



LUCIENE SILVA DE OLIVEIRA CAPUTO

**LITERATURA À MARGEM? UMA ANÁLISE DA PRESENÇA
DO TEXTO LITERÁRIO NO *JORNAL LUPA* E NOS SEUS
*CADERNOS PEDAGÓGICOS***

**LAVRAS – MG
2026**

LUCIENE SILVA DE OLIVEIRA CAPUTO

**LITERATURA À MARGEM? UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DO TEXTO
LITERÁRIO NO *JORNAL LUPA* E NOS SEUS *CADERNOS PEDAGÓGICOS***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador
Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Caputo, Luciene Silva de Oliveira.

Literatura à margem? Uma análise da presença do texto literário no Jornal Lupa e nos seus Cadernos Pedagógicos / Luciene Silva de Oliveira Caputo. - 2026.
199 p. : il.

Orientador: Rodrigo Garcia Barbosa

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Literatura. 2. Jornal Lupa. 3. Caderno Pedagógico. 4. Ensino Médio. I. Barbosa, Rodrigo Garcia . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

LUCIENE SILVA DE OLIVEIRA CAPUTO

**LITERATURA À MARGEM? UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DO TEXTO
LITERÁRIO NO *JORNAL LUPA* E NOS SEUS *CADERNOS PEDAGÓGICOS***

**LITERATURE AT THE MARGINS? AN ANALYSIS OF THE PRESENCE OF
LITERARY TEXTS IN THE *JORNAL LUPA* AND ITS *PEDAGOGICAL WORKBOOKS***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 17 de março de 2026
Dr.(a) Andrea Portolomeos – UFSJ
Dr.(a) Mauriceia Silva de Paula Vieira – UFLA

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa
Orientador

**LAVRAS-MG
2026**

*Aos meus pais, que escreveram em mim as primeiras palavras
de amor, coragem e perseverança.*

*Às minhas irmãs, companheiras de capítulos
compartilhados e memórias que me sustentam.*

*Ao meu marido, Ney, coautor dos sonhos que
seguimos escrevendo juntos.*

*Aos meus filhos, Isadora, Miguel e Cecília,
versos mais belos da minha existência e
inspiração para todas as páginas que ainda
desejo escrever.*

Dedico

RESUMO

Este trabalho investiga o lugar da literatura no *Jornal Lupa* e em seus respectivos *Cadernos Pedagógicos*, desenvolvidos pela Escola de Formação e de Desenvolvimento Profissional e de Educadores da SEE-MG. Esses materiais, ainda pouco explorados pela pesquisa acadêmica, oferecem uma oportunidade singular para analisar como o texto literário é inserido nas práticas pedagógicas da rede pública mineira. A pesquisa tem como objetivos explorar diferentes perspectivas teóricas sobre o ensino de literatura, examinar a presença e o tratamento do texto literário nas edições do *Jornal Lupa*, investigar as abordagens didáticas propostas nos *Cadernos Pedagógicos* e, por fim, apresentar uma proposta de produto educacional voltada para a formação docente que contribua para a valorização da educação literária no contexto do Novo Ensino Médio. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza exploratória, combinando análise documental e bibliográfica, ancorada nos aportes teóricos de autores como Maria Amélia Dalvi e Rildo Cosson, entre outros. Ao articular teoria e prática, o estudo busca não apenas identificar os desafios enfrentados pelo ensino da literatura no Novo Ensino Médio, mas também apresentar caminhos formativos que reafirmem o valor da literatura na formação crítica, estética e cultural dos estudantes. A pesquisa revelou que a literatura ocupa no *Jornal Lupa* e nos *Cadernos Pedagógicos* um lugar simultaneamente presente e instável. Presente porque aparece de modo recorrente e diversificado; instável porque oscila entre experiências formativas consistentes e abordagens funcionalistas que a deslocam para a condição de instrumento auxiliar. Reconhecer essa ambivalência foi fundamental para a construção do produto educacional que não se configura como ruptura, mas como aprimoramento. Organizado em formato de oficina, o produto educacional consiste em uma proposta formativa voltada a professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio, com foco na elaboração de práticas pedagógicas fundamentadas nos textos literários presentes no *Jornal Lupa* e em seus *Cadernos Pedagógicos*.

Palavras-chave: Literatura; *Jornal Lupa*; *Caderno Pedagógico*; Ensino Médio

ABSTRACT

This study investigates the place of literature in the *Jornal Lupa* and its respective *Cadernos Pedagógicos* (Pedagogical Notebooks), developed by the School for Training and Professional Development of Educators of SEE-MG. These materials, still scarcely explored in academic research, provide a unique opportunity to analyze how literary texts are incorporated into the pedagogical practices of the public school system in the state of Minas Gerais. The research aims to explore different theoretical perspectives on literature teaching, examine the presence and treatment of literary texts in the editions of *Jornal Lupa*, investigate the pedagogical approaches proposed in the *Cadernos Pedagógicos*, and, finally, present an educational product aimed at teacher education that contributes to the appreciation of literary education within the context of the New Secondary Education model in Brazil. The methodology adopted is qualitative and exploratory in nature, combining documentary and bibliographic analysis, grounded in the theoretical contributions of authors such as Maria Amélia Dalvi and Rildo Cosson, among others. By articulating theory and practice, the study seeks not only to identify the challenges faced by literature teaching in the New Secondary Education framework, but also to present formative pathways that reaffirm the value of literature in the critical, aesthetic, and cultural development of students. The research revealed that literature occupies a place in the *Jornal Lupa* and the *Cadernos Pedagógicos* that is simultaneously present and unstable. Present because it appears recurrently and in diverse ways; unstable because it oscillates between consistent formative experiences and functionalist approaches that reduce it to an auxiliary instrument. Recognizing this ambivalence was fundamental for the development of the educational product, which is conceived not as a rupture, but as an improvement. Organized in the form of a workshop, the educational product consists of a teacher-training proposal aimed at Portuguese Language and Literature teachers in secondary education, focusing on the development of pedagogical practices grounded in the literary texts featured in the *Jornal Lupa* and its *Cadernos Pedagógicos*.

Keywords: Literature; *Jornal Lupa*; *Pedagogical Notebook*; Secondary Education.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa apresenta impactos sociais, culturais e educacionais ao contribuir para a reflexão crítica sobre o ensino de literatura e ao propor estratégias pedagógicas voltadas à formação do leitor literário. O estudo caracteriza-se como investigação aplicada à educação básica, tendo como principal resultado a elaboração de um produto educacional destinado à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. O trabalho possui caráter extensionista ao dialogar diretamente com docentes da rede pública e ao propor ações formativas que visam qualificar a mediação da leitura literária em sala de aula. O público diretamente beneficiado inclui professores da educação básica e, de forma indireta, estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, ampliando o acesso à literatura como direito cultural. O impacto territorial abrange inicialmente o estado de Minas Gerais, com potencial de ampliação para outros contextos educacionais brasileiros. A pesquisa insere-se principalmente nas áreas temáticas de Educação e Cultura, ao promover ações voltadas à formação docente e à valorização da produção literária. Além disso, o estudo contribui para o desenvolvimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente o ODS 4 (Educação de qualidade), ao propor práticas pedagógicas que favorecem a formação crítica e humanística dos estudantes, e o ODS 10 (Redução das desigualdades), ao defender o acesso democrático à literatura no ensino público. Os impactos identificados apresentam caráter potencial e formativo, uma vez que a implementação do produto educacional pode promover mudanças nas práticas pedagógicas e ampliar a presença qualificada da literatura no currículo escolar.

IMPACT INDICATORS

The research presents social, cultural, and educational impacts by contributing to critical reflection on literature teaching and by proposing pedagogical strategies aimed at the development of literary readers. The study is characterized as applied research in basic education, with its main outcome being the development of an educational product designed for the continuing education of Portuguese Language teachers in secondary education. The work has an extension-oriented character as it establishes direct dialogue with public-school teachers and proposes training actions intended to improve the mediation of literary reading in the classroom. The directly benefited audience includes basic education teachers and, indirectly, high school students from public schools, expanding access to literature as a cultural right. The territorial impact initially encompasses the state of Minas Gerais, with potential expansion to other Brazilian educational contexts. The research is mainly situated within the thematic areas of Education and Culture, as it promotes actions focused on teacher training and on valuing literary production. Furthermore, the study contributes to the development of the United Nations Sustainable Development Goals, especially SDG 4 (Quality Education), by proposing pedagogical practices that foster students' critical and humanistic development, and SDG 10 (Reduced Inequalities), by advocating democratic access to literature in public education. The identified impacts have a potential and formative character, since the implementation of the educational product may promote changes in pedagogical practices and expand the qualified presence of literature in the school curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fragmento de <i>Os Lusíadas</i> , Luís Vaz de Camões.	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 47, p. 15.....	55
Figura 2 – Poesia – “Confidência de um Itabirano”, Carlos Drummond de Andrade.	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 13, página 9.	57
Figura 3 - “Receita de Ano Novo”, Carlos Drummond de Andrade.	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 15, página 4.	59
Figura 4 – continuação “Receita de Ano Novo”, Carlos Drummond de Andrade.	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 15, páginas 5.	60
Figura 5 - “Da utilidade dos animais”, Carlos Drummond de Andrade	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 33, p.14.....	61
Figura 6 - continuação “Da utilidade dos animais”, Carlos Drummond de Andrade	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 33, p.15.....	62
Figura 7 - “Cidadezinha qualquer”, Carlos Drummond; “Cidadezinha”, Edson Garcia	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 30, p.14	64
Figura 8 – continuação “Cidadezinha”, Mário Quintana; “Regionalismo: genuinamente brasileiro e sua literatura”	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 30, p.15.....	65
Figura 9 – “Aliança”, Leonardo Távora	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 02, p.17.....	70
Figura 10 – “Convite”, José Paulo Paes	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 06, p.14.....	70
Figura 11 – O que é um poema?	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 07, p.15.....	71
Figura 12 – Crônicas	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 02, p.15.....	72
Figura 13 – Conto longo “Feliz Aniversário”	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 37, p.12.....	74
Figura 14 – Conto longo “Feliz Aniversário” continuação	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 37, p.13.....	75
Figura 15 – Conto longo “Feliz Aniversário” continuação2	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 37, p.13.....	76
Figura 16 – Conto curto “O caso do Espelho”	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 45, p.14.....	77
Figura 17 – Canções	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 31, p.12.....	79

Figura 18 – Canções intertextualidade	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 22, p.14.....	80
Figura 19 – Poemas intertextualidade	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 22, p.15.....	80
Figura 20 – Conheça cinco jovens escritores mineiros	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 17, p.15.....	82
Figura 21 – Matéria de capa 1	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 11, capa.....	83
Figura 22 – Matéria de capa 2	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 12, capa.....	84
Figura 23 – Matéria de capa 3	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 22, capa.....	86
Figura 24 – Editorial	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 22, p.2.....	87
Figura 25 – Questões de autoria	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 7, p.4.....	92
Figura 26 – Identidade e subjetividade 1	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 16, p.15.....	94
Figura 27 – Identidade e subjetividade 2	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 16, p.15.....	95
Figura 28 – Crítica social e resistência 1	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 25, p.15.....	96
Figura 29 – Crítica social e resistência 2	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 21, p.7.....	97
Figura 30 – Cotidiano 1	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 46, p.14.....	98
Figura 31 – Cotidiano 2	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 43, p.15.....	98
Figura 32 – Matéria do <i>Jornal Lupa</i> sem referência à Literatura	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 9, p.10.....	105
Figura 33 – Texto literário presente somente no <i>Caderno Pedagógico</i> 1	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 9, p.26.....	106
Figura 34 – continuação: Texto literário presente somente no <i>Caderno Pedagógico</i> 2	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 9, p.32.....	107
Figura 35 – continuação: Texto literário presente somente no <i>Caderno Pedagógico</i> 3	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 9, p.33.....	108

Figura 36 – Matéria do <i>Jornal Lupa</i> “‘SLAM’ é a voz da identidade e resistência dos poetas contemporâneos”	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 9, p.8.....	110
Figura 37 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i>	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 9, p.18.....	111
Figura 38 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 2	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 9, p.19.....	112
Figura 39 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 3	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 9, p.20.....	113
Figura 40 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 4	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 9, p.21.....	114
Figura 41 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 5	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 17, p.45.....	116
Figura 42 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 6	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 17, p.46.....	117
Figura 43 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 7	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 17, p.47.....	118
Figura 44 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 8	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 17, p.48.....	119
Figura 45 – Texto literário sem progressão de leitura no <i>Caderno Pedagógico</i> 9	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 17, p.49.....	120
Figura 46 – “Noite na Taverna”	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 21, p.15.....	123
Figura 47 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 1	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 21, p.44.....	124
Figura 48 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 2	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 21, p.45.....	124
Figura 49 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 3	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 21, p.46.....	125
Figura 50 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 4	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 21, p.47.....	126
Figura 51 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 5	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 21, p.48.....	127
Figura 52 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 6	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 21, p.49.....	128
Figura 53 – Questões cujo tratamento pedagógico é superficial	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 45, p.42.....	131

Figura 54 – Questões cujo tratamento pedagógico é superficial 2	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 45, p.43.....	132
Figura 55 – Questões cujo tratamento pedagógico é superficial 3	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 45, p.44.....	133
Figura 56 – “A última crônica”	
Fonte: <i>Jornal Lupa</i> , Edição 40, p.15.....	135
Figura 57 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 40, p.46.....	136
Figura 58 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 2	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 40, p.47.....	137
Figura 59 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 3	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 40, p.48.....	138
Figura 60 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 4	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 40, p.49.....	139
Figura 61 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 5	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 31, p.36.....	141
Figura 62 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 6	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 31, p.37.....	142
Figura 63 – Bom uso de textos literários no <i>Caderno Pedagógico</i>	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 22, p.44.....	147
Figura 64 – Bom uso de textos literários no <i>Caderno Pedagógico</i> 2	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 22, p.45.....	148
Figura 65 – Biografias 1	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 22, p.46.....	149
Figura 66 – Biografias 2	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 22, p.47.....	150
Figura 67 – Biografias 3	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 22, p.48.....	151
Figura 68 – Biografias 4	
Fonte: <i>Caderno Pedagógico</i> , Edição 22, p.49.....	152

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A LITERATURA NA ESCOLA: CAMINHOS TEÓRICOS E DESAFIOS CURRICULARES	20
2.1	Letramento literário e educação literária: conceitos em diálogo	21
2.1.1	O letramento literário como prática pedagógica	22
2.1.2	A educação literária como formação crítica e cultural	28
2.1.3	Convergências e divergências	32
2.2	Apresentação crítica das diretrizes curriculares para o ensino da literatura no Ensino Médio	36
2.2.1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	36
2.2.2	Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)	43
2.3	A literatura na escola: entre diretrizes curriculares e perspectivas teóricas.....	46
3	O TEXTO LITERÁRIO NO <i>JORNAL LUPA</i>	50
3.1	Apresentação do <i>Jornal Lupa</i>	51
3.2	Presença, frequência e forma de apresentação do texto literário	53
3.3	Gênero textual: variedade de gêneros literários publicados	68
3.4	Origem e autoria dos textos	88
3.5	Temáticas abordadas nos textos literários do <i>Jornal Lupa</i>	93
3.6	A função da literatura no projeto editorial do <i>Jornal Lupa</i>	100
4	OS <i>CADERNOS PEDAGÓGICOS</i> QUE ACOMPANHAM O <i>JORNAL LUPA</i>	102
4.1	Apresentação dos <i>Cadernos Pedagógicos</i>	103
4.2	Textos literários que aparecem nos <i>Cadernos Pedagógicos</i> cujas matérias do <i>Jornal Lupa</i> não abordam temas ou textos literários	104
4.3	Análise das abordagens de ensino da literatura nos <i>Cadernos Pedagógicos</i>	109
4.4	Possibilidades de letramento literário no <i>Caderno Pedagógico</i> do <i>Jornal Lupa</i> ...	144
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL	162
	ANEXO	195

1 INTRODUÇÃO

O texto literário desempenha um papel fundamental na formação intelectual e cultural dos indivíduos. Ele possibilita uma reflexão sobre questões humanas, a compreensão de diferentes perspectivas e o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento e empatia. Além disso, permite a apropriação da linguagem em níveis mais profundos, destacando-se como expressão artística singular da linguagem verbal. Estudiosos como Antonio Candido (2006) e Mikhail Bakhtin (2003) ressaltam que a literatura, além de refletir a sociedade, também possui o poder de influenciá-la e transformá-la. Ao longo dos anos, as escolas brasileiras têm desempenhado um papel crucial na transmissão da cultura literária, sendo um caminho pelo qual os livros e a literatura entram na vida dos alunos. No entanto, elas têm enfrentado desafios na preservação do ensino literário, resultando em perdas significativas para a formação integral dos estudantes.

No ensaio "O Direito à Literatura" (2011), Antonio Candido argumenta que a literatura é essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade, defendendo-a como um direito inalienável. No entanto, temos vivenciado o apagamento da educação literária nas escolas brasileiras, bem como a perda de sua centralidade enquanto bem cultural na sociedade. Teóricos como Leyla Perrone-Moisés (2016) e Tzvetan Todorov (2009) corroboram essa ideia e destacam a perda de prestígio social que a literatura sofreu a partir da segunda metade do século XX. É possível inferir que essa perda de relevância na vida intelectual e social das pessoas teve seus reflexos no espaço dedicado ao estudo da literatura nas escolas de ensino básico, resultando em sua desvalorização.

Rildo Cosson (2022) critica a redução do espaço dedicado à literatura nos currículos escolares e enfatiza que o ensino de língua portuguesa deve contemplar uma abordagem ampla e aprofundada das obras literárias, indo além de aspectos utilitários da linguagem. Para Cosson, ensinar literatura é essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, fundamentais para a compreensão do mundo e para a formação cidadã. Contudo, o que vemos na Reforma do Ensino Médio no Brasil, introduzida pela Lei nº13.415/2017, é a valorização do desenvolvimento de competências e habilidades específicas, o que leva a uma abordagem mais instrumental da língua portuguesa, com foco em aspectos práticos e utilitários da comunicação, em detrimento da apreciação estética e crítica das obras literárias.

Diante desse cenário, é imprescindível refletir sobre as concepções de literatura e as práticas pedagógicas adotadas no ensino literário, bem como analisar os desafios para garantir

a qualidade desse ensino em um contexto educacional em constante transformação. Considerando que o ensino tradicional de literatura nas escolas do Brasil é caracterizado por uma abordagem excessivamente voltada para as características de época, colocando as escolas literárias no centro do processo e as obras¹, muitas vezes, em segundo plano, neste trabalho buscamos nas obras de teóricos contemporâneos alternativas para o ensino de literatura. Nos últimos anos, diversos estudiosos têm envidado esforços para reformar o ensino de literatura no Brasil, buscando torná-lo mais inclusivo, diversificado e conectado com a realidade dos estudantes.

