes as trata como objetos descartáveis.

Sincretismo religioso: O sincretismo religioso é representado através das práticas espirituais dos personagens. Os Capitães da Areia recorrem a diferentes tradições religiosas, como o candomblé e o catolicismo popular, em busca de proteção e orientação espiritual. Essa diversidade religiosa reflete a rica tapeçaria cultural do Brasil e a maneira como as crenças espirituais estão entrelaçadas com a vida cotidiana das pessoas.

Resposta aluno 10:

A obra Capitães da Areia foi escrito 1937, mas é tão atual!!! É uma obra que traz um retrato real e cru da pobreza, do abandono e da desigualdade do país e que humaniza as crianças que moram nas ruas; sem, no entanto, romantizá-las, infantilizá-las. O livro comenta de assuntos sobre abandono até saúde pública, como a varíola, por exemplo. O livro dá um choque de realidade.

Resposta aluno 11:

O romance aborda temas que ainda hoje são de extrema relevância para a sociedade. De maneira geral, os assuntos foram trabalhados de forma que nos levam a refletir sobre as questões sociais do nosso país, além de mostrar diversos pontos de vista, por meio das crianças da mesma situação em que elas se encontravam.

Resposta aluno 12:

Capitães da Areia é uma obra pensada na perspectiva antes da segunda guerra mundial, mas abrange problemas tão enraizados na sociedade que eles persistem até os dias de hoje. Adorei o livro e a forma com que houve o debate sobre ele na escola.

Resposta aluno 13:

Pablo, maneiro demais o jeito como tu conduziu os “Capitães da Areia” na sala. Foi de boa, natural, e todo mundo curtiu. Parabéns, cara!

Resposta aluno 14:

Achei o livro muito bom, e recomendo o blog principalmente para quem ainda não leu o livro ou para quem já leu livro e ficou mais interessante pela história, principalmente pelo fato que o livro fala sobre o preconceito e a discriminação, que é muito importante para nossa sociedade atual

Resposta aluno 15:

“Capitães da Areia” de Jorge Amado aborda diversos temas sociais e humanos. Destacam-se a marginalização juvenil, a pobreza, a exploração infantil, a solidariedade entre os desfavorecidos, a resistência à opressão e a busca por identidade. O romance também mergulha nas contradições de uma sociedade que marginaliza seus jovens, lançando luz sobre questões profundas e provocativas.

Resposta aluno 16:

Todos esses temas são bem abordados no livro, já que o grupo de meninos existe principalmente porque eles são crianças que foram abandonadas, que por conta da desigualdade social tiveram que usar violência para conseguir sobreviver.

Resposta aluno 17:

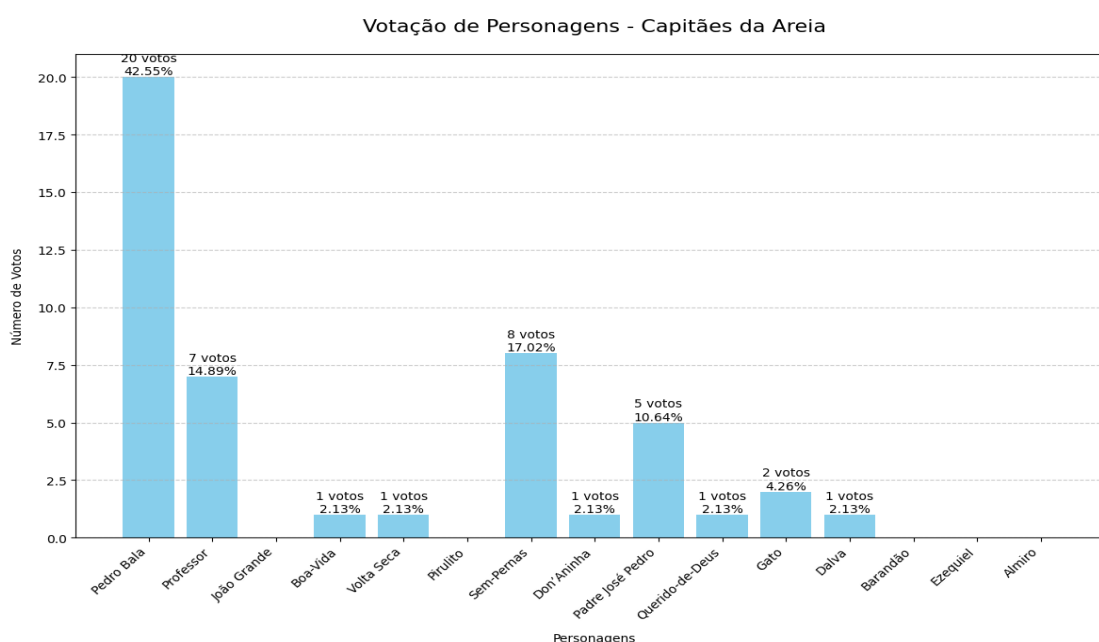
Consta apenas o nome do participante.