Maria Amélia Dalvi, em seu artigo "Literatura na educação básica" (2013), discute a importância de uma abordagem reflexiva no trabalho com o texto literário: ela argumenta que o ensino da literatura deve promover a capacidade dos estudantes de ler criticamente, analisar e interpretar textos literários, e contextualizá-los historicamente e culturalmente. Ela também destaca a importância da formação contínua dos professores, para que estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino de literatura em um contexto educacional em constante mudança e enfatiza a necessidade de uma formação docente que vá além da mera transmissão de conteúdo.

Complementando essa perspectiva, Jaime Ginzburg (2012) critica a superficialidade do ensino voltado para os exames vestibulares e a falta de um debate profundo sobre os textos literários nas salas de aula. Ele defende uma abordagem literária que priorize a interpretação crítica e o debate, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa das obras literárias. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2009) exploram a importância da literatura na formação do leitor e seu impacto na educação básica, afirmando que a leitura literária é crucial para o desenvolvimento dos estudantes. É evidente que a marginalização do ensino de literatura pode levar a uma formação superficial e tecnicista, comprometendo o potencial formativo dessa disciplina, privando os estudantes de uma experiência de leitura que possa realmente impactar seu desenvolvimento como leitores críticos e cidadãos participativos.

Entendemos que não é possível formar leitores críticos e engajados quando a literatura é reduzida a fragmentos textuais ou a eventos esporádicos. É fundamental garantir um espaço significativo e permanente para o ensino literário, de modo a evitar sua marginalização e promover uma formação que integre aspectos culturais, críticos e estéticos. É justamente nesse

¹ Conforme apontam Rildo Cosson (2022), o ensino tradicional tende a focar na periodização literária e nas escolas literárias, em detrimento do texto como experiência de leitura; Maria Amélia Dalvi (2018) critica essa prática por reduzir o lugar da obra literária à mera ilustração histórica.

contexto de tensionamento, entre a defesa de uma educação literária consistente e as condições concretas de sua efetivação na escola pública, que buscamos por iniciativas institucionais voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura na escola.

Nesse sentido, com vistas a ampliar os recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a leitura nas escolas da rede estadual, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais passou a veicular, a partir de maio de 2022, o *Jornal Lupa* e seus respectivos *Cadernos Pedagógicos*, apresentando-os como materiais de apoio à implementação curricular no contexto do Novo Ensino Médio.

Este estudo busca responder à seguinte questão: Qual é o lugar da literatura no *Jornal Lupa* e em seus respectivos *Cadernos Pedagógicos*? Os objetivos desta pesquisa consistem em compreender diferentes perspectivas sobre o ensino de literatura, examinar a presença do texto literário no *Jornal Lupa*, analisar a abordagem didática da literatura nos *Cadernos Pedagógicos* que os acompanham e elaborar uma proposta de formação docente para o Ensino Médio, centrada na produção de atividades pedagógicas a partir dos textos literários do *Jornal Lupa*; essa proposta visa substituir e aperfeiçoar as atividades dos *Cadernos Pedagógicos* e articular as novas práticas às diretrizes da BNCC e ao referencial teórico deste estudo.

Este trabalho se diferencia por adotar como *corpus* um material didático específico, ainda não sistematicamente investigado em pesquisas acadêmicas, oferecendo uma contribuição inédita à compreensão do lugar da literatura nas políticas públicas educacionais em Minas Gerais. Embora haja uma produção teórica sobre o ensino de literatura no contexto da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, ainda são escassas as análises voltadas para materiais didáticos complementares, como o *Jornal Lupa*, sobretudo em perspectiva crítica e comparativa com os referenciais teóricos contemporâneos do campo.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelo *Jornal Lupa* e seus respectivos *Cadernos Pedagógicos*. Esses materiais pedagógicos são desenvolvidos pela Escola de Formação e de Desenvolvimento Profissional e de Educadores (SEE-MG) e constituem uma opção inovadora para análise do espaço destinado à literatura na escola pública mineira. O *Jornal Lupa*, acompanhado de *Cadernos Pedagógicos*, foram selecionados por constituírem uma iniciativa voltada à integração entre mídia e currículo², com potencial de alcance em grande parte da rede

¹ O *Jornal Lupa* articula o formato jornalístico — com reportagens, entrevistas e seções temáticas — a planos de aula, transformando conteúdos midiáticos em propostas didáticas alinhadas ao currículo de Língua Portuguesa. Essa articulação refere-se ao uso intencional do jornal como recurso pedagógico para mediar a leitura, inclusive literária, em sala de aula.

estadual de ensino. Analisar esse material permite observar, de forma concreta, como o texto literário é incorporado ou negligenciado em uma política pública educacional contemporânea.

Para delimitar claramente o objeto da pesquisa, consideramos a análise de todas as edições do *Jornal Lupa* publicadas entre maio de 2022, data da primeira edição, e dezembro de 2025. No entanto, cabe destacar particularidades nesse conjunto: embora as edições 50, 51, 52 e 53 tenham sido disponibilizadas em abril de 2025, todas apresentam data editorial de julho de 2024, e as edições 42 e 49 nunca foram disponibilizadas. Dessa forma, o *corpus* referente ao *Jornal Lupa* compreende 53 edições, numeradas de 1 a 55, desconsiderando as ausentes. Em relação aos *Cadernos Pedagógicos*, a abordagem metodológica adotada foi por amostragem, selecionando propostas pedagógicas que evidenciam diferentes formas de trabalho com o texto literário, de modo a abarcar a diversidade de estratégias didáticas presentes nestes materiais elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Essa delimitação visa garantir uma análise representativa da presença da literatura nesse contexto educacional e permitir reflexões aprofundadas sobre suas implicações no ensino.

A metodologia adotada para tratar o *corpus* é a análise documental, entendida como a investigação sistemática de documentos impressos e digitais, orientada por categorias previamente elaboradas e pela leitura crítica. Como destacam Alves et al. (2021), a análise documental exige que o pesquisador selecione, organize e sistematize as informações de forma criteriosa, com vistas a construir sentidos e interpretações fundamentadas nos documentos: “o desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte” (Alves et al., 2021, p. 57).

Além disso, trata-se de uma abordagem qualitativa, que se volta para a compreensão dos significados sociais, culturais e educacionais atribuídos aos textos e às práticas pedagógicas. Conforme Paiva (2024), “a pesquisa qualitativa deve aliar a interpretação do pesquisador e a materialidade linguística observada nos dados” (Paiva, 2024, p. 12). Essa perspectiva justifica a escolha metodológica de análise de conteúdo, com foco na interpretação crítica do *corpus*.

As categorias de análise foram formuladas a partir de uma leitura exploratória dos documentos e com base em procedimentos de análise documental conforme descritos por Alves et al. (2021), considerando o contexto de produção, o conteúdo explícito e as intencionalidades subjacentes aos materiais. A análise qualitativa de conteúdo permitiu identificar padrões, lacunas, tendências e contradições nos materiais investigados. Essa abordagem favorece uma

compreensão crítica dos documentos, permitindo a articulação entre os dados empíricos e as discussões teóricas acerca do ensino literário na educação básica.

Os objetivos exploratórios desta pesquisa visam compreender e problematizar as práticas e concepções presentes nos materiais analisados, contribuindo para o debate sobre o ensino literário na educação básica. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória é utilizada quando há poucas informações disponíveis sobre o tema a ser estudado, permitindo a coleta de dados preliminares e a identificação de pontos de interesse que podem ser aprofundados em investigações posteriores.³ Assim, procuramos, a partir da análise dos materiais selecionados, conhecer o espaço destinado ao ensino da literatura e a perspectiva que orienta este ensino.

A natureza do *corpus* desta pesquisa poderia situá-la, de acordo com Gil, parte como objeto da pesquisa documental, parte como objeto da pesquisa bibliográfica. No entanto, Gil (2002) afirma também que as fontes impressas para determinado público podem ser tratadas como fontes bibliográficas: “Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura” (Gil, 2002, p.46). Desta forma, quanto aos procedimentos metodológicos a pesquisa será bibliográfica, pois envolve a análise de materiais previamente existentes e relevantes para a compreensão do tema.

Os documentos analisados foram coletados em fontes oficiais e organizados em formato digital. Realizamos uma leitura inicial para identificar seções que mencionam ou propõem o trabalho com o texto literário. Com base nesse levantamento, desenvolvemos categorias de análise que orientaram a interpretação dos dados. A análise qualitativa de conteúdo buscou identificar padrões, lacunas e temáticas recorrentes, estabelecendo um diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico.

O trabalho está estruturado em três seções. Na primeira seção, exploramos diferentes abordagens teóricas e metodológicas para o ensino de literatura, fundamentadas por autores como Maria Amélia Dalvi, Leyla Perrone-Moisés, Regina Zilberman e Rildo Cosson. Ainda nesta seção, realizamos uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), buscando compreender como esses documentos abordam o ensino literário e quais valores e práticas eles promovem, a fim de

³ A perda de prestígio social da literatura, bem como sua marginalização no currículo escolar são temas abordados por autores como Antonio Candido (), Leyla Perrone-Moisés), Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Tzvetan Todorov; por outro lado há poucas informações disponíveis sobre o *Jornal Lupa* e seus respectivos *Cadernos Pedagógicos*.

verificar como esses documentos refletem e incorporam o ensino literário no currículo. Essas leituras contribuíram para contextualizar o problema de pesquisa e subsidiar a análise e a interpretação dos dados com os quais trabalhamos.

Na segunda seção, realizamos uma investigação sobre a presença do texto literário no *Jornal Lupa*, buscando compreender sua recorrência, formato e função dentro do periódico. Para isso, analisamos quais gêneros literários são contemplados, de que maneira esses textos aparecem - se de forma fragmentada ou integral - e se há uma centralidade atribuída à literatura ou se seu uso é periférico e complementar. Além disso, avaliamos a diversidade das obras e autores e o propósito pedagógico desses textos, considerando sua relação com os conteúdos curriculares e as estratégias didáticas que orientam sua utilização. Essa análise permitirá identificar padrões na presença da literatura no jornal e refletir sobre seu papel na formação dos estudantes.

Na terceira seção, apresentamos os *Cadernos Pedagógicos* que acompanham o *Jornal Lupa* e analisamos as perspectivas de abordagem didática, buscando identificar como esses materiais abordam o texto literário. A seção busca identificar os paradigmas que orientam o tratamento do texto literário nesses recursos pedagógicos. Nesse sentido, analisamos as propostas de ensino da literatura contidas nos *Cadernos Pedagógicos*, investigando como dialogam com os textos literários apresentados no jornal e em que medida se alinham às perspectivas defendidas por teóricos da área.

Com base nos dados analisados, apresentamos uma proposta de formação docente que valorize a educação literária como elemento essencial na formação dos estudantes. A proposta será elaborada a partir de textos literários veiculados pelo *Jornal Lupa*, visando suprir as deficiências dos *Cadernos Pedagógicos*. Essa formação docente tem o objetivo de fornecer estratégias e recursos didáticos que valorizem a literatura no Ensino Médio, articulando teoria e prática em um modelo pedagógico acessível e dialógico. Esperamos, assim, que os resultados desta pesquisa impactem diretamente a atuação dos professores, promovendo um ensino da literatura mais significativo, crítico e contextualizado.

2 A LITERATURA NA ESCOLA: CAMINHOS TEÓRICOS E DESAFIOS CURRICULARES

A literatura, como campo de saber e de experiência estética, propicia um lugar estratégico no processo formativo dos sujeitos. No entanto, sua presença no ambiente escolar tem sido atravessada por tensões históricas, políticas e epistemológicas que impactam diretamente sua função educativa. Esta seção propõe uma apresentação crítica das concepções teóricas e normativas que sustentam o ensino de literatura na educação básica, buscando analisar em que medida tais fundamentos convergem para a defesa de uma formação integral do sujeito como horizonte desejável da educação literária.

Uma formação integral, conforme Edgar Morin (2000), implica superar a fragmentação do conhecimento e compreender o ser humano em sua totalidade. Para o autor, “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (Morin, 2000, p. 15), de modo que a educação precisa considerar essa complexidade. Isso significa integrar razão e emoção, ciência e ética, indivíduo e coletividade, preparando os sujeitos para enfrentar incertezas e desenvolver uma consciência planetária. Morin sustenta que somente uma educação que contemple essas dimensões será capaz de formar indivíduos aptos a compreender a si mesmos, o outro e o mundo em que vivem.

Nesse horizonte, a literatura desponta como um dos caminhos privilegiados para o desenvolvimento integral do estudante. Antonio Candido (2011) afirma que a literatura é um direito humano inalienável, justamente porque “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2011, p. 186). Ao proporcionar contato com narrativas diversas e múltiplas experiências humanas, a leitura literária estimula a imaginação, a empatia e a reflexão crítica, elementos que dialogam diretamente com a proposta moriniana de educar para a compreensão. Desse modo, a literatura, ao ser valorizada no espaço escolar, contribui não apenas para a formação cultural, mas também para a constituição ética e sensível dos sujeitos, reafirmando seu papel essencial na formação integral.

A partir do diálogo entre as contribuições de estudiosos da área buscamos entender o lugar da literatura nos currículos oficiais e refletir sobre o papel da escola na formação do leitor literário. Tais discussões articulam-se com uma perspectiva crítica que valoriza a literatura como prática de humanização, fruição estética e exercício da imaginação e da alteridade.

Esta seção está organizado em três partes: a primeira apresenta o referencial teórico que sustenta a análise; a segunda examina os documentos curriculares oficiais, BNCC e CRMG, à luz

desse referencial; e a terceira apresenta reflexões, articulando os achados teóricos e normativos com vistas a delinear caminhos para uma prática docente mais significativa no ensino de literatura.

2.1 Letramento literário e educação literária: conceitos em diálogo

A questão do ensino de literatura na educação básica requer o respaldo de referenciais teóricos que considerem a complexidade da formação leitora em contextos marcados por disputas ideológicas e tensionamentos curriculares. Neste estudo, as concepções de Rildo Cosson e Maria Amélia Dalvi constituem os principais pilares conceituais, por oferecerem perspectivas distintas, porém complementares, sobre os sentidos e práticas do ensino literário no espaço escolar. A esses referenciais centrais somam-se as contribuições de autores como Regina Zilberman, Leyla Perrone-Moisés, Adriana Pin e Jaime Ginzburg, que enriquecem o debate ao problematizar as implicações culturais, éticas e institucionais das escolhas curriculares e didáticas no trato com a literatura.

Ao articular essas vozes teóricas, buscamos evidenciar os principais impasses e possibilidades para o ensino de literatura na escola pública brasileira. A literatura é compreendida aqui como prática simbólica que convoca a imaginação, o estranhamento e a alteridade — dimensões essenciais à formação de sujeitos sensíveis, críticos e implicados com o mundo. O diálogo entre essas abordagens permite evidenciar os limites e as possibilidades das práticas docentes, bem como pensar alternativas pedagógicas que resistam à instrumentalização da leitura e afirmem o direito à literatura como bem simbólico e cultural. Desse modo, este referencial não apenas sustenta a análise empreendida nas seções subsequentes, como também oferece elementos para o delineamento de estratégias pedagógicas comprometidas com o direito à leitura literária e à formação integral do estudante.

Ao considerarmos a relação entre literatura e a formação integral do estudante, torna-se imprescindível articular essa discussão com os estudos sobre competências socioemocionais, que emergem como dimensão indissociável da experiência estética. A BNCC, ao enunciar a formação humana em sua integralidade, prevê que o estudante desenvolva a capacidade de reconhecer e lidar com emoções, exercitar a empatia, a cooperação e a responsabilidade social (BRASIL, 2018). Entretanto, como destacam Portolomeos e Joaquim (2025), tal preocupação não se materializou de modo consistente nas políticas públicas, prevalecendo um viés tecnicista que relega a educação dos afetos a um papel secundário. Nesse contexto, o ensino de literatura

desponta como espaço privilegiado para o fortalecimento dessas competências, pois possibilita ao aluno engajar-se em narrativas que desestabilizam certezas, promovem a imaginação ética e a construção de vínculos simbólicos com o outro.

Assim, a leitura literária não se restringe ao domínio de técnicas de interpretação, mas se abre como experiência formadora capaz de resistir ao que Portolomeos e Joaquim (2025) denominam “declínio do homo psychologicus” (Portolomeos; Joaquim, 2025, p. 2), marcado pelo ensimesmamento da cultura digital e pelo predomínio da imagem sobre o caráter. Ao entrar em contato com personagens, situações e universos culturais distintos, o estudante exercita valores como solidariedade, alteridade e tolerância, essenciais para a constituição de si e da coletividade. Na voz dos autores “a leitura do texto literário promove a experiência da integralidade, através de uma narrativa mais linear e a empatia por sujeitos e valores diferentes de si, mediante os mais variados personagens.” (Portolomeos; Joaquim, 2025, p. 5). Assim, o ensino de literatura desponta como espaço privilegiado em que tais competências emergem como efeito da experiência estética, e não como finalidade previamente determinada. Nesse sentido, a articulação entre literatura e competências socioemocionais não apenas aprofunda a compreensão do objeto estético, como também ressignifica o papel da escola diante dos desafios contemporâneos, reafirmando a necessidade de um ensino que una conhecimento, sensibilidade e compromisso ético.

2.1.1 O letramento literário como prática pedagógica

O ensino de literatura, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, demanda uma reflexão cuidadosa sobre suas finalidades, métodos e limites. A proposta de Rildo Cosson (2022), centrada no conceito de letramento literário, oferece uma das contribuições mais difundidas no debate atual sobre práticas pedagógicas voltadas à formação leitora na escola. Essa concepção articula leitura, crítica e cidadania, propondo um ensino que vá além da decodificação textual e busque inserir os estudantes em práticas significativas de leitura literária.

O letramento literário, conforme descrito por Rildo Cosson, deve ser entendido como um processo contínuo, dinâmico e formativo que se estende por toda a vida do sujeito leitor. Desde as primeiras experiências com cantigas de ninar até os textos mais complexos lidos na vida adulta, a apropriação da literatura ocorre por meio de práticas que fazem da linguagem literária uma parte constituinte da subjetividade. Trata-se, portanto, de um movimento de apropriação simbólica, no qual o leitor internaliza os sentidos produzidos pela literatura, fazendo-os ressoar em sua própria

experiência de mundo. Nesse processo, a leitura não é apenas decodificação, mas vivência estética, afetiva e crítica (Cosson 2022).