Retomando a análise, com relação ao segundo tema proposto no blog, foi realizada uma enquete com o intuito de investigar a identificação pessoal dos participantes com os personagens do romance *Capitães da Areia*. Essa atividade teve como objetivo promover uma reflexão subjetiva e afetiva dos estudantes em relação às figuras literárias, de modo a ampliar sua compreensão dos aspectos humanos e simbólicos representados na narrativa.

A enquête consistiu na seguinte pergunta: “Com qual personagem do romance você mais se identifica? Justifique sua escolha com base nas características do personagem e nas situações vividas por ele.” Essa estratégia metodológica visou não apenas estimular o envolvimento pessoal dos estudantes com o enredo, mas também favorecer a construção de vínculos interpretativos mais profundos com a obra, considerando a possibilidade de reconhecimento de experiências, valores ou sentimentos compartilhados com os personagens.

Abaixo seguem os resultados da enquête:

Gráfico – 3 Tópico: “Com qual personagem do romance você mais se identifica?”



Fonte: Blog literário

A enquête recebeu um total de 47 votos, número que excede o total de alunos diretamente envolvidos na intervenção pedagógica, o que evidencia o interesse de outros visitantes do blog em interagir com o conteúdo proposto. Vale destacar ainda que a personagem Dora foi omitida da votação por erro no registro da postagem. Assim, Tal participação ampliada reforça o potencial do produto educacional como instrumento de difusão e engajamento crítico para além do espaço escolar, suscitando um debate coletivo e plural sobre a obra literária.

Além da votação, foi facultado aos participantes o registro de comentários justificando sua escolha de personagem. Essa proposta teve como objetivo fomentar um exercício de argumentação e de leitura interpretativa, em que os estudantes pudessem explicitar os vínculos afetivos, éticos ou existenciais que os aproximavam de determinadas figuras do romance. Embora nem todos tenham optado por justificar seu voto por meio de comentários, as manifestações registradas demonstraram significativo grau de envolvimento, revelando a

complexidade com que os personagens de Jorge Amado foram percebidos e apropriados pelos leitores.

Resposta aluno 1:

Gosto muito do Pedro Bala, pois o acho um líder nato e que demonstra confiança entre as crianças que o rodeia. Ele carrega a responsabilidade de cuidar do grupo e isso gera um sentimento de proteção e até mesmo apego das demais crianças para com ele.

Resposta aluno 2:

Padre José Pedro, por acima de tudo, seguir as escrituras e não o interesse de pessoas com lacunas na vida.

Resposta aluno 3:

Gosto muito dos capítulos onde a foco no personagem do Sem-Pernas, pois sempre explora muito a questão do abandono das crianças e do como ele sempre quis ter uma família que o amava porém o desejo da liberdade e seus companheiros o impediram disto.

Resposta aluno 4:

Entre os personagens dos capitães da areia, eu achei interessante o personagem Professor pelo fato de ser o mais respeitoso no grupo “Capitães da Areia” e ser frequentemente considerado confiável pelos demais meninos do grupo. Ele ensina e cuida dos outros meninos de maneira pensativa, sendo ético e compreensivo. Ele busca resolver conflitos procurando alternativas para melhorar a situação do grupo.

Resposta aluno 5:

Ao ler o livro o personagem que mais chamou a minha atenção foi o Professor. Seu nome é João José e dentre os meninos do grupo ele era o mais intelectual, sonhador e talentoso. O fato dele roubar livros também chamou muito a minha atenção, pois é bem interessante pensarmos que ao roubar esses livros, ele estaria atrás de algo muito valioso e fundamental para a vida: o conhecimento. Ele compartilhava as histórias com os meninos, pois era o único que sabia ler. Eu gostei também do fim que ele teve, indo para o Rio de Janeiro e dedicando sua vida a arte.

Resposta aluno 6:

Todos os personagens buscam por amor e carinho em algo, como por exemplo, o gato tem a Dalva, o professor tem seus livros, pirulito tem a religião, mas o sem-pernas é o único

que não tem um “refúgio” da realidade em que vive, por isso o Sem pernas me chamou mais atenção porque ele se alimenta do ódio.

Resposta aluno 7:

O padre José Pedro me chamou atenção por conta de seu posicionamento em relação às crianças e as tentativas de aproximação que ele fez ao longo do livro.

Resposta aluno 8:

Eu diria que meu personagem favorito é o Professor. Sempre gostei de personagens intelectuais e artistas, portanto ele imediatamente chamou minha atenção e sua personalidade me é interessante. Também simpatizo com Sem-Pernas.

Resposta aluno 9:

O professor é o personagem mais interessante, já que é um dos mais inteligentes e tem um papel fundamental no grupo, como ler as notícias e etc.

Resposta aluno 10:

Pedro Bala, em “Capitães de Areia”, destaca-se como o líder carismático e estrategista do grupo. Sua complexidade como personagem reside na coragem que demonstra diante da adversidade e na habilidade de unir os Capitães de Areia em uma irmandade solidária. Sua trajetória revela não apenas a resistência física, mas também a resistência moral, ao confrontar as injustiças sociais. A empatia e a determinação de Pedro Bala o tornam não apenas o melhor personagem, mas também o símbolo da luta contra as injustiças que permeiam a história.

Retomando a análise, o último tópico proposto no blog literário consistiu em uma votação interativa que buscava problematizar a culpabilidade ou inocência dos personagens do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, em relação aos atos que cometem ao longo da narrativa. A pergunta norteadora, elaborada de modo a suscitar reflexão ética e social, foi: “Afinal, os Capitães da Areia são ou não culpados pelos seus atos?”

Gráfico – 4: Respostas dos participantes.



Fonte: Blog literário

A atividade foi planejada com o objetivo de estimular os estudantes e demais leitores do blog a refletirem criticamente sobre as ações dos personagens a partir de uma perspectiva que ultrapassasse o julgamento moral imediato. Pretendeu-se, com isso, deslocar a discussão para os condicionamentos sociais e históricos que moldam as condutas dos protagonistas do romance, especialmente no que tange à infância marginalizada, à ausência do Estado e às formas de resistência constituídas no cotidiano dos meninos de rua.

A enquete obteve significativa adesão: ao todo, foram registrados 62 votos, o que evidencia a participação não apenas dos estudantes envolvidos na intervenção didática, mas também de visitantes externos ao blog. Além da votação, a atividade contou com 13 respostas escritas, nas quais os participantes puderam justificar seus posicionamentos, aprofundando a reflexão proposta.

Os comentários revelaram percepções distintas e, por vezes, antagônicas. Enquanto alguns leitores tenderam a responsabilizar individualmente os personagens por suas atitudes, outros demonstraram sensibilidade às condições sociais de extrema vulnerabilidade que os atravessam, reconhecendo que muitos dos comportamentos retratados no romance são frutos de um contexto estrutural de abandono, pobreza e exclusão.

Esse exercício de julgamento simbólico revelou-se, portanto, uma estratégia potente para fomentar o pensamento crítico, possibilitando que os alunos mobilizassem argumentos éticos, sociológicos e literários para sustentar suas opiniões. A ambivalência das respostas também confirma a complexidade do texto literário, que, como obra aberta à interpretação,

permite múltiplas leituras, afetadas por experiências pessoais, valores sociais e visões de mundo diversas.

Ao final, a atividade ratificou a relevância da literatura como espaço de formação moral, conforme já discutido ao longo deste trabalho, sobretudo a partir das contribuições de Antonio Candido (1995), para quem a literatura é um direito fundamental por sua capacidade de nos humanizar e nos colocar em contato com a pluralidade da experiência humana.

Assim, a transcrição apresenta: 13 respostas

Resposta aluno 1:

Eu acho Capitães da areia um dos melhores romances de Jorge Amado.

Resposta aluno 2:

Em minha opinião são inocentes devido ao fato de que a sociedade que os cercava que levou aquelas crianças a praticarem seus atos. Muitas daquelas crianças não sabiam o que era o certo e o errado, já que nunca foram ensinadas sobre isso e quando tentavam era por meio do sofrimento como podemos ver no reformatório. Eram poucas as crianças que iriam conseguir ser adotadas por outras pessoas devido aos preconceitos tanto dos moradores quanto de igrejas católicas que deveriam ajudar as crianças independente do que elas fizeram.