Cosson (2022) destaca que essa apropriação não se refere a um conjunto fechado de obras consagradas, nem ao domínio técnico de uma área do conhecimento, mas sim a um modo singular de construir sentidos que é a linguagem literária, marcado por sua capacidade de provocar estranhamento, liberdade interpretativa e ampliação da experiência de ser e viver. Desta forma, a literatura fornece ao leitor recursos simbólicos para nomear emoções, refletir sobre a existência e reconfigurar sua visão de mundo, por meio do contato com personagens, enredos e universos ficcionais que expandem horizontes.

No contexto escolar, de acordo com o autor, a efetivação do letramento literário exige quatro pilares fundamentais: o contato direto com a obra literária, sem intermediações que esvaziem sua potência estética; a formação de uma comunidade de leitores, em que se valorizam a troca de interpretações e o respeito às trajetórias leitoras dos estudantes; a ampliação do repertório literário, contemplando múltiplos gêneros, suportes e culturas; e, por fim, a oferta de atividades sistemáticas e contínuas, que promovam o desenvolvimento da competência literária de modo intencional e planejado (Cosson 2022).

Um dos méritos centrais da proposta de letramento literário de Cosson (2022) é o reconhecimento da subjetividade do leitor no processo de construção de sentido, especialmente por meio da valorização da chamada leitura atual, aquela que ganha significado no presente vivido pelo sujeito, independentemente do momento histórico em que a obra foi escrita, permitindo que tanto obras clássicas quanto contemporâneas adquiram sentidos renovados a partir da experiência individual e do contexto sociocultural de quem lê. Essa concepção rompe com uma abordagem puramente historicista ou centrada exclusivamente na intencionalidade autoral, ao enfatizar que o texto literário se renova a cada leitura, a partir das vivências, afetos e repertórios de quem o lê. Com base nesse entendimento, o encontro entre o leitor e a obra torna-se uma experiência única, profundamente marcada pelo contexto individual e coletivo em que ocorre.

Para fortalecer essa experiência de leitura significativa e situada, Cosson propõe estratégias como a leitura compartilhada, entendida como uma prática potente de mediação. Ao permitir que os alunos troquem impressões, pontos de vista e interpretações, essa atividade amplia o repertório interpretativo da turma e favorece a construção coletiva de sentidos. Mais do que apenas uma técnica de sala de aula, a leitura compartilhada se constitui como um espaço de diálogo estético e crítico, em que a literatura se aproxima do cotidiano dos estudantes e contribui

para a formação de leitores autônomos e sensíveis à diversidade de leituras possíveis de um mesmo texto.

Uma passagem emblemática da obra de Cosson expressa essa perspectiva:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (Cosson, 2022, p. 30).

Embora destaque o valor da literatura no processo educativo, essa afirmação também suscita reflexões críticas. Ao enfatizar que a leitura literária nos ajuda a ler melhor, há o risco de subordinar sua função estética e formativa a uma lógica funcionalista, que privilegia o desempenho cognitivo em detrimento da fruição, da sensibilidade e da experiência ética, aspectos centrais da leitura literária conforme apontado por Dalvi (2018a), Ginzburg (2021) e Perrone-Moisés (2007).

A crítica de Dalvi (2021a), por exemplo, ressalta que a literatura não pode ser reduzida a uma prática de apoio ao letramento instrumental. Ela defende uma formação literária que contemple múltiplos agentes, espaços e tempos, indo além da sala de aula e da lógica das competências. Ginzburg (2021) reforça essa posição ao denunciar a substituição da experiência estética por exercícios metalinguísticos vazios de sentido. Para ele, o discurso sobre a literatura permanece, mas a prática efetiva de leitura literária foi substituída por atividades técnicas desvinculadas da fruição e da crítica. Para Perrone-Moisés (2007), a literatura é experiência de alteridade, resistência à banalização da linguagem e aprofundamento da sensibilidade. Nesse sentido, pensar o ensino da literatura implica reconhecê-la não como instrumento pedagógico, mas como experiência formativa essencial, capaz de ampliar a sensibilidade, promover a reflexão crítica e possibilitar ao sujeito novas formas de compreender a si mesmo, o outro e o mundo.

Cosson (2022,) destaca o papel do professor como mediador crítico da leitura, ressaltando que sua atuação não deve se restringir à exposição de conteúdos, mas sim à criação de um ambiente de interação e descoberta. Para isso, é fundamental que o docente desenvolva estratégias que incentivem o envolvimento dos alunos com o texto, como os círculos de leitura e a aprendizagem colaborativa. A mediação eficaz transforma o ensino da literatura em uma prática concreta, comprometida com a formação de leitores críticos e sensíveis. Isso significa compreender que a mediação da leitura literária exige mais do que empatia: exige uma análise

teórica consistente, que permita ao professor interpretar, problematizar e explorar o texto com profundidade junto aos alunos.

Ao rejeitar a redução da literatura ao mero entretenimento, Cosson (2021) propõe uma abordagem mais comprometida com a formação crítica dos estudantes. Para ele, reduzir a educação literária ao prazer compromete seu potencial formativo e limita suas possibilidades de atuar como ferramenta de reflexão crítica e formação cidadã. Ao invés de ser tratada apenas como uma atividade lúdica, a literatura deve ser compreendida como um espaço de construção de sentido, capaz de dialogar com a realidade dos alunos e fomentar o pensamento crítico. O prazer, embora importante, não deve ser o único critério que norteia a prática pedagógica. Nesse ponto, cabe destacar que o prazer do texto literário não se confunde com o prazer do senso comum, mas constitui uma experiência estética e formativa específica. Como aponta Dalvi (2013), a leitura literária pode mobilizar prazer, estranhamento e reflexão, compondo uma vivência de fruição que convoca o leitor a outros modos de envolvimento intelectual e afetivo. Além disso, defender o ensino de literatura é defender também a possibilidade de aprender por outra via que não apenas a da razão. Aristóteles, em sua *Poética* (1995), já afirmava que o conhecimento não se dá somente pela filosofia, mas também pela emoção, conferindo dignidade ao poeta como agente de saber. Em uma sociedade logocêntrica como a nossa, em que os currículos escolares privilegiam excessivamente a racionalidade, essa dimensão da literatura ainda encontra resistências. Assim, no trabalho com a leitura literária, o papel do professor transcende o ensino de conteúdos ou a mediação superficial da leitura; ele atua como agente fundamental na formação de leitores críticos e sensíveis à linguagem literária e às suas implicações culturais e sociais.

A habilidade EM13LGG602 da BNCC (2018, p. 488) destaca que os alunos devem "fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade". No entanto, a BNCC não fornece uma bibliografia específica nem orientações metodológicas detalhadas para os educadores sobre como promover essa fruição estética de maneira eficaz. A fruição estética não significa o prazer da vida comum, tal afirmativa ganha força no contexto educacional analisado por Portolomeos e Botega (2021), ao evidenciar que o conceito de fruição estética, tal como aparece na BNCC, demanda uma compreensão mais profunda e uma aplicação pedagógica mais consistente. As autoras apontam que, embora a BNCC valorize o "leitor fruidor" e mencione a fruição estética como objetivo do letramento literário, ela falha em oferecer diretrizes claras para que os professores possam cultivar essa experiência estética em sala de aula.

A fruição estética, nesse sentido, transcende o mero entretenimento ou prazer cotidiano, ela envolve uma vivência sensível, crítica e subjetiva da obra literária, que requer mediação qualificada e intencional. Sem essa orientação prática, corremos o risco de que o termo se torne apenas uma expressão vazia nos documentos oficiais, sem impacto real na formação dos leitores. Assim, ainda é comum a concepção da literatura como mero instrumento de prazer cotidiano ou como atividade secundária diante do ensino de textos informativos ou digitais. Tal perspectiva, entretanto, reduz seu potencial formativo e ignora sua especificidade enquanto linguagem estética. Em contraponto a essa visão limitada, Cosson adverte que "ler literariamente não é decorrência natural da aprendizagem da escrita. Antes precisa ser matéria de ensino na escola tal como qualquer outra competência cultural considerada relevante para a formação integral do ser humano" (Cosson, 2020, p.17). Isso significa romper com as limitações da escolarização inadequada da literatura e reconhecer seu papel formativo. "A leitura literária na escola precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer." (Cosson, 2020, p.17).

Nesse debate, também é possível aproximar as reflexões de Leyla Perrone-Moisés às propostas de Cosson. Embora partam de campos distintos, Cosson no campo da educação e Perrone-Moisés da crítica literária, ambos convergem na defesa da literatura como espaço de formação ética e estética. Perrone-Moisés (2007) enfatiza o valor da literatura como forma de conhecimento e experiência de alteridade, ressaltando seu papel na ampliação da sensibilidade, na resistência à banalização da linguagem e no exercício da crítica. Assim como Cosson, ela rejeita o utilitarismo da leitura, defendendo que a literatura não deve ser reduzida a pretexto de análises técnicas ou a ilustração de valores morais. Para ambos, ler literatura é uma forma de entrar em contato com a complexidade humana, com a ambiguidade, com a fruição e com o estranhamento. A literatura, portanto, não é acessório, mas elemento central de uma formação integral, sensível e crítica dos sujeitos.

Dentro dessa concepção, Cosson (2022) propõe um percurso metodológico, que ele chama de "Sequência Básica", estruturado em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação visa despertar o interesse do aluno pelo texto, conectando-o às suas vivências e repertório cultural, ela pode ser realizada por meio de atividades introdutórias que despertem o interesse do aluno, como perguntas, discussões temáticas ou recursos multimodais relacionados à obra. O objetivo é criar um ambiente receptivo à leitura, em que o estudante perceba que o texto literário pode dialogar com sua realidade e com as questões que o afetam.

A introdução contextualiza a obra e o autor, permitindo uma aproximação inicial com o universo literário. A leitura, por sua vez, deve ser explorada em diferentes modalidades (silenciosa, compartilhada, em voz alta), e a interpretação busca ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, promovendo debates e reflexões sobre o texto.

Além da sequência básica, Cosson (2022) propõe a sequência expandida que amplia o percurso metodológico do letramento literário para contemplar dimensões mais profundas da leitura e da escrita. Essa sequência compreende seis etapas: sensibilização, contextualização, leitura, interpretação, criação e socialização. A sensibilização busca despertar o interesse do aluno por meio de estímulos diversos, como debates iniciais, imagens ou experiências que dialoguem com o texto. A contextualização amplia a visão sobre a obra e o autor, fornecendo subsídios para uma leitura mais informada. A leitura continua a ser central no processo, podendo ser realizada de diferentes formas e em distintos momentos. A interpretação aprofunda a compreensão do texto por meio de discussões e atividades analíticas. A etapa de criação incentiva os alunos a produzir textos próprios inspirados na leitura realizada, promovendo o desenvolvimento da autoria. Por fim, a socialização permite que as produções dos estudantes sejam compartilhadas, ampliando o diálogo e a interação entre os leitores.

Normalmente, a sequência básica é indicada para leituras mais breves ou introdutórias e pode ser aplicada em um único encontro ou aula, funcionando como uma porta de entrada para o universo literário. Já a sequência expandida é mais aprofundada e adequada ao trabalho com obras literárias mais complexas ou longas permitindo um mergulho mais detalhado na linguagem, estrutura e sentidos do texto.

Ao propor as sequências básica e expandida para o ensino de literatura, Cosson não as apresenta como um modelo fixo ou obrigatório, mas como uma referência estruturante que pode ser adaptada conforme as demandas de cada contexto escolar. Assim, o professor tem liberdade para reorganizar ou suprimir etapas, desde que preserve a intencionalidade formativa da leitura literária. A partir dessa perspectiva, é importante destacar que a flexibilidade metodológica não deve ser confundida com improviso ou ausência de rigor pedagógico. Como afirma o próprio autor, “Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2022, p. 23). Assim, cabe ao professor agir de forma ativa e reflexiva, evitando tanto a mera reprodução de modelos quanto a improvisação sem fundamento, assumindo a responsabilidade de construir percursos de leitura que respeitem as especificidades de sua turma e o contexto

escolar. Logo, a escolha de como aplicar as sequências deve partir de uma escuta sensível e de um planejamento intencional, que articule liberdade criativa e compromisso com a formação crítica e estética dos estudantes.

Assim, a proposta de Cosson (2022) representa um avanço importante ao estruturar um modelo metodológico viável e acessível ao cotidiano escolar. No entanto, sua operacionalização requer o cuidado de não se converter em um protocolo técnico ou burocrático. Como lembra o próprio autor, a mediação exige mais do que empatia: exige conhecimento teórico, preparo pedagógico e sensibilidade cultural. Esse quadro evidencia que o equilíbrio entre teoria e prática torna-se indispensável para que a literatura seja vivida como experiência de linguagem, alteridade e crítica.

Dessa forma, o letramento literário deve ser compreendido como ponto de partida, e não de chegada, para a construção de práticas que reconheçam a literatura como bem cultural, direito do estudante e espaço de humanização. A consolidação dessa proposta requer políticas públicas que valorizem o ensino literário, a formação continuada dos professores e a criação de condições efetivas para que a literatura ocupe lugar central no currículo escolar.

Mais do que ensinar a ler, é necessário ensinar a viver a literatura, fazendo dela uma presença constante, sensível e transformadora na formação dos sujeitos. O leitor, em contato com práticas significativas de leitura, passa a desempenhar papel ativo na construção do sentido. Esse processo de apropriação estética e crítica da literatura, no entanto, também precisa ser compreendido à luz de outras contribuições teóricas que tensionam a função formativa da leitura literária. É nesse ponto que se revela a importância de ampliar o diálogo com a proposta de educação literária, cuja perspectiva transcende os limites da sala de aula e da prática escolar.

2.1.2 A educação literária como formação crítica e cultural

De acordo com Dalvi (2021a), a relação entre literatura e educação transcende o ensino escolar formal, abrangendo uma formação omnilateral do ser humano, que envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a emoção e a sensibilidade em diferentes campos do conhecimento. Conforme a autora, a educação literária deve ser entendida como um processo mais amplo, que não se limita à formação de leitores, mas que "visa à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo" (Dalvi, 2021c, p. 12).

O conceito de educação literária, discutido por Dalvi (2018a, 2018b), ultrapassa a noção tradicional de ensino de literatura e a simples formação de leitores. Trata-se de um processo formativo que não se restringe ao espaço escolar, mas abarca diferentes tempos e espaços educativos, incluindo bibliotecas, clubes de leitura, feiras literárias e outras manifestações culturais.

Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Interessa-me pensar a educação literária como possibilidade para o mundo, como experiência humana que se dá em diferentes espaços e tempos, que se constitui nas relações que estabelecemos com o outro, com os textos e com as práticas sociais (Dalvi, 2018a, p. 15).

Dalvi (2021b) critica a redução da educação literária à simples leitura de textos literários, argumentando que essa visão limitada compromete uma compreensão mais ampla do fenômeno literário. Para ela, a literatura não pode ser tratada como um apêndice do ensino de língua portuguesa, mas como um campo de conhecimento autônomo, que permite ao sujeito em formação compreender a teia complexa de agentes, processos e práticas envolvidos no universo literário. Como destaca a autora, "não conseguimos formar leitores não porque esse objetivo seja difícil demais, mas porque o modo como a ideia de formação leitora é tradicionalmente concebido é restrito e limitador demais" (Dalvi, 2018a, p. 14).

Outro aspecto fundamental para repensar o ensino de literatura diz respeito à figura do leitor. Longe de ser um reproduzidor de sentidos pré-estabelecidos, o leitor deve ser reconhecido como sujeito epistêmico, capaz de produzir interpretações singulares e insurgentes. Essa perspectiva desloca o foco das competências técnicas para a construção de sentidos situada e dialógica, o que reforça o caráter político do ato de ler.

No contexto do Novo Ensino Médio, observa-se um rebaixamento da literatura, que passa a ocupar um espaço secundário diante das diretrizes que priorizam itinerários formativos flexíveis e uma abordagem pragmática dos conteúdos (Dalvi, 2021a). Esse movimento desconsidera a importância da literatura na formação humanística dos estudantes, restringindo suas possibilidades de experiência estética e reflexão crítica sobre o mundo. Segundo a autora "se não conseguimos fazer esse mínimo na educação literária, que seria formar leitores de literatura, como poderíamos ousar mais do que isso?" (Dalvi, 2021b, p.14).

Adriana Pin (2021) acrescenta à discussão ao analisar a marginalização da literatura no currículo do ensino médio, identificando um processo de esvaziamento do seu valor formativo diante das exigências utilitaristas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo

Ensino Médio. Ela afirma que "a literatura tem sido reduzida a um ornamento dentro do currículo escolar, muitas vezes submetida à lógica do desempenho, da competência e da produtividade" (Pin, 2021, p. 6). As críticas de Ginzburg (2021) e Zilberman, ao apontarem para o simulacro da literatura na escola e sua condição de ornamento curricular, também dialogam diretamente com a concepção de Dalvi e Pin sobre a marginalização da literatura como campo autônomo. Ginzburg (2021) denuncia que a prática efetiva da leitura foi substituída por exercícios técnicos e metalinguísticos, enquanto Zilberman (2013) observa que a escola raramente promove a leitura como experiência estética, tratando-a como apêndice funcional de outras tarefas escolares. Ambas as críticas se alinham à denúncia do apagamento simbólico da literatura nos currículos, reforçando a urgência de práticas formativas mais sensíveis e emancipatórias.

A educação literária, conforme defendida por Dalvi (2021b), deve dimensionar para os sujeitos essa complexidade, garantindo que o ensino de literatura não se limite à leitura de textos, mas inclua também uma compreensão mais ampla das práticas culturais e dos diferentes agentes que atuam no campo literário. Isso envolve não apenas professores e estudantes, mas também escritores, editores, críticos, mediadores de leitura, ilustradores, tradutores, entre outros, que contribuem para a existência e circulação da literatura na sociedade. "A educação literária que defendo e acredito dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade" (Dalvi, 2018a, p. 17).

Além disso, Dalvi (2021b) volta seu olhar para a formação docente, identificando um movimento de esvaziamento na formação de professores de literatura, destacando que ele reduz os educadores a meros técnicos focados em habilidades práticas, em vez de pensadores críticos, comprometendo o potencial transformador da educação em uma sociedade profundamente desigual. Tal movimento evidencia uma concepção empobrecida do trabalho docente, marcada pela ênfase em competências instrumentais e pela desvalorização da reflexão teórica. Dalvi argumenta que essa tendência enfraquece o rigor intelectual necessário para um ensino verdadeiramente formativo e emancipador, ao mesmo tempo em que ignora as condições concretas de trabalho dos professores. Por isso, defende uma abordagem equilibrada entre teoria e prática, aliada à construção de um currículo que permita um envolvimento profundo com a literatura, possibilitando que os professores se apropriem criticamente do conteúdo e promovam experiências estéticas significativas com seus alunos. Assim, ao propor o ensino de literatura como prática de autoria e construção crítica do sentido, rompemos com modelos tecnicistas e fomentamos a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo.