Resposta aluno 3:

Concordo com você! (resposta do aluno 3 ao comentário do aluno 2)

Resposta aluno 4:

Eu acho os Capitães da Areia culpados em algumas partes devido às atividades ilegais que praticam, como furtos e outras ações delituosas/desrespeitosas/erradas (violência, violência de gênero). Mas, eu achei que grande parte eles podem ser considerados inocentes, pois suas ações são muitas vezes resultado de um contexto social desfavorável, do abandono, falta de gente para os orientá-los/ajudá-los, vivem em condições difíceis. A ausência de cuidado e recursos adequados para essas crianças abandonadas contribui para suas ações problemáticas, destacando os problemas no sistema (problemas no funcionamento da sociedade, como a falta de programas sociais eficazes, oportunidades educacionais limitadas e desigualdades econômicas) que influenciam o comportamento desses jovens.

Resposta aluno 5:

Bem para mim, eu entendo na parte de rouba, pois eles são sozinhos e crianças e para eles o mundo do crime foi a única forma deles sobreviverem, mas eu não concordo e não considero eles inocentes na parte que eles podem violentar e estuprarem pessoas.

Resposta aluno 6:

Eu pessoalmente não acho que os Capitães da Areia deveriam ser julgados pelos seus roubos da mesma forma que normalmente se julgaria alguém em boas condições de vida por crimes semelhantes, uma vez que eles, crianças abandonadas num mundo cruel e apático, não sobreviveriam se não aderissem ao hábito de furtar comida e outros objetos.

Já a violência que afligem a outros em certos pontos da história também pode ser reivindicada como ações tomadas em prol da sua meta de sobreviver, ou seja, como defesa pessoal. Especialmente quando várias, se não todas as suas vítimas nessas situações poderiam tê-los ferido muito, talvez até mais do que eles as feriram.

No entanto, eu os considero culpados pelos estupros que, ao contrário dos roubos e da violência física, não podem ser justificados como um mal necessário em nome de sua sobrevivência. Essa prática se contrasta das outras duas citadas anteriormente não só por ser cruel e desnecessária mas também por ser cometida contra pessoas inocentes. E eles mesmos a reconhecem como ruim e prejudicial, uma vez que Pedro Bala se sente arrependido de ter violentado uma garota inocente numa noite.

Esse último detalhe, porém, mostra que ainda existe algum bem nele. Isso não torna seus crimes terríveis perdoáveis ou os apaga, mas o torna uma pessoa menos terrível.

Resposta aluno 7:

Eu considero eles inocentes em roubos, mas, os abusos feitos por eles são sem dúvidas sem desculpas, sendo assim, culpados em partes.

Resposta aluno 8:

Um romance que nos chama muito a atenção, nos ensina sobre a dificuldade sofrida pelas crianças abandonadas e como fazem para sobreviver. Além de nos fazer pensar “e se estivéssemos no lugar deles?”, infelizmente essa realidade é muito presente aqui no Brasil e o sistema tem sua parcela de culpa. Maria Eduarda Rinaldi

Resposta aluno 9:

Eu acho que eles são inocentes levando em conta os roubos, que foi uma forma que encontraram para sobreviver e assim vivendo no mundo do crime. Já os abusos feito por eles, os tornam culpados em minha opinião pois foi um ato que não pode ser justificado como algo que aconteceu por causa de sua situação de sobrevivência e sim como um ato ruim que eles mesmos percebem.

Resposta aluno 10:

São inocentes em alguns atos, como exemplo o roubo, visto que era a forma de sobrevivência que era disponível para eles, mas são culpados em questões como o estupro, que mesmo levando em conta que sempre viram o amor em forma de violência, era algo que poderia escolher ou não fazer.

Resposta aluno 11:

Na minha opinião “Capitães de Areia” de Jorge Amado é uma obra marcante que apresenta os Capitães de Areia como personagens complexos, destacando as circunstâncias sociais que os levaram a uma vida marginalizada. Ao defendê-los, a narrativa ressalta a humanidade desses jovens e provoca uma reflexão sobre as falhas do sistema que contribuem para a criação de uma geração à margem da sociedade.

Resposta aluno 12:

Os “Capitães da Areia”, meninos de rua em Salvador retratados na obra de Jorge Amado, são menores de idade que cometem pequenos furtos como meio de sobrevivência, dada a marginalização e o abandono que sofrem pela sociedade. Em muitos sistemas legais, menores de idade não são totalmente responsáveis por seus atos, especialmente se forem levados a esses atos por circunstâncias além de seu controle. A obra é uma crítica social que destaca a negligência da sociedade para com esses meninos, considerando que nunca receberam orientação adequada e que qualquer tentativa de aprendizado era associada ao sofrimento, como evidenciado pela experiência no reformatório. Portanto, embora seus atos possam ser ilegais, com base em sua idade, suas circunstâncias e a falha da sociedade em prover para eles, eles são inocentes.