Dalvi (2021a) propõe que, para abordar as questões da educação da leitura no Brasil, particularmente na leitura literária, é necessário transcender a abordagem pedagógica focada na internalização e automação. A autora se refere a estratégias de leitura (meta)cognitivas que são frequentemente utilizadas no ensino da leitura, como a previsão, inferência, monitoramento da compreensão e a ativação de conhecimentos prévios. Essas estratégias têm como objetivo aprimorar a compreensão textual, tornando a leitura um processo mais eficiente e automatizado. No entanto, argumenta que essa abordagem pedagógica, baseada na internalização e automação dessas estratégias, pode ser limitadora quando aplicada à leitura literária, pois reduz a experiência leitora a um exercício técnico, desconsiderando os aspectos estéticos, culturais e subjetivos do texto literário. Isso sugere a necessidade de uma reavaliação crítica das metodologias atuais que dependem fortemente dessas estratégias, pois elas podem não resolver adequadamente os problemas subjacentes da compreensão do texto. Em vez disso, Dalvi enfatiza a importância de considerar fatores socioculturais mais amplos que influenciam a leitura, defendendo que a educação literária deve ir além de uma perspectiva exclusivamente cognitiva e incorporar uma abordagem que contemple a diversidade cultural e social dos leitores. Nesse sentido, a autora propõe a seleção de obras literárias organizadas por eixos temáticos que dialoguem com as questões sociais, históricas e subjetivas dos estudantes

Com base em um entendimento mais amplo da criatividade, Dalvi (2019a, 2019c) sugere uma "desfetichização" do ensino de literatura, enfatizando a necessidade de as escolas oferecerem caminhos educacionais que reflitam as realidades locais e as aspirações da comunidade. A autora questiona a visão reducionista da criatividade e critica sua associação à mera subjetividade ou a uma característica inata. Em vez disso, defende uma compreensão mais ampla e estruturada da criatividade, entendida como um processo sócio-histórico intencional: "Defendemos o ensino-aprendizagem de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela cultura humana, como modos privilegiados de cultivo e desenvolvimento da criatividade literária dos estudantes" (Dalvi, 2019a, p.290).

Considerando essas premissas, é necessário, segundo Dalvi (2019c), adotar práticas de ensino intencionais que promovam o engajamento crítico. Isso inclui metodologias que valorizem o papel do professor como mediador e incentivem os alunos a se envolverem ativamente com os textos, promovendo uma leitura dialógica e crítica. Em consonância com Dalvi (2018b), é imperativo que os professores rompam com práticas tradicionais e escolham obras literárias diversas e relevantes para a realidade dos estudantes, tornando a literatura mais acessível e significativa. Essa perspectiva articula-se com a noção de que o ensino de literatura

deve provocar deslocamentos no sujeito, promovendo experiências de alteridade e contato com o outro.

Assim, para que a educação literária cumpra seu papel na formação integral do sujeito, é necessário garantir sua presença nos currículos escolares de maneira significativa, promovendo experiências estéticas e interpretativas que estimulem a sensibilidade, o pensamento crítico e a compreensão da literatura como um fenômeno dinâmico, em constante relação com as questões históricas e sociais. Como enfatiza Dalvi, "uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário" (2018b, p.14).

Ao lado de Ginzburg (2021) e Pin (2021), Dalvi defende o ensino literário como espaço de experiência estética e política, articulado à vivência dos sujeitos e às transformações sociais. Ela também alerta para a urgência de resistir à lógica da formação para o trabalho, que se sobrepõe à formação estética, ética e crítica, relegando a literatura a um lugar marginal. Em sua visão, a escola deve ser espaço de formação humana e cidadã, em que a literatura assuma um papel central na construção de sujeitos sensíveis, reflexivos e autônomos.

A educação literária, portanto, deve ser compreendida como uma prática de resistência e formação integral, com potência estética, política e subjetiva. Longe de restringir-se à leitura de textos ou ao domínio de habilidades técnicas, ela mobiliza múltiplos agentes e se realiza em trânsitos entre espaços, tempos e sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino de literatura assume o compromisso com a formação de indivíduos sensíveis, críticos e capazes de intervir no mundo. Para tanto, exige-se dos educadores uma postura consciente, sensível e eticamente comprometida, que reconheça a literatura como experiência viva, capaz de deslocar, ampliar e reinventar o olhar sobre si, sobre o outro e sobre a realidade.

2.1.3 Convergências e divergências

O ensino de literatura no Brasil tem sido objeto de reflexão sob diferentes perspectivas teóricas, que embora compartilhem a preocupação com a formação do leitor, apresentam enfoques distintos quanto à abrangência, à finalidade e aos modos de inserção da literatura no contexto educacional. Entre essas abordagens, destacam-se a noção de letramento literário, desenvolvida por Rildo Cosson (2021, 2022), e a concepção de educação literária, proposta por Maria Amélia Dalvi (2013, 2018b, 2019a, 2019b, 2021a, 2021b). A proposta de Cosson se

estrutura em um modelo metodológico aplicado diretamente ao espaço escolar, com foco em práticas planejadas e na mediação docente como elemento central para a formação leitora. Já Dalvi propõe uma concepção mais ampla, que compreende a literatura como fenômeno estético, cultural e político, cuja ação formativa ultrapassa os limites da sala de aula e se articula com múltiplos espaços, tempos e agentes. Embora partam de pontos diferentes, há importantes convergências entre essas perspectivas, especialmente na valorização da literatura como experiência estética e formadora, e na crítica à sua redução a um mero instrumento para o desenvolvimento de habilidades funcionais. Reconhecer essas aproximações e tensões é essencial para enriquecer o debate sobre o lugar da literatura na escola e na formação humana.

A concepção de letramento literário formulada por Cosson (2022) parte do entendimento da literatura como prática social e busca aproximar a leitura literária do cotidiano dos estudantes. Para tanto, o autor propõe metodologias estruturadas, como as sequências básica e expandida, que têm como objetivo desenvolver competências leitoras por meio de etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação, criação e socialização. Essa proposta representa um avanço significativo frente a abordagens conteudistas, por articular teoria e prática em uma proposta sistemática. Sua força reside exatamente no fato de oferecer aos professores do ensino básico um caminho metodológico viável, com etapas claras e aplicáveis mesmo em contextos adversos. Contudo, é preciso cautela para que a aplicação dessa proposta não recaia em um tecnicismo reducionista.

A esse respeito, a crítica de Dalvi (2021a) é contundente. A autora propõe que, para abordar as questões da educação da leitura no Brasil, é necessário transcender a abordagem pedagógica focada na "internalização e automação" de estratégias (meta)cognitivas como previsão, inferência, monitoramento da compreensão e ativação de conhecimentos prévios. Tais procedimentos, embora eficientes em contextos voltados à leitura funcional, não dão conta das especificidades da leitura literária, que demanda uma abordagem sensível aos aspectos estéticos, culturais e subjetivos do texto. Para Dalvi, a insistência em modelos que tratam a literatura como mais um tipo de texto, a ser interpretado de modo técnico, esvazia sua potência formadora. Nesse sentido, sua proposta de educação literária exige a reavaliação crítica das metodologias centradas na eficiência e na produtividade, em favor de experiências que contemplem a diversidade cultural e social dos leitores.

Dalvi (2013, 2018b, 2019a, 2019b, 2021a, 2021b) adota uma abordagem que considera a literatura como direito cultural e como experiência formativa que ultrapassa as fronteiras escolares. Para a autora, o ensino de literatura deve estar inserido em um processo formativo

integral e emancipador, que reconheça a multiplicidade de agentes envolvidos, professores, escritores, mediadores, editores, políticas públicas, e valorize a subjetividade dos estudantes. Sua crítica à redução da literatura a um apêndice da disciplina de língua portuguesa aponta para a necessidade de reconhecer a autonomia da literatura enquanto campo de saber e vivência estética. Além disso, Dalvi (2019a, 2019b) denuncia o esvaziamento da criatividade nos currículos, muitas vezes reduzida a uma função pragmática desvinculada de sua potência crítica e transformadora.

As semelhanças entre essas duas abordagens residem na valorização da literatura como espaço de formação ética, estética e crítica, bem como na rejeição às práticas escolares puramente conteudistas. Ambas as propostas buscam romper com modelos tradicionais e promovem o engajamento ativo dos estudantes com os textos. No entanto, diferem quanto à abrangência e às possibilidades de implementação: enquanto Cosson (2021, 2022) se atém às condições atuais da escola pública e propõe metodologias viáveis, Dalvi (2013, 2018a, 2018b, 2019 a, 2019b, 2021a, 2021b, 2021c) tensiona essas condições e projeta um modelo de ensino mais ideal e radicalmente transformador.

A crítica ao modelo tecnicista das reformas educacionais também é assumida por Adriana Pin (2021) e Ginzburg (2021), que denunciam o apagamento da literatura nos currículos e a sua substituição por práticas metalinguísticas e avaliações padronizadas. Esses autores alertam para o risco de a literatura tornar-se apenas uma "fantasmagoria" na escola, sendo mencionada nos documentos, mas esvaziada de sentido nas práticas cotidianas. Esse entendimento encontra ressonância na Carta da ABRALIC (2021), que denuncia o apagamento das humanidades e da literatura no currículo escolar, alertando para os riscos do empobrecimento da formação crítica e humanista dos estudantes.

Nesse cenário de esvaziamento e ambiguidade, a crítica de Portolomeos e Nepomuceno (2022) às concepções ambíguas da BNCC e do CRMG, que oscilam entre propostas recepcionais e modelos textualistas, reforça a necessidade de mediações fundamentadas em teoria literária consistente. Ao evitar definições claras sobre o papel da literatura, esses documentos geram insegurança metodológica e dificultam a consolidação de práticas coerentes e potentes. Nessa perspectiva, a articulação entre as propostas de letramento literário e educação literária pode oferecer um caminho produtivo: de um lado, uma metodologia aplicável e consciente das limitações institucionais; de outro, uma visão crítica e emancipadora que projeta transformações estruturais.

A proposta de Dalvi (2013) ressoa com a de Zilberman (2006), ao denunciar a instrumentalização da leitura e a negligência de sua dimensão estética. Ambas sustentam que a literatura deve ser vivida como experiência formativa e não como ferramenta para fins extraliterários. Ginzburg (2021), por sua vez, reforça esse argumento ao afirmar que, sem práticas efetivas de leitura, a presença da literatura na escola se torna apenas simbólica e retórica.

Nesse cenário, a proposta de letramento literário surge como uma alternativa possível dentro das limitações do ensino atual, enquanto a perspectiva de educação literária representa um horizonte mais amplo a ser buscado. Ambas as abordagens se complementam na medida em que apontam caminhos para um ensino de literatura que vá além da decodificação de textos e contribua para a formação de leitores críticos e sensíveis. Juntas, essas concepções reforçam a necessidade de resistir às tendências reducionistas e tecnicistas que ameaçam o ensino da literatura, reafirmando seu papel como experiência estética, prática cultural e ferramenta formadora de sujeitos éticos, críticos e sensíveis.

A partir das discussões sobre letramento literário e educação literária, defendemos que o ensino de literatura deve ultrapassar uma abordagem meramente técnica ou utilitária. Nesse sentido, não deve funcionar apenas como suporte para leitura instrumental nem ser reduzido a uma atividade de entretenimento, mas ser compreendido como experiência de linguagem, de alteridade e de fruição estética, indispensável à formação integral dos sujeitos. A literatura, portanto, não pode ser concebida como adorno ou luxo, mas como uma necessidade humana, pois, por meio dela, o estudante acessa a complexidade de si mesmo e do mundo, desenvolvendo sensibilidade, imaginação e capacidade de reflexão crítica.

Assumimos, portanto, que o papel do professor não é neutro, mas exige escolhas conscientes que legitimem a literatura como parte essencial do currículo escolar. Cabe ao docente atuar como mediador crítico, criando um ambiente de interação, descoberta e diálogo que valorize a leitura literária como prática de humanização e como resistência à banalização da linguagem e da cultura. Nesse sentido, o ensino de literatura constitui-se como prática ética, estética e política, pois orienta não apenas a formação de leitores, mas também de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade de maneira crítica.

Com base nessa compreensão, analisamos a presença de textos literários no *Jornal Lupa* e as propostas didáticas de seus *Cadernos Pedagógicos*, produzidos para a rede pública mineira. O objetivo é verificar em que medida esses materiais favorecem um trabalho específico com o texto literário, que promova a formação do leitor crítico e sensível. A análise busca

compreender se a literatura, nesses contextos, assume papel central e intencional, em consonância com as concepções de letramento literário como prática social de formação crítica, e de educação literária, que ressalta a centralidade da experiência estética; ou se permanece tratada de modo periférico ou instrumental, reforçando a desvalorização que ainda marca o ensino de literatura no Brasil.

2.2 Apresentação crítica das diretrizes curriculares para o ensino da literatura no Ensino Médio brasileiro

As diretrizes curriculares têm um papel central na organização da educação básica brasileira, orientando os sistemas de ensino e definindo objetivos para a formação dos estudantes. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) se destacam como documentos estruturantes para o planejamento e a execução de propostas pedagógicas no Ensino Médio. Entretanto, a inserção e o tratamento da literatura nos currículos têm sido alvo de críticas, especialmente quanto às lacunas na formação de leitores capazes de fruir, interpretar e dialogar com textos literários.

A escolha da BNCC e do CRMG para este estudo deve-se à relevância central que ambos os documentos exercem no contexto educacional brasileiro e mineiro. Enquanto a BNCC é a referência normativa nacional para a formulação dos currículos, o CRMG traduz e adapta essas diretrizes para o contexto regional, buscando atender as especificidades culturais e educacionais de Minas Gerais.

Esses documentos são suficientes para embasar esta discussão, pois orientam diretamente o planejamento pedagógico e as práticas docentes nas escolas, sendo os principais referenciais para a compreensão das políticas públicas voltadas ao ensino de literatura na educação básica. Além disso, a análise conjunta permite identificar as convergências e lacunas entre as diretrizes nacionais e regionais, aprofundando o debate sobre o papel da literatura na formação dos estudantes.

2.2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um documento normativo que busca garantir aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros, promovendo equidade e qualidade na educação. Embora estabeleça parâmetros amplos para

orientar o ensino em todo o país, sua implementação suscita discussões quanto à efetividade das diretrizes propostas, especialmente no tocante à área de Linguagens e ao campo artístico-literário, que envolve diretamente o ensino de literatura. Nesse sentido, o estudo da BNCC exige uma leitura cuidadosa, que leve em conta tanto suas potencialidades quanto os desafios impostos para sua implementação nas redes de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular representa uma das mais importantes transformações na educação brasileira nas últimas décadas. A sua construção teve início em 2015, com o objetivo de estabelecer uma base comum de aprendizagens essenciais para todas as etapas da educação básica, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Além disso, a elaboração da BNCC foi impulsionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que estabeleceu metas para a melhoria da qualidade da educação e para a redução das desigualdades educacionais no país.

Essa proposta de uniformização do acesso à educação de qualidade em todas as regiões do Brasil considerou, desde o início, as especificidades locais. Após três versões preliminares amplamente discutidas com educadores, especialistas e a sociedade civil, a BNCC foi homologada em duas etapas: em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, com implementação progressiva a partir de 2022. Tal histórico reforça sua função como base estruturante e evidencia o processo de construção coletiva e normativa do documento.

A BNCC é apresentada como um documento normativo que organiza e define o conjunto de aprendizagens essenciais para todas as etapas da educação básica. Seu principal objetivo é garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes, conforme os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Para o Ensino Médio, a BNCC se organiza em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e estabelece diretrizes gerais que devem ser adaptadas pelos sistemas de ensino e escolas às especificidades locais.

Na BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio organiza o ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem, compreendidas como processos sociais e discursivos fundamentais para a formação dos estudantes. Essas práticas se desdobram em quatro eixos principais:

- Oralidade: contempla o desenvolvimento da escuta ativa e da expressão oral em

diferentes contextos comunicativos, promovendo a argumentação, a exposição de ideias e a participação em interações verbais significativas.

- Leitura e interpretação: abrange a compreensão e análise de textos de diversas naturezas, gêneros e suportes, enfatizando a construção de sentidos a partir da interlocução entre leitor, texto e contexto discursivo.
- Produção textual: prioriza a escrita como prática social, incentivando a autoria e a adaptação a diferentes gêneros discursivos, considerando a intencionalidade, o público-alvo e as especificidades de cada situação comunicativa.
- Análise linguística e semiótica: propõe a reflexão sobre o funcionamento da língua e dos signos em suas dimensões estruturais, discursivas e sociais, auxiliando na ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

O ensino de literatura está inserido no componente de Língua Portuguesa, aparecendo na área de leitura e interpretação de textos literários, com o objetivo de estimular a apreciação estética e a capacidade crítica. A literatura, portanto, não constitui um componente isolado no documento, funcionando como uma ferramenta para enriquecer a formação cultural e humana dentro do letramento em Língua Portuguesa.

A BNCC traz ainda uma divisão em Campos de atuação social que, de acordo com o documento, foram definidos para contextualizar as práticas de linguagem em Língua Portuguesa no Ensino Médio, integrando-as ao cotidiano dos estudantes e relacionando-as às suas experiências e interesses. Esses campos incluem:

- Campo artístico-literário: Envolve práticas de leitura, interpretação e produção de textos literários, promovendo a apreciação estética e o desenvolvimento do letramento literário. Esse campo incentiva o contato com obras de diversos gêneros e estilos.
- Campo da vida pública: Direcionado ao uso da língua em situações de participação social, abrange a análise e produção de textos argumentativos e informativos, como debates, ensaios e artigos.
- Campo da vida cotidiana: Relaciona-se às interações mais informais e ao uso prático da linguagem no dia a dia.
- Campo das práticas de estudo e pesquisa: Destinado à compreensão e à produção de textos acadêmicos e científicos.

A BNCC do Ensino Médio, ao tratar do campo artístico-literário, propõe uma abordagem que visa ampliar a experiência dos estudantes com a leitura crítica e estética. Conforme o documento, "trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu

repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores" (Brasil, 2018, p. 514). Isso implicaria em uma formação capaz de ultrapassar o simples consumo de textos e promover uma relação mais ativa e reflexiva com a literatura.

Apesar dessas proposições, críticas têm sido levantadas em relação à abordagem da literatura na BNCC. Um ponto recorrente é a tensão entre o foco nas competências técnicas e a dimensão estética e cultural do texto literário. Como aponta Rildo Cosson (2022), o letramento literário não se reduz à leitura instrumental; ele envolve a compreensão da literatura como fenômeno cultural e como experiência de subjetivação.

Como apontam Portolomeos e Nepomuceno (2022), o campo artístico-literário, embora importante, é atravessado por contradições teóricas e metodológicas no interior da BNCC. As autoras observam que há uma oscilação entre abordagens centradas no leitor e outras voltadas à estrutura formal dos textos, o que gera ambiguidades na condução pedagógica. Além disso, destacam a ausência de um posicionamento claro quanto ao papel da literatura na formação ética e política dos sujeitos, resultando em práticas escolares que ora reforçam a instrumentalização da leitura, ora tentam valorizar sua dimensão estética sem diretrizes bem definidas.

A BNCC do Ensino Médio, ao tratar do campo artístico-literário, propõe uma abordagem que visa ampliar a experiência dos estudantes com a leitura literária. Conforme o documento, "trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores" (Brasil, 2018, p. 514). Isso implicaria em uma formação capaz de ultrapassar o simples consumo de textos e promover uma relação que valorize os aspectos estéticos e críticos do texto.

No entanto, apesar de a BNCC afirmar que a educação deve promover "o desenvolvimento integral do estudante, de forma que ele possa apropriar-se do conhecimento em sua complexidade, sem reducionismos" (Brasil, 2018, p. 14), a abordagem dada ao ensino de literatura contradiz essa premissa. Podemos afirmar que, ao tratar o texto literário como mais um de muitos textos a serem trabalhados, o documento relega a literatura a um papel coadjuvante, negando sua relevância na formação tanto do sujeito leitor quanto do cidadão. Bem como a ênfase em áreas técnicas e a busca por resultados imediatos contrastam com a proposta de uma formação humanística e integral.

Embora, Zilberman (2006, 2008) não mencione diretamente a BNCC, suas reflexões

sobre a marginalização da literatura e a ênfase em abordagens pragmáticas podem ser relacionadas às discussões contemporâneas sobre o documento. Ela argumenta que tratar a literatura apenas como mais um gênero textual minimiza seu papel formativo e reduz sua capacidade de promover o pensamento crítico, estético e reflexivo nos alunos. Ela afirma:

Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. (Zilberman, 2006, p. 18)

Nesse mesmo sentido, ao analisar o uso do termo criatividade no documento da BNCC, Dalvi questiona “Como se pensar em uma educação literária plena, quando os usos previstos para a criatividade estão restritos aos problemas da vida cotidiana? Como a potência questionadora e revolucionária da imaginação poderia ter lugar nessa compreensão reducionista da criatividade humana?” (Dalvi, 2019a, p. 292). Assim, a criatividade, que deveria ser valorizada como um componente essencial da educação literária, é restringida a uma função prática e utilitária, desvinculada de seu potencial transformador. Como destaca Dalvi (2019a), a compreensão reduzida de criatividade na BNCC limita a imaginação a resolver problemas do cotidiano, ignorando sua capacidade de questionar, inovar e revolucionar a percepção de mundo. Nesse contexto, a literatura perde sua força de instigar o inesperado, o sensível e o profundo e fica à caça de um ensinamento prático que, como vimos em Zilberman (2006), o texto artístico não tem a pretensão de apresentar.

A BNCC, ao enfatizar que o ensino de língua deve “favorecer a inserção dos estudantes nas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 65), reforça uma abordagem utilitarista da educação, que se foca na preparação para o mercado de trabalho. Isso faz com que a leitura literária perca prestígio, uma vez que não é diretamente vista como uma competência de valor imediato no contexto profissional. Assim, as práticas de leitura literária são secundarizadas em favor de atividades voltadas para a comunicação em situações cotidianas e profissionais.

Essa tendência utilitarista se reflete na própria estrutura da BNCC, que trata a literatura como uma prática de leitura entre outras, diluindo sua importância. Embora o documento mencione que a leitura literária “propicia a ampliação de horizontes de expectativas e a formação de repertórios culturais” (Brasil, 2018, p. 68), ao integrá-la em um conjunto mais amplo de “leitura de diferentes gêneros textuais”, o currículo não destaca o valor formativo da

literatura, subestimando seu potencial para promover a reflexão crítica e a sensibilidade estética. Sendo assim, embora a BNCC preveja que o estudante reconheça "na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento" (Brasil, 2018, p. 514), o espaço dado à literatura no currículo não reflete a profundidade dessa função.

Encontramos na BNCC que a leitura literária não se resume à compreensão textual, mas envolve também a capacidade de resgatar "a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias" (Brasil, 2018, p. 514). Esse processo permitiria ao estudante estabelecer "diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos)" (Brasil, 2018, p. 514), reconhecendo o papel da tradição literária e suas rupturas. Assim, a literatura é tratada não apenas como objeto de estudo, mas como um meio de desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de posicionamento político e cultural dos jovens. Contudo, as diretrizes da BNCC apontam para uma educação mais pragmática com um currículo que privilegia a comunicação prática. Rildo Cosson (2022) alerta que, apesar das boas intenções declaradas no documento, a implementação prática pode falhar em garantir uma verdadeira formação literária dos alunos. Para o autor, ao tratar a literatura apenas como mais um gênero textual, a BNCC ignora sua função estética e humanizadora, empobrecendo o ensino literário e deslocando o foco do valor literário e histórico para uma simples funcionalidade pragmática da linguagem.

É válido destacar que a análise da BNCC do Ensino Médio revela uma tensão entre o discurso e a prática no que se refere ao ensino de literatura. Apesar de defender a formação integral do estudante e a ampliação do repertório literário, o documento limita sua potência formativa e crítica. A visão utilitarista, centrada em resultados imediatos e na instrumentalização da leitura, contradiz a própria essência da literatura como um espaço de imaginação, questionamento e reflexão estética. Ainda que a BNCC inclua elementos que reconhecem o valor da literatura, sua implementação encontra obstáculos que comprometem a realização efetiva de sua proposta. É necessário distinguir, portanto, as limitações do documento em sua concepção teórica das dificuldades práticas observadas nas redes de ensino.

A proposta do campo artístico-literário no Ensino Médio, como descrita pela BNCC, apresenta alguns méritos ao propor uma abordagem que busca ampliar o repertório de leituras dos estudantes, incentivar a análise e promover a fruição literária em suas múltiplas dimensões. A valorização da historicidade dos textos, o resgate da tradição literária e o diálogo entre obras, leitores e contextos históricos mostram-se fundamentais para uma formação que revele o potencial estético, cultural e reflexivo da literatura. Além disso, ao reconhecer a arte como

forma de crítica cultural e política, a BNCC reforça o papel do ensino literário na formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Contudo, apesar das intenções bem fundamentadas, a implementação dessa proposta enfrenta desafios consideráveis. A amplitude das demandas – desde o resgate da tradição literária até o aprofundamento das literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas – exige uma formação docente sólida e contínua, algo ainda deficitário em muitas realidades educacionais do país. Outro desafio reside na organização curricular do Novo Ensino Médio, que privilegia uma formação técnica e instrumental, relegando o campo artístico-literário a um papel secundário. O tempo destinado às práticas literárias é insuficiente para abarcar a complexidade e a profundidade exigidas, o que compromete a possibilidade de um trabalho sistemático com os textos canônicos e contemporâneos. Essa realidade cria uma tensão entre a proposta ideal e as condições reais de sua aplicação, dificultando o alcance dos objetivos previstos.

Nesse sentido, Portolomeos e Nepomuceno defendem que a literatura, para cumprir seu papel formativo, precisa ser compreendida como um campo de trânsito entre diferentes saberes, linguagens e culturas. Segundo elas, "o ensino de literatura deve provocar deslocamentos no sujeito, promovendo experiências de alteridade, contato com o outro e desestabilizações necessárias à formação ética e política" (Portolomeos & Nepomuceno, 2022, p. 10). Essa visão amplia o entendimento da literatura como experiência transformadora, contrastando com a tendência da BNCC de diluí-la em práticas genéricas de leitura.

Além disso, as autoras criticam a forma como o documento tenta equilibrar a valorização da experiência estética com demandas de desempenho escolar e desenvolvimento de competências. Para elas, essa tentativa de conciliação entre o artístico e o pragmático resulta em uma proposta pouco coesa, que compromete a efetividade das práticas literárias no cotidiano escolar. Assim, embora a BNCC reconheça a importância da literatura, sua estrutura e linguagem mantêm a lógica da escolarização voltada para resultados mensuráveis e habilidades funcionais, o que limita sua potência educativa.

Por fim, é necessário destacar que a concepção de literatura como experiência estética, crítica e criativa depende de uma mudança de paradigma que valorize sua centralidade na formação integral dos estudantes. Isso exige um compromisso maior das políticas públicas, que devem garantir recursos, formação e tempo adequados para a consolidação de práticas que resgatem a potência transformadora da literatura. Sem esses investimentos, corre-se o risco de que a proposta do campo artístico-literário permaneça como um ideal distante, incapaz de se realizar plenamente no cotidiano escolar.

2.2.2 Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)

O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CRMG) foi elaborado a partir das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, visando sua adaptação às especificidades do contexto mineiro. Seguindo a organização por áreas do conhecimento, o documento propõe um ensino estruturado em competências e habilidades, de acordo com as premissas da BNCC, mas permitindo uma adequação curricular ao estado.

No caso do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, o currículo mantém a divisão em campos de atuação social, uma abordagem já adotada na BNCC, e prioriza a leitura como prática sociocultural e discursiva. A literatura está inserida dentro do campo artístico-literário, sendo compreendida como parte da formação do estudante para a leitura e análise crítica dos textos. No entanto, essa inserção não confere à literatura um status autônomo, e seu ensino é diluído no ensino de língua, como ocorre na BNCC.

No entanto, a organização curricular do Novo Ensino Médio em Minas Gerais reflete as mesmas tensões observadas na BNCC. A literatura, enquanto manifestação artística e cultural de grande relevância, não possui um espaço curricular próprio e é tratada dentro do ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem levanta questionamentos sobre a profundidade e o tempo dedicado à formação literária dos estudantes, uma vez que a literatura passa a dividir espaço com outras práticas de linguagem, como a leitura de textos não literários e a produção escrita voltada para a comunicação funcional.

Além disso, o CRMG destaca a importância do letramento literário e da diversidade de textos, incluindo literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, um avanço em relação a currículos anteriores. Porém, a organização curricular do Novo Ensino Médio em Minas Gerais reflete as mesmas tensões observadas na BNCC. A literatura, enquanto manifestação artística e cultural de grande relevância, não possui um espaço curricular próprio e é tratada dentro do ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem levanta questionamentos sobre a profundidade e o tempo dedicado à formação literária dos estudantes, uma vez que a literatura passa a dividir espaço com outras práticas de linguagem, como a leitura de textos não literários e a produção escrita voltada para a comunicação funcional. Bem como, a ênfase na leitura funcional pode enfraquecer a experiência estética e crítica dos estudantes com os textos literários.

O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais mantém a concepção da BNCC ao tratar a literatura como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa, inserida no campo artístico-literário. O documento reconhece que a literatura pode contribuir para o

desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, a coloca em uma perspectiva de leitura funcional, voltada para a interpretação de textos dentro de práticas discursivas diversas.

Os eixos estruturantes do CRMG têm como foco a equidade e a contextualização regional, buscando garantir que o ensino médio atenda às necessidades de diferentes territórios do estado. O documento valoriza a interação entre os conhecimentos escolares e as experiências socioculturais dos estudantes, promovendo uma formação que dialogue com a realidade local. Entretanto, a implementação desses princípios enfrenta desafios, uma vez que a flexibilização do currículo pode resultar em desigualdades no acesso a conteúdos fundamentais, como a literatura, dependendo da oferta das escolas

O texto do CRMG enfatiza a necessidade de uma abordagem plural e diversificada da literatura, incluindo a valorização de produções literárias marginalizadas e periféricas. Esse aspecto pode ser considerado um ponto positivo, pois amplia o repertório dos estudantes para além do cânone tradicional. No entanto, há uma tensão evidente entre essa proposta e a falta de tempo e estrutura dedicados ao ensino literário no currículo do Novo Ensino Médio, que privilegia itinerários formativos e disciplinas eletivas. Outra limitação está na ausência de uma diretriz clara para a seleção do repertório literário a ser trabalhado nas escolas. Embora o documento reconheça a importância da diversidade literária, incluindo a valorização das literaturas afro-brasileira e indígena, não há uma garantia de que essas perspectivas sejam efetivamente abordadas nas práticas escolares.

As competências e habilidades propostas para o campo artístico-literário enfatizam a leitura e a interpretação de textos, mas não apresentam uma abordagem sistemática para o ensino da literatura. Falta uma diretriz clara sobre como as práticas de leitura literária devem ser trabalhadas em sala de aula. Além disso, a ausência de um espaço curricular próprio para a literatura pode comprometer a formação de um leitor crítico e sensível.

O CRMG destaca a importância do letramento literário e da diversidade de textos, incluindo literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, um avanço em relação a currículos anteriores. No entanto, a falta de uma diretriz clara para a seleção do repertório literário pode comprometer a efetivação dessa proposta. Não há um direcionamento sobre a inclusão de clássicos, contemporâneos, nacionais e internacionais, o que pode resultar em escolhas fragmentadas e descontextualizadas nas escolas.

Outro problema recorrente no CRMG é a ênfase em competências técnicas que levam à uma visão utilitarista da literatura. Como aponta Rildo Cosson (2022), o ensino da literatura,

quando reduzido a um meio para desenvolver competências de leitura e escrita, perde sua dimensão estética, subjetiva e formadora da identidade cultural dos estudantes. A literatura, nessa abordagem, se torna um instrumento de ensino da língua e não um objeto de emoção e reflexão autônoma.

A proposta curricular mineira prevê que o ensino literário contribua para o desenvolvimento do letramento literário e da capacidade crítica dos estudantes. Contudo, o modelo adotado não garante, na prática, que o ensino de literatura seja trabalhado com a profundidade necessária. Ao ser diluída entre outras práticas de leitura, a literatura perde espaço para abordagens mais instrumentais da linguagem, voltadas para a comunicação cotidiana e para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Essa abordagem reflete uma visão utilitarista da educação, em que a literatura deixa de ser tratada como uma experiência estética e crítica para ser considerada apenas como um recurso para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Assim como a BNCC, o CRMG também apresenta uma tensão entre intenção e prática. O documento afirma a importância da literatura, mas não fornece garantias para que ela seja, de fato, ensinada de forma aprofundada e significativa. Como alerta Regina Zilberman, o ensino literário tem sido frequentemente condicionado a tarefas pragmáticas “A escola dificilmente promove a leitura, a não ser quando condicionada a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática.” (Zilberman, 2006, p. 18). Essa preocupação se reflete no CRMG, que menciona a literatura como um instrumento de análise e interpretação de mundo, mas não a prioriza como experiência estética e subjetiva.

O estudo do CRMG evidencia que a literatura, embora reconhecida como uma prática de leitura relevante, não recebe a atenção necessária para cumprir seu potencial formativo pleno. A tendência à instrumentalização da leitura, já presente na BNCC, se mantém no currículo mineiro, o que reduz a literatura a uma ferramenta para o desenvolvimento de competências linguísticas, em vez de tratá-la como um campo autônomo do conhecimento, fundamental para a formação crítica, cultural e sensível dos estudantes. Assim, apesar das intenções expressas no Currículo Referência de Minas Gerais de promover uma educação literária significativa, os desafios estruturais e a organização curricular do Novo Ensino Médio limitam sua efetivação. A literatura continua a ocupar um espaço marginal dentro do ensino de Língua Portuguesa, sendo frequentemente abordada de maneira fragmentada e funcional, em detrimento de sua dimensão estética, reflexiva e humanizadora.

A falta de um espaço curricular próprio para a literatura reflete uma concepção de ensino que privilegia habilidades utilitárias e práticas sociais da linguagem, em detrimento da experiência estética e da subjetividade proporcionadas pelo texto literário. Assim, o ensino de literatura no Novo Ensino Médio de Minas Gerais enfrenta os mesmos desafios que já haviam sido identificados na BNCC: a ausência de tempo e espaço adequados para um trabalho sistemático com os textos literários, a falta de uma diretriz clara para a seleção do repertório e a predominância de uma abordagem voltada para a funcionalidade da linguagem.

Dessa forma, é necessário um esforço maior para garantir que a literatura ocupe um papel central na formação dos estudantes. Isso exige políticas educacionais que valorizem a literatura como forma de conhecimento, promovam a formação de professores para o ensino literário e assegurem que o currículo contemple um trabalho efetivo com a leitura, interpretação e produção de textos literários. Sem essas medidas, corre-se o risco de que a literatura continue sendo tratada como um elemento secundário no processo educativo, comprometendo sua função de promover a reflexão crítica e a sensibilidade estética dos estudantes.

Relacionando as análises da BNCC e do CRMG com as concepções teóricas, observamos que os documentos ainda não oferecem clareza conceitual nem estrutura adequada para a implementação de um ensino literário transformador. Nesse sentido, a literatura exige não apenas empatia, mas também conhecimento técnico, sensibilidade estética e intencionalidade pedagógica. A atuação docente precisa ser crítica, teórica e intencional, articulando metodologias que levem em conta as múltiplas dimensões do texto literário — estética, histórica, cultural, social — e que rompam com a visão funcionalista predominante nos currículos.

Pensar o ensino de literatura como um direito implica reconfigurar a escola como espaço de acesso à herança simbólica da humanidade. Nesse horizonte, não se trata apenas de garantir metodologias eficientes, mas de afirmar o lugar da literatura como linguagem essencial para a constituição de mundos possíveis e para o exercício da cidadania plena. Como argumenta Candido (1995), o acesso à literatura é uma necessidade humana fundamental, pois é pela ficção que o sujeito reconhece e reelabora a própria experiência.

2.3 A literatura na escola: entre diretrizes curriculares e perspectivas teóricas

As análises desenvolvidas nesta seção evidenciam as tensões existentes entre os documentos normativos (BNCC e CRMG) e as concepções teóricas que defendem um ensino

de literatura amplo, emancipador e formativo. Enquanto os currículos oficiais buscam articular a formação técnica e instrumental por meio de competências e habilidades, os estudiosos da área apontam os riscos de se reduzir o ensino da literatura a uma prática funcional e subordinada à lógica do desempenho. Afinal, o texto literário, quando tratado como mero instrumento para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, perde sua potência estética, subjetiva e política.

Ao invés de priorizar exclusivamente a formação técnica ou humanística, é necessário buscar um equilíbrio que valorize ambas as dimensões, garantindo que os estudantes estejam preparados tanto para os desafios práticos da vida moderna quanto para os desafios éticos e existenciais que permeiam a experiência humana.

Nesse cenário, o letramento literário aparece como uma alternativa metodológica viável dentro da escola, com foco em experiências de leitura que aproximem o aluno da literatura de forma crítica e sensível, por meio de sequências didáticas bem estruturadas. Já a educação literária extrapola os limites da sala de aula, compreendendo a literatura como um direito cultural e uma prática de formação integral. Ambas as abordagens convergem ao defender a centralidade da literatura na formação ética, estética e política dos sujeitos, ainda que proponham caminhos distintos para sua efetivação.