Resposta participante 13 (sem identificação):

São crianças

Retomando a análise, a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida na dissertação demonstra um compromisso profundo com uma concepção humanista e emancipatória da

educação, cujo fundamento teórico encontra apoio nos escritos de Antonio Candido, que afirma ser a literatura um direito humano essencial por sua capacidade de “nos tornar mais sensíveis à dor alheia, mais abertos à pluralidade da existência” (Candido, 1995). Esse princípio orientou tanto a seleção da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, quanto a concepção do blog literário como espaço de humanização e fruição estética.

Assim, conforme já discutido ao longo desta dissertação, a leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, bem como os exercícios de escrita realizados pelos alunos tanto por meio dos comentários registrados no blog literário quanto pelas respostas oferecidas nos questionários inicial e final podem ser compreendidos, a partir da concepção de experiência elaborada por Kramer (2000), como processos formativos que extrapolam a mera apropriação técnica da leitura. Segundo a autora, “atribuí outro significado às ações de ler, escrever e “contar” por entender que é a narrativa, o relato para o outro, que torna a vivência uma experiência”. Desse modo, ao propormos aos estudantes uma prática de leitura literária que valorize a fruição estética e o engajamento crítico, conforme também defende Antonio Candido possibilitamos que o ato de ler se constitua como uma vivência significativa no processo de formação do leitor.

A fruição literária, neste contexto, não se restringe ao prazer da leitura em si, mas inclui o confronto com o outro, com o diferente, com o estranho, promovendo um tensionamento entre o mundo da ficção e o mundo vivido. Quando os alunos se deparam com os dilemas éticos, sociais e afetivos vivenciados pelos personagens do romance, eles são convocados a refletir sobre suas próprias visões de mundo, seus valores e crenças. A escrita, por sua vez, assume um papel articulador dessa experiência, pois permite aos estudantes expressarem suas leituras, reelaborarem sentidos e participarem ativamente da construção coletiva de conhecimento.

Desse modo, esta intervenção também se alinha à perspectiva de Tzvetan Todorov (2008) de que a literatura tem um grande poder, pois é capaz de amparar o ser humano em momentos de profunda tristeza, de estreitar os laços com aqueles que o cercam, de ampliar sua compreensão do mundo e de contribuir significativamente para sua maneira de viver.

Nesse sentido, conforme já preconizado por Gyorgy Lukács e discutido ao longo desta dissertação, a categoria da *tipicidade* manifesta-se como elemento estruturante da narrativa realista, por meio da qual os personagens encarnam contradições sociais historicamente determinadas. No caso do romance *Capitães da Areia*, a ação dos personagens não se restringe à individualidade psicológica, mas expressa, de modo condensado, processos e antagonismos sociais que extrapolam o enredo e se projetam como representações da totalidade social. Essa

dimensão tipificada da narrativa literária possibilita que a obra de Jorge Amado ultrapasse as fronteiras locais e dialogue com contextos análogos de opressão e resistência em países da América Latina, da África lusófona e de Portugal, conforme já apontado pelo professor e pesquisador Edvaldo Bergamo (2008).

A recepção do romance pelos alunos, quando articulada aos comentários registrados no blog e às reflexões formuladas durante os encontros, evidencia que, ainda que de forma não plenamente consciente ou teorizada, os estudantes mobilizaram intuições críticas e afetivas que revelam o potencial formativo da leitura literária. A capacidade de reconhecer, nas experiências dos personagens, aspectos da realidade vivida ou intuída, demonstra que a leitura ultrapassou a decodificação superficial do texto e se constituiu como uma *vivência*, no sentido atribuído por Kramer (2000): uma experiência significativa, capaz de produzir deslocamentos, reflexões e ressignificações.

Portanto, mesmo quando os alunos expressam seus julgamentos de maneira espontânea, por vezes com posicionamentos contraditórios ou carregados de tensões ideológicas, é possível perceber que a literatura operou como catalisadora de processos de subjetivação. A leitura e a escrita, nesses termos, não se limitam a instrumentos didáticos, mas tornam-se práticas de apropriação simbólica do mundo e de si, condição indispensável à formação ética, estética e cidadã dos sujeitos.

3. Considerações finais

O produto educacional, representado pelo blog literário *Capitães da Areia: da opressão à liberdade*, constitui-se como desdobramento legítimo e eficaz da intervenção pedagógica realizada. O blog articula os fundamentos teóricos apresentados na dissertação a que se vincula, demonstrando coerência, aplicabilidade e inovação. A relação entre os estudantes e o texto literário foi concebida a partir da inserção das tecnologias como meio de interação e autoria, confirmando as potencialidades das metodologias ativas, conforme discutidas por Moran e Bacich.