Ao mesmo tempo, os documentos curriculares, embora reconheçam a importância da leitura literária, ainda demonstram ambiguidades conceituais e limitações práticas. A literatura, muitas vezes, é diluída em práticas de linguagem mais gerais, o que dificulta o desenvolvimento de uma educação literária sistemática e efetiva. A ausência de um espaço curricular próprio para a literatura, bem como a valorização de competências instrumentais em detrimento da fruição e da reflexão estética, reflete uma visão utilitarista da educação que contraria os princípios formativos defendidos pela teoria literária contemporânea.

A retórica da formação integral⁴, presente tanto na BNCC quanto no CRMG, revela-se contraditória quando confrontada com a precarização do ensino de literatura. Ao esvaziar o campo artístico-literário de sua especificidade, esses documentos reafirmam a centralidade de um sujeito funcional, treinado para resolver problemas cotidianos, em detrimento de uma formação crítica, sensível e situada historicamente. A formação integral, nesse contexto, torna-se um simulacro de completude, ocultando a exclusão da dimensão simbólica e estética da linguagem.

⁴ A “formação integral” na BNCC refere-se ao desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social dos estudantes. No entanto, considerando os argumentos dos estudiosos que embasam este trabalho, essa proposta torna-se retórica quando desconsidera a centralidade da arte e da literatura como dimensões fundamentais da subjetividade e da crítica social.

Relacionando as análises da BNCC e do CRMG com as concepções teóricas, observamos que os documentos ainda não oferecem clareza conceitual nem estrutura adequada para a implementação de um ensino literário transformador. A convivência de abordagens contraditórias, a falta de diretrizes específicas para a mediação estética e a centralidade nas competências técnicas contribuem para o esvaziamento da literatura como prática cultural significativa e dificultam o equilíbrio entre a formação técnica e a experiência estética. Isso requer, além de políticas públicas consistentes, o fortalecimento da formação docente, o investimento em estratégias pedagógicas intencionais e a reafirmação da literatura como um campo autônomo de saber, capaz de contribuir de forma decisiva para a formação integral dos estudantes.

A centralidade do professor como mediador da leitura literária exige, por conseguinte, uma formação sólida que vá além do domínio técnico da linguagem. Como afirma Dalvi (2021b), o esvaziamento da formação docente tem levado à constituição de um profissional reduzido a executor de diretrizes e habilidades práticas, desprovido de autonomia intelectual e de uma base teórica consistente. Tal cenário compromete a potência formativa da literatura na escola, uma vez que a mediação sensível e crítica depende de professores capazes de articular os saberes da literatura, da pedagogia e das políticas culturais. Cosson (2022), embora proponha um modelo metodológico aplicável no contexto da educação básica, também ressalta que sua efetividade está condicionada à atuação de professores bem preparados, com domínio das teorias da leitura, da estética literária e da didática da literatura. Ao considerar essas perspectivas, torna-se evidente que a valorização do ensino de literatura passa necessariamente pela valorização da formação docente, tanto inicial quanto continuada, como estratégia para garantir uma mediação qualificada que resista ao tecnicismo, ao pragmatismo e à lógica de desempenho que tendem a se impor nos currículos atuais.

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de mediações fundamentadas em teoria literária. A literatura exige não apenas empatia, mas também conhecimento técnico, sensibilidade estética e intencionalidade pedagógica. Como vimos anteriormente, a atuação docente precisa ser crítica, teórica e intencional, articulando metodologias que levem em conta as múltiplas dimensões do texto literário — estética, histórica, cultural, social — e que rompam com a visão funcionalista predominante nos currículos.

É nesse ponto que se insere o *corpus* desta pesquisa: o *Jornal Lupa* e seus respectivos *Cadernos pedagógicos*. Como materiais didáticos produzidos para o trabalho na sala de aula, esses materiais se apresentam como espaços alternativos de circulação da literatura e da leitura

crítica. A presença de textos literários nos jornais e as propostas de atividades nos *Cadernos Pedagógicos* oferecem uma oportunidade relevante para investigar como a literatura é mobilizada fora dos manuais escolares tradicionais e das coleções didáticas convencionais. A análise desses materiais permitirá observar se e como eles favorecem práticas de letramento literário, nos termos propostos por Cosson, e se dialogam com a concepção de educação literária ampla e crítica defendida por Dalvi.

Do mesmo modo, será possível examinar em que medida esses materiais pedagógicos dialogam, ou se distanciam, das diretrizes curriculares nacionais e regionais. O tratamento dado aos textos literários nos jornais e as atividades propostas nos *Cadernos Pedagógicos* serão analisados a partir dos eixos centrais discutidos nesta seção: a fruição estética, a mediação docente, a valorização da subjetividade, o engajamento crítico e o direito à literatura como bem simbólico. Espera-se, assim, compreender o potencial desses materiais como recursos formativos para o ensino de literatura em escolas públicas e identificar os limites e possibilidades de sua utilização no contexto do Novo Ensino Médio.

Cabe destacar que, embora haja avanços no reconhecimento da literatura como prática formativa nos documentos oficiais, a ausência de diretrizes pedagógicas claras para sua implementação reflete a fragilidade de uma política educacional que valoriza mais o discurso da competência do que a fruição estética e a crítica cultural. É nesse vácuo que a mediação docente, fundamentada em teoria literária e na escuta das experiências dos estudantes, assume protagonismo.

Com base nesse referencial teórico, analisamos nas próximas seções o *Jornal Lupa* e seus *Cadernos Pedagógicos*, buscando identificar em que medida favorecem práticas de letramento literário e de educação literária. A partir dessa análise, propomos um produto educacional que visa valorizar a literatura como experiência formativa, capaz de articular leitura, sensibilidade estética e reflexão sobre o mundo.

3 O TEXTO LITERÁRIO NO *JORNAL LUPA*

Esta seção tem como objetivo apresentar o *Jornal Lupa*, contextualizar sua proposta pedagógica e analisar criticamente a presença e o tratamento dos textos literários em suas edições. Procuramos compreender se a literatura ocupa um papel central ou periférico no periódico e de que maneira ela é integrada ao conteúdo curricular.

A análise é orientada por categorias construídas a partir da teoria especializada em ensino de literatura que embasa este trabalho alinhada aos objetivos da pesquisa. As seguintes dimensões foram consideradas:

- **Presença e frequência e forma de apresentação do texto literário:** identificação da regularidade com que os textos aparecem nas edições, da sua distribuição ao longo do tempo; bem como se os textos são apresentados integralmente, de forma fragmentada, acompanhados de imagens, biografias ou contextualizações;
- **Gênero textual:** variedade de gêneros literários publicados (conto, crônica, poesia, romance, entre outros);
- **Origem e autoria dos textos:** diversidade de autores (clássicos e contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, com atenção à representatividade de gênero, raça e região);
- **Temáticas abordadas:** os temas tratados nos textos e sua relevância social, cultural e educativa;
- **Função atribuída ao texto literário:** o papel conferido à literatura no jornal (formação estética, ilustração temática, desenvolvimento de competências);
- **Relação com o projeto editorial do jornal:** conexão entre os textos literários e os objetivos pedagógicos do *Jornal Lupa*, especialmente no que se refere às diretrizes curriculares e à formação crítica dos estudantes.

Essas categorias permitem uma leitura sistemática do corpus e orientaram as interpretações que são apresentadas nesta seção. Para a análise dessas categorias, além do diagnóstico sobre o *Jornal Lupa*, utilizamos a fundamentação teórica a partir da BNCC e dos autores que norteiam esta pesquisa assegurando que as interpretações se alinhem tanto aos objetivos curriculares quanto às bases conceituais do ensino literário.

3.1 Apresentação do *Jornal Lupa*

O *Jornal Lupa* é um periódico pedagógico produzido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. Destinado a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o jornal é acompanhado por *Cadernos Pedagógicos* que orientam seu uso em sala de aula. Os jornais são publicados no portal oficial da SEE/MG (seliga.educacao.mg.gov.br), o que possibilita acesso gratuito a professores, estudantes e comunidade em geral. Esta seção apresenta uma contextualização histórica e institucional do *Jornal Lupa*, suas finalidades educativas e características editoriais, destacando sua relevância como instrumento complementar ao currículo.

De acordo com as informações sobre o *Jornal Lupa*, divulgadas na página seliga.educacao.mg.gov.br que abriga o periódico, o jornal foi criado com o objetivo de oferecer um material didático que complementasse o currículo escolar, promovendo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde sua primeira edição, o periódico tem buscado integrar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, abordando temas atuais e relevantes para a formação cidadã dos estudantes.

Encontramos no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (<https://www.educacao.mg.gov.br/>) que o *Jornal Lupa* faz parte do Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (Mapa), que inclui também outros recursos como Planos de Curso, Cadernos Mapa e o Programa de Aulas Se Liga na Educação. Além disso, afirmam que *Jornal Lupa* se destaca por sua abordagem inovadora, que combina textos informativos, literários e atividades práticas, incentivando a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Sendo que cada edição é elaborada por uma equipe multidisciplinar composta por educadores, especialistas em diversas áreas do conhecimento e profissionais da comunicação.

Ainda de acordo com o que é divulgado no site da Secretaria Estadual de Educação, outro aspecto relevante do *Jornal Lupa* é seu compromisso com a inclusão e a diversidade. O periódico busca representar a pluralidade cultural e social do Brasil, abordando temas como igualdade de gênero, direitos humanos, sustentabilidade e valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras.

Desde sua criação, o *Jornal Lupa* tem enfrentado desafios em sua implementação como ferramenta pedagógica no ensino público em Minas Gerais. Embora tenha sido concebido como um recurso complementar ao currículo, não há evidências concretas de que tenha gerado impacto significativo na formação dos estudantes ou no desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Apesar das intenções declaradas em documentos oficiais e da proposta editorial que busca integrar o *Jornal Lupa* ao cotidiano escolar, é importante destacar a escassez de produções acadêmicas que analisem sistematicamente esse material. A ausência de estudos publicados em periódicos científicos, dissertações ou teses sobre o periódico indica um campo ainda inexplorado pela pesquisa em educação e, ao mesmo tempo, sugere que seu impacto na prática pedagógica carece de visibilidade e sistematização.

Essa percepção é reforçada por observações empíricas baseadas na experiência docente da pesquisadora na rede estadual de Minas Gerais. De modo geral, o *Jornal Lupa* não tem sido amplamente utilizado pelos professores como recurso efetivo de mediação pedagógica. Muitos educadores desconhecem o conteúdo do jornal ou não o incorporam em suas rotinas de planejamento e sala de aula, seja por falta de formação específica, seja por terem críticas ao tipo de abordagem pedagógica.

Esse descompasso entre a concepção do material e sua aplicação concreta nas escolas é, em parte, evidenciado pela própria Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que vem buscando estratégias para ampliar sua utilização. Campanhas de inclusão destes materiais complementares nos Planos de Trabalho são tentativas da SEE-MG de incentivar o uso desse material como instrumento de ensino. No entanto, o simples oferecimento do material não tem garantido sua apropriação efetiva pelas comunidades escolares.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais relevante a presente investigação, que não apenas analisa criticamente o conteúdo literário veiculado no jornal, como também busca compreender e problematizar os obstáculos que impedem sua consolidação como recurso significativo para a formação leitora e literária dos estudantes.

Apesar de a declaração oficial ser de que o *Jornal Lupa* é disponibilizado quinzenalmente, a circulação dos *Jornais Lupa* não ocorre de forma regular, o que compromete sua eficácia como ferramenta pedagógica. Um exemplo claro dessa irregularidade é o fato de que as edições 50, 51, 52 e 53, embora tenham sido disponibilizadas em abril de 2025, apresentam data editorial de julho de 2024. Essa defasagem temporal é problemática, pois temas que seriam atuais no momento da produção já não são mais quando o jornal é disponibilizado.

Além disso, algumas edições, como as de número 42 e 49, nunca foram disponibilizadas, o que reduz o acesso dos estudantes e professores a conteúdos potencialmente valiosos. Essa inconsistência na publicação e distribuição dos jornais prejudica a continuidade do trabalho pedagógico e limita o alcance dos objetivos educacionais propostos.

A irregularidade na disponibilização também levanta questões sobre a gestão e o planejamento editorial do *Jornal Lupa*. Para que o periódico cumpra plenamente seu papel como instrumento complementar ao currículo, é fundamental que sua produção e distribuição sejam realizadas de forma sistemática e alinhada às necessidades do calendário escolar.

3.2 Presença, frequência e forma de apresentação do texto literário

Nesta seção, analisamos a presença, a frequência e a forma de apresentação dos textos literários nas cinquenta e três edições do *Jornal Lupa*, publicadas entre maio de 2022 e dezembro de 2025. O corpus foi composto a partir do levantamento e recorte de todas as ocorrências de textos de natureza literária, poemas, crônicas, contos, excertos de romances, letras de música e textos de reflexão estética, presentes em cada edição, independentemente da seção em que estavam inseridos. A análise volta-se à observação de como esses textos se distribuem ao longo do tempo, à maneira como se inserem nas seções do jornal e à função simbólica que ocupam no contexto de um impresso voltado à comunidade escolar, bem como considera as implicações didáticas dessas escolhas editoriais.

Optamos por uma abordagem que conjuga o levantamento quantitativo, a frequência e a distribuição dos textos, e a leitura qualitativa, que considera a forma como é apresentada, o espaço que a literatura ocupa no *Jornal Lupa* e as possíveis intenções pedagógicas ou simbólicas que motivam tais inserções, buscando compreender como esses textos se inserem nas seções do periódico, em que medida dialogam entre si e qual concepção de leitura literária se evidencia a partir dessas escolhas editoriais. Assim, não buscamos apenas contabilizar a presença do texto literário, mas compreender de que modo essa presença contribui, ou não, para o desenvolvimento de práticas de letramento literário e de formação estética no contexto do Novo Ensino Médio e da cultura escolar contemporânea.

Quanto à forma de apresentação, observamos que, embora haja recorrência de fragmentos, a maioria das edições do *Jornal Lupa* inclui ao menos um texto literário completo, em geral, poemas, contos ou crônicas, o que permite ao estudante uma experiência de leitura mais consistente e significativa, como destacamos na primeira seção deste trabalho a partir de

estudiosos do tema. Nesses casos, a literatura se apresenta como uma unidade estética plena, oferecendo ao leitor a oportunidade de contato com a obra em sua totalidade formal e semântica. Essa presença revela uma dimensão pedagógica mais potente, pois a leitura integral do texto amplia o campo de percepção estética e crítica, favorecendo uma compreensão mais ampla de sua estrutura, ritmo e sentido.

A publicação integral dos textos literários possibilita ao estudante uma imersão completa na proposta do autor, permitindo-lhe analisar de modo mais profundo os elementos narrativos, estilísticos e simbólicos da obra. Essa prática aproxima o jornal da concepção de educação literária defendida por Dalvi (2021b), para quem o texto literário deve ser abordado como experiência estética e não apenas como recurso didático. De forma convergente, Cosson (2022) sustenta que o letramento literário só se efetiva quando o leitor tem acesso à totalidade da obra, podendo estabelecer vínculos de sentido, reconhecer nuances de linguagem e compreender o contexto de produção. Assim, a leitura integral ultrapassa a simples decodificação de palavras e promove o desenvolvimento da sensibilidade estética e da reflexão crítica, aspectos fundamentais à formação do leitor literário.

Assim, ao publicar crônicas, contos ou poemas na íntegra, o *Jornal Lupa* favorece uma experiência de leitura mais rica e coerente com os princípios da educação literária. Essa escolha editorial amplia o potencial formativo da literatura ao oferecer ao estudante não apenas o acesso ao texto, mas a vivência plena da linguagem artística. Ainda assim, reconhecemos que, em alguns casos, a publicação de fragmentos constitui uma alternativa necessária, como na edição 47, em que se apresenta trecho de *Os Lusíadas*, Canto V (estrofes 40 a 42), de Luís Vaz de Camões, o que, embora limitador em termos estéticos, mantém viva a presença de textos canônicos extensos no universo escolar. Como podemos observar na Figura 1. A escolha de uma obra clássica como *Os Lusíadas* revela-se significativa para a formação integral dos estudantes, uma vez que amplia o repertório cultural e possibilita o acesso a bens simbólicos historicamente relevantes para a tradição literária de língua portuguesa.

Inspirados em Cosson (2022), compreendemos que o texto literário, quando inserido em um suporte escolar, como o *Jornal Lupa*, só cumpre plenamente sua função formativa se for mediado por práticas de leitura que o reconheçam como obra de arte, como discurso que propõe ao leitor um modo de ver o mundo por meio da imaginação e da linguagem. Assim, a presença da literatura no jornal é, por si só, indicativa de um gesto de valorização simbólica; contudo, sua frequência, posição e contexto de inserção revelam também os limites e tensões entre uma política editorial informativa e um propósito formativo mais amplo.

Os Lusíadas Canto V (fragmento estrofes 40 a 42)

CAMÕES, Luís de. In: SALGADO JÚNIOR, Antônio (Org.). Luís de Camões: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 123. Fragmento.

Tão grande era de membros que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres foi do mundo.
Cum tom de voz nos fala, horrendo e grosso,
Que pareceu sair do mar profundo.
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,
A mi e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!
E disse: – Ó gente ousada, mais que quantas
No mundo cometeram grandes cousas,
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vão nunca repousas,

Pois os vedados términos quebrantas
E navegar meus longos mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados de estranho ou próprio lenho;
Pois vens ver os segredos escondidos
Da natureza e do húmido elemento,
A nenhum grande humano concedidos
De nobre ou de imortal merecimento,
Ouve os danos de mi que apercebidos
Estão a teu sobejo atrevimento,
Por todo o largo mar e pela terra
Que inda hás de sojugar com dura guerra.



Figura 1 - Fragmento de *Os Lusíadas*, Luís Vaz de Camões.

Fonte: Jornal Lupa, Edição 47, p. 15.

Ao longo das edições analisadas, constatamos que o texto literário aparece de modo recorrente, porém irregular. Há períodos em que cada edição apresenta ao menos um poema, crônica ou excerto narrativo, especialmente entre as edições 10 e 25, no segundo semestre de 2023, seguidos por períodos de escassez, especialmente entre os primeiros números de 2022 e alguns exemplares de 2024. Essa irregularidade pode sugerir uma política editorial mais voltada

à ocupação de espaços e temas do que a uma curadoria literária intencional, ou ainda, uma oscilação na política editorial, ora a literatura é tomada como parte integrante do discurso educativo, ora relegada a um espaço complementar, muitas vezes de encerramento da página ou de ilustração.

Essa descontinuidade pode ser lida à luz das observações de Dalvi (2021b), para quem o ensino de literatura na escola brasileira tem sido frequentemente intermitente e periférico, reduzido a fragmentos deslocados de seu contexto estético. A presença irregular dos textos no *Jornal Lupa* reflete, portanto, a mesma lógica que permeia o currículo do Novo Ensino Médio, no qual a literatura aparece como parte do conteúdo de língua portuguesa e não como núcleo articulador de saberes humanísticos.

Ao observarmos o *Lupa* como um artefato pedagógico, notamos que o espaço simbólico da literatura dentro dele revela muito sobre a maneira como a escola e as políticas públicas de ensino têm concebido o lugar da arte e da sensibilidade no processo formativo, a literatura não comparece como eixo estruturante, mas como recurso eventual, ora ilustrando determinado conteúdo, ora compondo a seção cultural do jornal. Em várias edições, o texto literário aparece na última página ou nos rodapés, sugerindo que, embora reconhecida como valor cultural, a literatura é marginalizada no layout e na hierarquia textual. Essa disposição gráfica reforça uma percepção simbólica: a literatura está presente, mas de forma silenciosa e acessória.

Por outro lado, há casos em que a literatura assume um papel de centralidade simbólica. Como exemplos temos na edição 26 o conto “O santo que não acreditava em Deus” de João Ubaldo e na edição 27 o conto “Feliz aniversário”, de Clarice Lispector. Ambos os contos aparecem nas últimas páginas do jornal ocupando, cada um deles, em suas respectivas edições, três páginas inteiras do jornal. A escolha do texto, associada à diagramação, confere à literatura um lugar de protagonismo. Nesse caso, a obra literária atua como ponto de inflexão estética dentro do jornal, um momento em que a leitura deixa de ser puramente informativa para se tornar experiência de sensibilidade.

Essa presença episódica e heterogênea revela não apenas uma decisão editorial, mas uma determinada concepção do lugar da literatura na formação dos sujeitos. Como afirma Maria Amélia Dalvi (2021a), a literatura deve ser entendida no currículo não como ornamento ou ilustração, mas como experiência estética, ética e política. Quando o texto literário aparece como adendo ou decoração, perde-se a oportunidade de promover uma leitura crítica e formativa, uma leitura que, para Cosson (2022), só se realiza integralmente quando o texto é abordado de modo integral, reflexivo e mediado.

Um exemplo emblemático encontra-se na edição 13, Figura 2, na qual o poema “Confidência de um Itabirano”, de Drummond, aparece ao final de uma página de curiosidades, logo após a matéria: “As egípcias ‘inventaram’ a tatuagem na lombar – há 3 mil anos.” Como observamos na Figura 2, a justaposição do texto poético com um conteúdo trivial e não

Periódico pedagógico para estudantes 9

As egípcias “inventaram” a tatuagem na lombar – há 3 mil anos

Não é coisa dos anos 2000: as imagens tatuadas na parte interior das costas supostamente ofereciam proteção durante o parto.

Por Leo Caparroz. Disponível em <https://tinyurl.com/5n8vpcbx>. Acesso em: 11/11/2022

Novas evidências arqueológicas mostram que tatuagens na parte inferior das costas não são novidade deste século, mas sim, algo comum no Egito de três mil anos atrás.

As pesquisadoras Anne Austin e Marie-Lys Annette descobriram pelo menos seis tatuagens no sítio de Deir el-Medina. Segundo elas, as tatuagens em carne antiga e estatuetas encontradas no local provavelmente estão ligadas ao antigo deus egípcio Bes, que protegia mulheres e crianças, especialmente durante o parto. Suas descobertas foram publicadas no periódico *Journal of Egyptian Archaeology*.

“Pode ser raro e difícil encontrar evidências de tatuagens porque você precisa encontrar pele preservada e exposta”, conta Austin. “Nós nunca desembrulhamos pessoas mumificadas. Nossas únicas chances de encontrar tatuagens são quando saqueadores fazem isso, deixando a pele da múmia exposta”.

A evidência veio de duas tumbas examinadas por ela e sua equipe em 2019. Dentro dela, os pesquisadores encontraram um osso do quadril esquerdo de uma mulher de meia-idade. Um pedaço da pele estava preservado, onde é possível ver padrões de coloração preta escura. A tatuagem teria percorrido a região lombar da mulher. O desenho mostra o deus Bes e uma tigela, imagens que representam

o ritual de purificação realizado nas semanas que sucedem o parto.

Outra tatuagem foi encontrada em um túmulo próximo, também de uma mulher de meia-idade. O desenho era difícil de ver a olho nu, então os pesquisadores utilizaram fotografia infravermelha. A tatuagem mostra um wedjat (o Olho de Hórus) e uma possível imagem de Bes usando uma coroa de penas. Segundo as pesquisadoras, essas imagens também representam proteção e cura.

Encontradas no sítio arqueológico décadas atrás, três figuras de barro representando corpos de mulheres foram reexaminadas por Annette. Essas estatuetas possuem tatuagens na parte inferior das costas e na parte superior das coxas, incluindo representações de Bes.

Segundo as pesquisadoras, essas tatuagens e representações são semelhantes a imagens que mostram mulheres grávidas, parteiras e mães participando de rituais pós-parto – usados para proteção da mãe e da criança.

“Espero que mais estudiosos encontrem evidências do tipo para que possamos ver se isso é algo único ou parte de uma tradição mais ampla no antigo Egito que simplesmente ainda não conhecíamos”, diz Austin.

Pode ser raro e difícil encontrar evidências de tatuagens porque você precisa encontrar pele preservada



LITERATURA

Poesia – Confidência de um Itabirano

Por Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://tinyurl.com/29yvhsvj>. Acesso em: 3 nov. 2022.



Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comeste orgulho, esta cabeça baixa...
nic a ç ão.
A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e Itabira é apenas uma fotografia na parede,
sem horizontes.
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,

é doce herança Itabirana.
De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
comeste orgulho, esta cabeça baixa...
Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Mas como dói!

Figura 2 – Poesia – “Confidência de um Itabirano”, Carlos Drummond de Andrade.
Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 13, página 9.

relacionado cria um efeito de desconexão temática. O poema surge como uma inserção aleatória, sem diálogo com o contexto, o que o transforma em elemento decorativo, sem função formativa clara. Nesse cenário, a mediação docente torna-se essencial para contextualizar o texto literário e possibilitar que o estudante perceba sua profundidade estética e crítica.

A escolha e a posição desses textos produzem um contraste curioso entre o tom leve da curiosidade e a densidade melancólica do texto literário: A inserção parece pouco intencional do ponto de vista temático, como se o poema estivesse ali apenas para preencher um espaço e não para propor uma leitura dialógica.

Em termos de letramento literário, essa inserção pode ser lida como uma oportunidade perdida. Se, por um lado, a simples presença de um poema de Drummond já representa uma tentativa de inserir literatura em um veículo voltado à comunidade escolar, por outro, a falta de mediação compromete o diálogo leitor-texto. Conforme nos lembra Cosson (2022), a literatura precisa ser vivenciada como prática de leitura com sentido e não como enfeite cultural para que cumpra seu papel de formação integral do sujeito. A edição 13, ao situar o poema em meio a curiosidades sobre civilizações antigas, parece desconsiderar essa dimensão formativa e reitera a fragmentação simbólica da literatura no contexto escolar e midiático.

Já a edição 15 apresenta um caso intermediário. Nela, encontramos o poema “Receita de Ano Novo”, de Drummond, logo após uma seção de história intitulada “O mês de fevereiro já teve 30 dias?”. Ainda que o poema não dialogue diretamente com o conteúdo da seção, sua inclusão parece mais intencional do que no caso anterior, pois há uma certa correspondência temática entre o fechamento do texto histórico e a proposta de reflexão simbólica sobre o tempo e a renovação, expressa no poema, o que podemos observar nas Figuras 3 e 4.

Nesse caso o gesto editorial sugere um esforço de integração mínima, ainda que sem a mediação interpretativa que observaremos mais adiante. Aqui, a literatura é usada como encerramento reflexivo, como ilustração, oferecendo uma dimensão estética ao término da leitura, o que confere ao jornal um tom mais humanizado e leve.

A disposição dos dois textos, em sequência, revela uma curadoria intencional, que não apenas apresenta o poema, mas o contextualiza e o interpreta. Há aqui uma mediação que permite ao leitor compreender a relação entre o texto informativo e o poema, gesto que se aproxima da concepção de letramento literário como prática mediada, proposta por Cosson (2022). O jornal, nesse momento, ultrapassa a função informativa e assume uma função formativa e estética, oferecendo um espaço de leitura dialógica.

O mês de fevereiro já teve 30 dias?

A resposta é sim. Mas, para entender como isso aconteceu, é preciso entender a longa e caótica história dos calendários. Veja.

Por Carolina Fioratti. Portal Super Interessante. Atualizado em 5 fev 2021, 10h35 - Publicado em 21 fev 2020, 16h26
Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/o-mes-de-fevereiro-ja-teve-30-dias/>. Acesso em 03 jan. 2023.



Pois é. Fevereiro é curtinho: tem 28 dias, ainda que ganhe um chorinho nos anos bissextos, quando passa a ter 29. Mas fevereiro já teve 30 dias? A resposta é sim; mas para entender melhor, é preciso ir por partes, porque isso se deve ao longo caminho percorrido na história dos calendários.

Primeiro, precisamos conhecer o calendário romano. Era uma folhinha que contava com dez meses, indo de março a dezembro ("setembro", "outubro", "novembro" e "dezembro" significavam o que os nomes deles indicam: mês sete, mês oito, mês nove e mês dez).

E eram só 304 dias. Os 61 dias restantes, que caíam no inverno, não pertenciam a mês nenhum, Um limbo temporal.

O calendário era lunar, ou seja, baseado nas fases da Lua. Um mês começava quando a lua crescente dava seu primeiro sinal de vida, e terminava ao fim do ciclo de quatro fases. Como os ciclos lunares duram 29,5 dias, convencionou-se que os meses deveriam durar entre 29 e 30 dias.

O calendário foi reformulado ainda no início da civilização romana, por volta de 700 a.C. Adicionaram dois meses: janeiro e fevereiro, tirando o inverno do limbo.

Agora o ano somava 355 dias. Quatro meses de 31 dias e sete meses de 29. Como fevereiro foi adicionado depois, acabou ficando com 28 dias

para completar a conta.

Opa. Mas um ano propriamente dito tem 365 dias, certo? E isso não é uma "convenção social". É astronomia. É o tempo que a Terra leva para dar uma volta em torno do Sol e pronto.

As civilizações antigas, porém, não contavam com instrumentos astronômicos de precisão. Então davam um jeito de calibrar a contagem de tempo mais simples de medir (a das fases da Lua) com a contagem mais difícil de medir (a do tempo que a Terra leva para dar uma volta em torno do Sol). Então convencionaram que 12 ciclos completos da lua completavam um ano, certinho.

29,5 vezes 12 dá 354. Por algum motivo, os romanos arredondaram para 355.

Mas e aí? Onde vão parar os 10 dias que faltam? Vem comigo:

Se você resolver seguir o calendário romano, e adotasse um ano de 355 dias, aconteceria o seguinte. O ano de 2020 terminaria dia 21 de dezembro. 2021, acabaria no dia 11 de dezembro. E assim por diante, tal qual um relógio quebrado. Em 2030, a noite de ano novo seria no dia 22 de setembro. Em 2040, no dia 14 de junho (no nosso inverno). Ou seja: o Ano Novo, e qualquer outra data, tipo o seu aniversário, corriam por todas as estações do ano.

Uma zona.

Mais tarde, no século 1 a.C., os astrônomos romanos já tinham medido direitinho a duração de um ano: 365,25 dias. Mas a contagem, por tradição, ainda ficava nos 355 dias.

Até que, em 44 a.C., o ditador Júlio César decidiu acertar os ponteiros de Roma. Instituiu o ano de

365 dias, com um dia a mais a cada quatro anos, para a média dar 365,25. Génio.

Estava criado o Calendário Juliano.

Agora, seriam seis meses de 31 dias, e cinco meses de 30 dias. Fevereiro teria 29 dias, sendo acrescentado um extra a cada quatro anos – o ano bissexto, necessário para fechar a conta.

De quebra, ele decidiu se auto-homenagear pela façanha mudando o nome do velho

quinto mês do ano (Quintilis) para "Júlio". Julho, na grafia atual. Haja modéstia.

Tudo muito bonito. Mas o Calendário Juliano tinha um probleminha... O ano NÃO dura 365,25 dias. Ele tem 365,2422 dias.

Pior. Após a morte de César, os anos bissextos passaram a ser contados a cada três anos. O imperador Augusto, sobrinho e sucessor de Júlio, decidiu abolir o dia extra entre os anos 12 a.C. e 8 d.C. E ainda faria mais uma reformulação. O fato é que Augusto era, digamos, um pouco ciumento. Ele não achava legal ter um mês em homenagem

O ditador Júlio César decidiu acertar os ponteiros de Roma. Instituiu o ano de 365 dias

Figura 3 - "Receita de Ano Novo", Carlos Drummond de Andrade.

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 15, página 4.

HISTÓRIA

Periódico pedagógico para estudantes 5

ao tio, e não um a ele próprio.

Então pegou o mês seguinte, o antigo Sextilis, para chamar de seu. Daí em diante, depois do mês de Júlio passou a vir o mês de Augusto – agosto. Mas, como a quantidade de dias de cada mês é intercalada, agosto teria apenas 30 dias, enquanto julho possuía 31. Aquilo indicava que Augusto era menor do que Júlio César... “Assim não dá”, o imperador deve ter pensado.

Então, Augusto deixou seu mês com 31 dias também, e tirou novamente um dia de fevereiro, que ficou apenas com 28. Recapitulando: a essa altura da história, tínhamos sete meses de 31 dias, quatro meses de 30 dias e fevereiro com 28 (ou 29 em anos bissextos). E foi assim que fevereiro ficou com menos dias.

Mas a história continua. Lembra daquele probleminha do Calendário Juliano, o de ter 365,25 dias quando o ano, astronomicamente falando, tem 365,2422? Essa gerou um errinho de cálculo parecido com aquele do ano de 355 dias (ainda que bem mais brando). Mas ainda assim era um relógio meio quebrado, já que todo ano atrasava um pouquinho. Esse pouquinho foi se acumulando, e virou um poucão: 1.500 anos depois, o mundo estava dez dias atrasado.

Então, em 24 de janeiro de 1582,

o Papa Gregório 13 resolveu acertar os ponteiros de novo. Sua ideia era fazer com que o equinócio de primavera caísse exatamente no dia 21 de março (a data em que cala quando o calendário juliano ainda não tinha atrasado). Isso é fácil: você

consegue medir com precisão o dia do equinócio da primavera, só de observar o movimento do Sol ao longo do ano. O lance, então, era puxar o 21 de março para esse dia.

Para que isso acontecesse no ano de 1583, ele simplesmente cancelou os dias entre 05 e 14 de outubro de 1582. A quinta-feira (04) foi sucedida pela sexta-feira (15).

Os anos bissextos foram mantidos. No entanto, os anos seculares (último ano de cada século) só poderiam ser bissextos se fossem divisíveis por 400. Dessa forma, a conta que antes dava errado no calendário juliano, finalmente funcionaria de forma ideal. A média de duração dos anos daria rigorosamente 365,2422, como manda a natureza. Com suas mudanças, o Papa Gregório 13 esperava que o calendário remodelado fosse adotado pelo mundo todo. Espanha, Itália, Portugal e Polônia foram os primeiros países a aderirem. Depois, ao longo de três séculos, todos os países ocidentais passaram a seguir o calendário gregoriano.

Mas e aí? Existiu algum dia 30 de fevereiro?

Fonte: Wikimedia Commons/Domínio Público

Existiu! Primeiro foi na Suécia. Em 1700, o país pretendia

adotar o calendário gregoriano, mas, para não fazer como o Papa e simplesmente ignorar dez dias, decidiu-se por uma medida bem mais suave: abolir todos os anos bissextos entre 1700 e 1740.

Mas, também em 1700, os suecos estavam entrando em sua Grande Guerra contra Polônia, Dinamarca e Rússia. Estavam com tanta coisa na cabeça que acabaram trocando as bolas. Eles ignoraram o dia bissexto de 1700, mas o contaram em 1704 e 1708. As datas estavam, então, fora de sincronia com os dois calendários. Uma confusão só. Com isso, em 1712, tiveram que regressar ao calendário juliano para resolver a situação. Adicionaram um dia bissexto neste ano: o glorioso 30 de fevereiro.

Depois, em 1753, os suecos fizeram a migração oficial para o calendário gregoriano. Como o atraso dos dias se mantinha, decretaram que o dia 17 de fevereiro seria sucedido por 1º de março, ignorando os 11 dias que existiam no meio.

A Suécia não foi a única a bagunçar o calendário. A União Soviética decidiu introduzir, em 1929, um “calendário revolucionário”. As semanas passariam a ter cinco dias e cada mês contaria com 30. Os cinco dias restantes seriam feriados espa-

lhados pelo ano, mas não pertenceriam a

um mês específico. O objetivo

era alavancar a produção,

pois os fins de semana

deixariam de existi-

tir. Os soviéticos,

então, também

tiveram seu 30

de fevereiro em

1930 e 1931.

Em 1932, o tal

calendário foi

abandonado.

E com ele o

dia 30/2 mor-

reu para sem-

pre.



POESIA

Receita de ano novo

Por Carlos Drummond de Andrade

Para você ganhar belíssimo Ano Novo
cor do arco-íris, ou da cor da sua paz,
Ano Novo sem comparação com todo o tem-
po já vivido (mal vivido talvez ou sem sentido)
para você ganhar um ano não apenas pintado
de novo, remendado às carreiras,
mas novo nas sementinhas do vir-a-ser;
Novo até no coração das coisas menos perce-
bidas (a começar pelo seu interior)

novo, espontâneo, que de tão perfeito nem se
nota, mas com ele se come, se passeia,
se ama, se compreende, se trabalha,
você não precisa beber champanha ou qual-
quer outra birita, não precisa expedir nem re-
ceber mensagens (planta recebe mensagens?
passa telegramas?)
Não precisa



Figura 4 – continuação “Receita de Ano Novo”, Carlos Drummond de Andrade.

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 15, páginas 5.

Ao observarmos a edição 33 do *Jornal Lupa*, identificamos uma presença da literatura que se diferencia das demais edições pelo modo como o texto literário é articulado ao conteúdo jornalístico. Nessa edição, encontramos o texto “O poeta e seus bichos”⁵, que apresenta uma breve reflexão sobre o gosto de Carlos Drummond de Andrade pelos animais, seguido da crônica “Da utilidade dos animais” de autoria do próprio Drummond. Figuras 5 e 6.

14 JORNAL LUPA n. 33, Out. 2023

L I T E R A T U R A

O poeta e seus bichos.

Disponível em: <https://www.carlosdrummond.com.br/conteudos/visualizar/O-poeta-e-seus-bichos>, Acesso em: 25 set. 2023.