Nesse sentido, este produto educacional superou a função de repositório digital de textos e imagens, tornando-se um ambiente de mediação crítica, onde os alunos não apenas comentaram a obra, mas também escreveram, votaram, debateram e interagiram, ampliando sua compreensão literária e social. Assim, esta intervenção buscou enfrentar o problema recorrente da "resistência à leitura literária no espaço escolar", diagnosticado por meio dos dados apresentados pela sexta pesquisa do Instituto Pró-Livro e confirmado por dados coletados na escola.

A proposta deste produto educacional se diferencia por sua abordagem dialógica, multissemiótica, crítica e estética do ensino de literatura, aliando leitura literária, tecnologias digitais e práticas de autoria. Ao utilizar um blog como plataforma para o exercício da escuta, da produção textual e da mediação docente, o projeto rompe com os modelos tradicionais centrados na recepção passiva do texto literário. Em vez de tratar a leitura como tarefa escolar desprovida de sentido, a proposta convida os estudantes a experimentarem a literatura como espaço de liberdade simbólica, reflexão, reconhecimento e fruição estética, conforme defendem autores como Antonio Candido, Tzvetan Todorov.

O blog *Capitães da Areia*, logo, não apenas articula os conteúdos do romance à realidade dos estudantes, mas também amplia os sentidos da leitura, transformando o ato literário em vivência compartilhada e formadora, em consonância com os princípios de uma educação emancipatória propostos por Paulo Freire.

Além disso, a implementação deste produto educacional revelou algumas limitações contextuais que devem ser consideradas na avaliação dos resultados. A participação dos alunos, embora relevante em certos momentos, poderia ter sido mais ampla e efetiva se a intervenção tivesse ocorrido em um período mais favorável à formação de vínculos pedagógicos como o começo do ano letivo ou após o retorno das férias. Contudo, é importante destacar que, na época da aplicação, o calendário acadêmico da UFG ainda estava em fase de ajuste, devido às

interrupções e reorganizações prolongadas causadas pela pandemia de Covid-19. Essa situação gerou uma sobreposição entre anos letivos, deixando o último bimestre fragmentado por um recesso intermediário. Essa descontinuidade afetou significativamente o andamento das atividades, prejudicando o envolvimento emocional e intelectual dos estudantes e intensificando um cansaço já presente em professores e alunos, que tiveram de retomar, em um novo ano, conteúdos e projetos pendentes do período anterior.

Apesar dessas dificuldades, as condições desfavoráveis não anulam o valor formativo da proposta, que se mostrou uma estratégia eficaz de mediação literária e incentivo à produção autoral dos estudantes. A experiência demonstrou que, mesmo diante de obstáculos estruturais, de calendário e de posições morais, é possível criar espaços de leitura crítica e sensível no ambiente escolar especialmente quando se combinam práticas de escuta, diálogo e apreciação estética com as ferramentas interativas das tecnologias digitais. Vale destacar que os comentários dos alunos, apresentados ao longo do capítulo, foram transcritos diretamente do blog da intervenção, mantendo a grafia, o estilo e as formulações originais. Essa decisão metodológica buscou não apenas preservar a autenticidade das vozes dos jovens, mas também destacar as diferentes formas como eles se apropriaram da obra literária em estudo, com distintos níveis de elaboração.

4. Referências

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. 1. Ed. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em: 20 set. 2024.

BERGAMO, Edvaldo Aparecido. **Ficção e convicção: Jorge Amado e o neorrealismo literário português**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **O que pode a literatura?** Tradução de [...]. São Paulo: [...], 2008. 256 p.

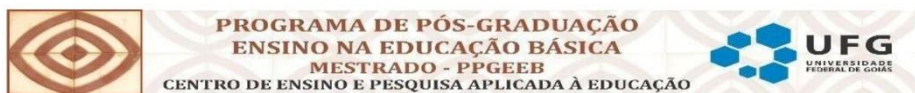
KRAMER, Sônia. “**Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**”. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.6, n.31, jan./fev, 2000.

LUKÁCS, Gyorgy. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2011.

CALVINO, Italo. **Por que Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-193.

5. Apêndice 2: sequência didática, questionário inicial, final TCLE, TALE



Capitães da Areia: uma proposta de leitura do romance de Jorge

Amado em sala de aula

Sequência Didática – Leitura de “Capitães da Areia” em sala de aula

Obra trabalhada: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 7 encontros

Objetivos Gerais:

- Desenvolver a competência leitora dos alunos a partir de uma obra literária representativa da literatura brasileira;
- Favorecer a leitura crítica, ética e estética, considerando o contexto social da narrativa e as vivências dos estudantes;
- Promover a fruição literária e a humanização;
- Integrar mídias e tecnologias ao ensino de literatura por meio da produção de conteúdo em blog educacional.

Aula 1 04/12/2023 – Apresentação da proposta

Objetivos específicos:

- Apresentar o pesquisador, a proposta da intervenção e a obra literária.
- Explicar o cronograma e os procedimentos éticos da pesquisa.

Atividades:

- Conversa inicial com os alunos.
- Apresentação do projeto, da metodologia e da obra *Capitães da Areia*.
- Entrega e explicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento (TCLE).
- Aplicação do questionário inicial.

Recursos: Data show, slides, cópias impressas dos documentos, questionário inicial.

Aula 2 13/12/2023 – Início da leitura e contextualização histórica

Objetivos específicos:

- Iniciar a leitura da Parte I do romance.
- Contextualizar a obra no romance proletário e na literatura brasileira dos anos 1930.

Atividades:

- Apresentação de dados sobre Jorge Amado.
- Leitura coletiva dos capítulos iniciais da Parte I: “Sob a lua, num velho trapiche abandonado”.
- Discussão em sala sobre a marginalidade e a infância na obra.

Recursos: Livro impresso ou digital, slides com contexto histórico e biográfico.

Aula 3 18/12/2023 9ºA – Exibição do filme e da música de Agenor Ribeiro**Objetivos específicos:**

- Promover uma experiência audiovisual através do filme
- Analisar e comparar a canção “Capitão de Areia” (1964), de Agenor Ribeiro, com a versão remixada no *Tik Tok*
- Estimular a experiência literária através do filme

Atividades:

- Esta aula não previa nenhuma atividade.

Recursos: Data show, notebook e caixa de som.

Aula 4 20/12/2024 9ºB – Exibição do filme. da música de Agenor Ribeiro**Objetivos específicos:**

- Promover uma experiência audiovisual através do filme
- Analisar e comparar a canção “Capitão de Areia” (1964), de Agenor Ribeiro, com a versão remixada no *Tik Tok*
- Estimular a experiência literária através do filme

Atividades:

- Esta aula não previa nenhuma atividade.

Recursos: Data show, notebook e caixa de som.

Aula 5 10/01/2025 – Parte II do romance + debate sobre o filme.**Objetivos específicos:**

- Compreender os protagonistas e suas trajetórias.
- Comparação entre o romance e o filme em grupo.

Atividades:

- Leitura de trechos selecionados.
- Debate em grupo sobre o filme

Recursos: Quadro, fichas-resumo, livro literário.

Aula 6 17/01/2025 – Parte III + Interpretação crítica

Objetivos específicos:

- Compreender o desfecho da obra e a transformação das personagens.
- Refletir sobre liberdade, resistência e cidadania.

Atividades:

- Leitura da Parte III: “Canção da Bahia, Canção da Liberdade”.
- Debate orientado: “Liberdade para quem? O que mudou na vida dos personagens?”.
- Produção escrita: carta a um personagem.

Recursos: Livro literário.

Aula 7 24/01/2024 – Avaliação, fechamento e questionário final

Objetivos específicos:

- Avaliar a experiência de leitura e de intervenção.
- Refletir sobre os aprendizados individuais e coletivos.

Atividades:

- Roda de conversa sobre o processo.
- Aplicação do questionário final.
- Encerramento com apresentação do blog literário.
- Proposta de colaboração ativa no blog literário

Recursos: Questionário impresso, e o blog literário.



PROJETO DE PESQUISA: *CAPITÃES DA AREIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO ROMANCE DE JORGE AMADO EM SALA DE AULA.*

Pesquisador: Pablo Van Leer Gomes Marçal E Sousa Júnior

Orientadora: Profª. Drª. Vivianne Fleury de Faria

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Você gosta de ler?

☐ Sim ☐ Não

2. O que você gosta de ler?

☐ Conto ☐ Romance ☐ Poesia ☐ Jornal ☐ HQ ☐ Outro: _____

3. Você se considera um leitor de textos literários?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

4. Você já leu literatura no ambiente escolar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

5. Você já leu romances na escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Você gosta de ler?

☐ Sim ☐ Não

2. O que você gosta de ler?

☐ Conto ☐ Romance ☐ Poesia ☐ Jornal ☐ HQ ☐ Outro: _____

3. Você se considera um leitor de textos literários?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

4. Você já leu literatura no ambiente escolar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

5. Você já leu romances na escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

6. O que você achou da experiência de ler Capitães da Areia no ambiente escolar?

7. Após a realização da pesquisa, você se considera interessado em realizar leituras literárias?

8. O que você mais gostou ao ler o romance Capitães da Areia?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por, está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**CAPITÃES DA AREIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO ROMANCE DE JORGE AMADO EM SALA DE AULA**” Meu nome é Pablo Van Leer Gomes Marçal E Sousa Júnior sou o pesquisador responsável pelo projeto, e minha área de atuação é professor de Língua Portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisador responsável, via e-mail professorpablovanleer@gmail.com ou através de contato telefônico para o número (62) 995092390, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral elaborar uma proposta de leitura de coletiva do romance em sala de aula. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título **CAPITÃES DA AREIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO ROMANCE DE JORGE AMADO EM SALA DE AULA**”. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) Universidade Federal de Goiás - UFG Avenida Esperança – Campus Universitário, Goiânia-GO
Contato: E-mail – coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com Telefone (62)3521-1104



Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A participação do menor sob sua responsabilidade nos procedimentos desta pesquisa somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito a participação do menor sob minha responsabilidade a responder o questionário inicial e questionário final.

() Não permito a participação do menor sob minha responsabilidade a responder o questionário inicial e questionário final.

Considerando que haverá um momento de discussão acerca da leitura literária em sala de aula.

() Permito a participação do menor sob minha responsabilidade a participar das discussões em sala de aula sobre o livro “Capitães da Areia”.

() Não permito a participação do menor sob minha responsabilidade a participar das discussões em sala de aula sobre o livro “Capitães da Areia”.

Considerando que haverá a exposição do filme “Capitães da Areia”.

() Permito a participação do menor sob minha responsabilidade a participar durante a exibição do filme “Capitães da Areia”

() Não permito a participação do menor sob minha responsabilidade a participar durante a exibição do filme “Capitães da Areia”

Eu, abaixo assinado, autorizo, a participar do projeto intitulado **“CAPITÃES DA AREIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO ROMANCE DE JORGE AMADO EM SALA DE AULA”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisador responsável Pablo Van Leer Gomes Marçal E Sousa Júnior sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) Universidade Federal de Goiás - UFG Avenida Esperança – Campus Universitário, Goiânia-GO
Contato: E-mail – coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com Telefone (62)3521-1104



que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“CAPITÃES DA AREIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO ROMANCE DE JORGE AMADO EM SALA DE AULA”**. Meu nome é Pablo Van Leer Gomes Marçal E Sousa Júnior, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é professor de Língua Portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail professorpablovanleer@gmail.com e, através do seguinte contato telefônico: (62) 995092390 inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral elaborar uma proposta de leitura de coletiva do romance em sala de aula. Você será convidado a responder um questionário inicial e um questionário final a respeito da leitura do romance e para isso deverá reservar um período de uma hora para o questionário inicial e uma hora para o questionário final você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os riscos possíveis nesta pesquisa são mínimos como por exemplo: o cansaço que pode ser causado ao ler e responder os questionários; constrangimento que possa sentir ao ler um trecho do romance em voz alta e/ou algum fator emocional que possa ser desencadeado por algum trecho do romance ou algum resultado de alguma análise. Caso você sinta em algum momento algum desconforto com a pesquisa você poderá recusar-se a participar da atividade ou abandonar a pesquisa a qualquer momento. Os benefícios esperados para esta pesquisa são os de formar leitores literários, além de estimular, promover e conscientizar a cerca de uma obra de relevância nacional e regional da literatura. Você tem direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº-510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para



condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

() Permito a utilização do questionário inicial e final durante a intervenção da pesquisa.

() Não permito a utilização do questionário inicial e final durante a intervenção da pesquisa.

Considerando que haverá um momento de discussão acerca da leitura literária em sala de aula.

() Participarei da discussão em sala de aula durante a intervenção da pesquisa

() Não participarei da discussão em sala de aula durante a intervenção da pesquisa.

Considerando que haverá a exposição do filme “Capitães da Areia”.

() Participarei da exibição do filme durante a intervenção da pesquisa.

() Não participarei da exibição do filme durante a intervenção da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “CAPITÃES DA AREIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO ROMANCE DE JORGE AMADO EM SALA DE AULA”. Informo ter..... anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido pelo pesquisador responsável **Pablo Van Leer Gomes Marçal E Sousa Júnior** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável.

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) Universidade Federal de Goiás - UFG Avenida Esperança – Campus Universitário, Goiânia-GO
Contato: E-mail – coordenacaoppgeeb.ufg@gmail.com Telefone (62)3521-1104