O amor de Carlos Drummond de Andrade pelos animais não era um amor qualquer. Foi posto à prova. Para começar, resistiu a uma queda de cavalo em Itabira, quando menino, pequeno desastre que descreverá, já maduro, em carta à sobrinha Flávia, como tendo acontecido, para mal de seus pecados, “diante de janelas e sacadas cheias de gente”, num episódio do qual saiu “mais encabulado do que machucado”. Com o vexame adicional de que se tratava de cavalo manso – tão pacato quanto outro pocotó que, no Pontal, a fazenda da família, lhe mordeu as costas. “Passear na fazenda”, contou Drummond numa entrevista, era um “castigo”: “As quedas de cavalo induziram-me a desconhar dos encantos da vida ao ar livre”.

Mais que cicatrizes, das duas ocorrências lhe ficaram sequelas poéticas, uma delas no sarcasmo de “Coro familiar”: “O cavalo mordeu o menino?/ Por acaso o menino ainda mama?/ Vamos rir, vamos rir do cretino,/ e se chora, que chore na cama”. Ou no tom de profecia em “Os bens e o sangue”: “Pedimos pelo menino porque já se ouve planger o sino/ do tombo que ele levar quando monte a cavalo./ – Vai cair do cavalo/ de cabeça no valo.” Em matéria de montaria, nada que se possa equiparar àquela outra, figurada, que também se desdobrou em versos, no fecho de “O quarto em desordem” – o soneto com que, tendo derrapado “na curva perigosa dos cinquenta”, o poeta festejou os deleitosos solavancos de um novo amor: “E esse cavalo solto pela cama/ a passear o peito de quem ama”.

No prosaísmo do dia a dia, Carlos Drummond de Andrade não se limitou a participar de iniciativas em defesa dos animais, quase sempre em companhia da amiga Lya Cavalcanti, conforme se contou aqui na semana passada. Seu engajamento nada tinha de platônico. Ele militou, por exem-

plo, na seção carioca da Sociedade União Internacional Protetora dos Animais, a SUIPA, da qual foi a certa altura conselheiro. “Sou candidato ao Conselho Consultivo”, escreveu ele na véspera de eleições ali, em 1957 – e debulhou um compromisso de campanha: “Prometo aconselhar sempre com sabedoria, prudência e justiça, depois de ouvir, é claro, meus queridos conselheiros particulares: Puck (um cãozinho velho) e Inácio (um gatinho novo)”.

No dia, porém, 13 de junho, em que aquela crônica foi publicada no *Correio da Manhã*, o conselheiro Puck já não vivia: na manhã de 5, o poeta e sua mulher, Dolores, o tinham levado a uma clínica veterinária na avenida Atlântica, envolto num lençol, para que, caso perdido, fosse piedosamente sacrificado. “Com 15 anos de vida, seu estado era lastimável, e não havia esperança de recuperação”, anotou Drummond em seu diário. “Uma injeção – e mais nada. Deixamos o corpo na clínica, e trago para casa, com o sentimento de perda, o de ingratidão”.

Do veterano Puck – seria um samóieda, um spitz ou simplesmente um plebeu, fruto de emaranhada mestiçagem? – haveriam de ficar, além de lembranças de longa duração, algumas fotografias, numa das quais ele aparece aconchegado no abraço de seu dono. E como este era dotado também para as artes visuais, de Puck ficou ainda o delicado retrato a crayon que acompanha este texto.

O mesmo diário registrou também, entre os bichos de estimação do poeta, um canário que seu tio Elias deu à sobrinha-neta Maria Julieta. “Pasarinho sem sorte”: um dia o vento derrubou a gaiola e lhe quebrou uma perna – problema que seria agravado quando o poeta teve a má ideia de

promover uma confraternização do canário com “um periquito estúpido”, daí resultando ferimento ainda mais sério. Restou a Drummond esperar que a filha voltasse do colégio e sepultasse o passarinho nos fundos da casa, embalado numa caixinha de sabonete. Mesmo em Copacabana, havia quintais, naquele tempo.

A família morava ainda no 81 da Rua Joaquim Nabuco, no Posto 6, em outubro de 1959, quando lá chegou Inácio, gato amarelo com listras brancas. Por um tempinho dividiu o espaço e o coração dos donos com Puck, que, a ano e meio do fim, o recebeu “com indiferença de senhor maduro”. Ambos já não viviam quando veio

Crispim, felino “preto, barriga e pescoço brancos, focinho branco”, permanentemente “disposto à confraternização”. Se o nome lhe foi dado pelo dono, não terá sido escolha casual: Antônio Crispim foi um de seus pseudônimos nos anos em que foi cronista do diário oficial Minas Gerais, até trocar Belo Horizonte pelo Rio, em 1934. “Tenho hoje um grande amigo no escritório”, consignou Drummond em seu diário, e agregou ilustração: “No momento, aos 3 meses e meio de idade, ele me acaricia o queixo.”

O trono de gato dos Drummond de Andrade teria um derradeiro ocupante, Garrincha. Dele se sabe que em meados de 1961 se transformara em “problema”: “Além de sujar constantemente na sala de estar e outros cômodos, com evidente descontrolado nervoso, começou a procurar intensamente uma gata para amar.” Passava o tempo a miar, faminto, para as gatas do vizinho, “sem correspondência com a época do cio” de suas pretendidas.

Para completar, Garrincha contraiu micose braba que ameaçava propagar-se não só para gatos das redondezas como para os bipedes da casa, entre estes um netinho que, vindo de Buenos Aires, onde viviam Maria Julieta e o genro Manolo, passava um tempo com os avós maternos. Drummond foi aconselhado a abandonar Garrincha no Passeio Público ou no Campo de Santana – mas repeliu a alternativa: “Com desfazer-me de um animalzinho que veio novo para nossa casa e que tanto se afeiçoou a mim, fazendo-me tão gentil companhia?” O gato lhe resolveu o problema, desaparecendo de uma vez por todas.

Uma penosa decisão, àquela altura, já estava tomada: “Nunca voltarei a ter nenhum animal em casa.”



Figura 5 - “Da utilidade dos animais”, Carlos Drummond de Andrade

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 33, p.14

⁵ O *Jornal Lupa* não apresenta informação sobre o autor do texto, ao acessar o site de onde o texto foi retirado verificamos que trata-se de texto escrito por Humberto Werneck para o próprio site <https://www.carlosdrummond.com.br>

Da utilidade dos animais.

Fonte: Carlos Drummond de Andrade. De notícias e não notícias faz-se a crônica. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

- Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda? - Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pelo se fazem perucas bacanas. E a carne, dizem que é gostosa.

- Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

- Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

- Ele faz pincel, professora?

- Quem, o texugo? Não, só fornece o pelo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

- Bolsas, mala, maletas, tudo isso: o couro do

canguru dá pra gente. Não falando da carne. Canguru é utilíssimo.

- Vivo, fessora?

- A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pelo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores, etc.

- Depois a gente come a vicunha, né fessora?

- Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

- A gente toma a corta? Ela não tem sossego, tadinha.

- Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

- A carne também é listrada? - pergunta que desencadeia riso geral.

- Não riem da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa

disto. Ah, o pinguim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento - não sabem o que é? O cocô do pinguim é um adubo maravilhoso:

guano, rico em nitrato. O óleo feito da gordura do pinguim...

- A senhora disse que a gente deve respeitar.

- Claro. Mas o óleo é bom.

- Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.

- Pois lucra. O pelo dá escovas é de ótima qualidade.

- E o castor?

- Pois quando voltar a moda do chapéu para os homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar de um bom exemplo.

- Eu, hem?

- Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living da sua casa. Do couro da girafa Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pelos da cauda para Tereza fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não caulam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa. O biguá é engraçado.

- Engraçado, como?

- Apanha peixe pra gente.

- Apanha e entrega, professora?

- Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.

- Bobo que ele é.

- Não. É útil. Aí de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?

- Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos.



TIRINHA



Figura 6 - continuação "Da utilidade dos animais", Carlos Drummond de Andrade

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 33, p.15

A disposição desses textos, em sequência, revela uma escolha editorial que não apenas insere o texto literário, mas o contextualiza e o interpreta, criando uma experiência de leitura mais integrada e significativa. No entanto, cabe ressaltar que logo após a crônica de Drummond, no final da página 15 aparece uma tirinha que não conversa com os textos citados anteriormente o que reforça a teoria de que o *Jornal Lupa* tem uma cultura de preencher espaços de forma aleatória. Ainda assim, essa edição parece reconhecer, ainda que pontualmente, o potencial formativo da literatura ao oferecer ao leitor não só a obra, mas também um olhar sobre o autor e sobre sua relação com o tema abordado.

Tal gesto editorial aproxima-se da concepção de letramento literário proposta por Rildo Cosson (2022), segundo a qual o texto literário deve ser mediado de modo a construir sentidos compartilhados entre o leitor e o texto, promovendo uma leitura que ultrapasse o reconhecimento da forma para alcançar a experiência estética e crítica. Ao contextualizar o poema de Drummond, o *Jornal Lupa* cria uma ponte interpretativa que favorece o leitor em formação, permitindo-lhe perceber o diálogo entre vida, arte e sensibilidade. É um movimento que também ecoa a perspectiva de Maria Amélia Dalvi (2013), quando defende que o ensino da literatura — e, por extensão, sua circulação em espaços educativos — deve garantir ao estudante o contato com o texto em sua dimensão estética e simbólica, e não apenas como material de ilustração.

Nesse sentido, entre todas as edições analisadas, a edição 30 constitui um marco de singularidade e intencionalidade editorial. Nela, há uma verdadeira curadoria literária: aparecem, na mesma seção de literatura, os textos “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade; “Cidadezinha”, de Edson Gabriel Garcia; e “Cidadezinha”, de Mário Quintana. A sequência é encerrada pelo artigo “Regionalismo: genuinamente brasileiro e sua literatura”, que funciona quase como uma leitura crítica ou síntese temática dos textos anteriores.

A escolha e a disposição dos textos sugerem a escolha deliberada de explorar diferentes modos de representar o espaço urbano e o sentimento de pertencimento. Em “Cidadezinha qualquer”, Drummond condensa a experiência da rotina provinciana. O poema de Edson Gabriel Garcia, por sua vez, recria a atmosfera interiorana com lirismo cotidiano, enquanto Quintana retoma o mesmo tema com leveza filosófica. Vejamos as Figuras 7 e 8:

Um apólogo

Fonte: ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v. II.

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê?

Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e infimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser.

Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unificando a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic da agulha no pano.



Calando o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você

volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto al ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Cidadezinha qualquer

Carlos Drummond de Andrade

Alguma Poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 49.

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.
Um homem vai devagar.

Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.

Cidadezinha

Edson Gabriel Garcia

Fonte: <http://www.escritoredsongabriel.com.br/poemas.html/>

Um ônibus lotado
um taxista estressado
um celular clonado
um sinal fechado
uma rua alagada,

Aqui não há roubo de galinhas
porque galinhas não há;
aqui não há conversa de varanda
porque varandas não há;
aqui não há promessas de novenas

porque novenas não há.
Não há.
Cidadezinha... Tão pequenina
"Eta vida besta, meu Deus!"



Figura 7 - “Cidadezinha qualquer”, Carlos Drummond; “Cidadezinha”, Edson Garcia

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 30, p.14



Cidadezinha

Mário Quintana

Mário Quintana, in: *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.

Cidadezinha cheia de graça...
Tão pequenina que até causa dó!
Com seus burricos a pastar na praça...
Sua Igreja de uma torre só...
Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca nem um segundo...
E fica a torre, sobre as velhas casas,

Fica cismando como é vasto o mundo!...
Eu que de longe venho perdido,
Sem pouso fixo (a triste sina!)
Ah, quem me dera ter lá nascido!
Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha... Tão pequenina
Que toda cabe num só olhar...

Regionalismo: genuinamente brasileiro e sua literatura

O regionalismo na literatura brasileira conta com mais de 150 anos de história com autores clássicos e atuais

Disponível em: <https://tinyurl.com/3fbxrymh>

Romance, drama, fantasia, suspense, entre outros. São vários os gêneros literários em todo o mundo. E o Brasil tem excelentes representantes de vários deles. Mas, assim como o nosso país é rico em cultura e extremamente plural, com cinco regiões distintas e muito diferentes entre si, assim é a literatura. Temos gêneros que são exclusivos e que mostram a força da produção editorial. Um deles é o regionalismo, onde a diversidade brasileira é fonte de inspiração para obras.

Apesar de a literatura brasileira sempre ter sido influenciada pela escrita europeia, principalmente até o século XIX, o regionalismo é genuinamente brasileiro. De acordo com o livro *História da Literatura Brasileira*: Das origens ao romantismo, de Massaud Moisés, ele é arquitetado com o intuito de tomar valores específicos de culturas locais do Brasil e é ligado diretamente a grupos sociais que vivenciam suas respectivas regiões. Uma das principais características é a apresentação do clima, costumes e gírias locais. "Por meio disso, o romance regionalista sempre se mostrou na busca de um estilo próprio, aderindo a poucas referências. Tal peculiaridade da literatura recorta o retrato histórico, adotando contos que classificam o verdadeiro povo brasileiro", afirma.

Geralmente focados na zona rural e fugindo do eixo Rio-São Paulo, os autores do romance regionalista escrevem sobre o Nordeste, a região sul, o planalto paulista e o interior do estado do Rio de Janeiro.

No gênero há muita idealização tanto dos cenários quanto dos personagens, sempre descritos em um tom heroico e espetacular. Quando foi criado, o principal objetivo era criar a imagem de um país grandioso e interessante, impossível de ser comparado com outros por ter características próprias.

Autores do regionalismo

Quando surgiu, há mais de 150 anos, os escritores que se especializaram nesta modalidade literária vieram do Romantismo. Ela começou em meados do século XIX e são quatro os autores considerados como principais expoentes do romance sertanejo ou regionalista: Bernardo Guimarães, tido como precursor do movimento e cuja principal obra é *A Escrava Isaura*; Visconde de Taunay, seus escritos revelam seu vasto conhecimento sobre o território brasileiro e sobre questões de cunho social e político e publicou *Inocência*; Franklin Távora, que acreditava na separação do Brasil entre norte e

Apesar de a literatura brasileira sempre ter sido influenciada pela escrita europeia, o regionalismo é genuinamente brasileiro.

sul para chegar a uma literatura genuinamente nacional e escreveu o conto *O Matuto* e os livros *O Sacrifício*, *A Casa de Palha* e outros; e José de Alencar, o mais conhecido dentre os autores do gênero escreveu *O Guarani*, *Iracema* e *Senhora*.

É importante notar que no século XX há escritores de peso no regionalismo, até mesmo mais fortes e estabelecidos do que no começo do movimento. Como exemplo temos José Lins do Rego, de *Menino de Engenho*, Graciliano Ramos, de *Vidas Secas*, Érico Veríssimo, de *Olhai os Lírios*

do Campo, e Guimarães Rosa, de *Grandes Sertões*: Veredas, um dos maiores representantes do gênero.

Mosaico de Reflexões

Um exemplo de romance regionalista atual é *Mosaico de Reflexões*, de R. P. Barros. A obra passa em vários locais, inclusive no Rio de Janeiro, mas tudo gira em torno de uma disputa de terras no sertão nordestino, cenário muito presente na obra, tanto que é quase um personagem.

O imbróglio começa na década de 1950, na época da posse do presidente Juscelino Kubitschek, e perdura por décadas ao envolver inúmeras pessoas. Bento, o protagonista, busca vingança pela chacina de sua família, algo que ele presenciou quando ainda era criança.

P. Barros escreve sobre o que sabe. Assim como acontece no enredo, o autor teve um grande projeto de irrigação e conviveu, amídeu, com o sertanejo do interior. Ele comenta que durante suas peregrinações pelos grotões do país escutou o relato de uma vingança assemelhada à que redigiu no livro, mas que, obviamente, o indivíduo que fez justiça aos parentes não chegou tão longe quanto o protagonista de *Mosaico de Reflexões*. Segundo o romancista, apesar de não ser uma história real, a trama está ancorada em um episódio caído nas caatingas do orgulhoso Maranhão.

Mosaico de Reflexões foi publicado em 2020 pela Editora Albatroz e pode ser adquirido aqui. Website: <https://loja.editoraalbatroz.com.br/buscar?q=mosaico>

Figura 8 – “Cidadezinha”, Mário Quintana, “Regionalismo: genuinamente brasileiro”

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 30, p.15

A presença sucessiva desses textos, seguida do artigo sobre regionalismo, indica um planejamento editorial raro nas demais edições: a literatura é tratada aqui como eixo de reflexão sobre identidade e cultura, não como mero adorno. Essa composição reforça o potencial do jornal como espaço de letramento literário, tal como propõe Cosson (2020), para quem a leitura de múltiplas vozes literárias sobre um mesmo tema é um modo privilegiado de formação estética e crítica.

A disposição dessa sequência evidencia uma estrutura de leitura comparativa e temática, voltada para a reflexão sobre o espaço, o cotidiano e a identidade nacional. Na sequência, os três poemas que partilham o tema “cidadezinha” compõem uma espécie de variação poética sobre o mesmo motivo, oferecendo ao leitor uma leitura intertextual e polifônica. A justaposição desses textos cria um efeito de espelhamento poético, em que o leitor é convidado a perceber as diferentes perspectivas sobre o mesmo cenário simbólico: o Brasil interiorano, o tempo desacelerado, o olhar lírico sobre o cotidiano. Essa estratégia de montagem textual aproxima o *Jornal Lupa* de uma prática de leitura literária estruturada, pois propõe um percurso interpretativo guiado, algo que raramente ocorre nas demais edições.

O encerramento da seção, com o texto “Regionalismo: genuinamente brasileiro e sua literatura”, cumpre a função de metacommentário, ampliando a reflexão para o plano cultural e histórico. O texto discute a importância do regionalismo na formação da literatura brasileira, afirmando: “A literatura regionalista é genuinamente brasileira porque nasce da observação sensível do povo, dos seus falares, dos seus hábitos e dos seus lugares.” (*Jornal Lupa*, Edição 30). A presença dessa nota interpretativa demonstra uma intencionalidade pedagógica consciente, alinhada ao que Cosson (2022) define como sequência de letramento literário: um conjunto de leituras organizadas em torno de um eixo temático e mediadas por orientações críticas.

Diferentemente de outras edições em que o texto literário aparece isolado e sem vínculo com o restante do conteúdo, a edição nº 30 articula uma sequência de leituras integradas, estabelecendo conexões entre autores, épocas e estéticas. Tal disposição confere à literatura um lugar de centralidade simbólica e interpretativa, em que o leitor não apenas lê, mas aprende a relacionar obras e contextos, o que reforça o papel formativo do jornal.

Nesse sentido, podemos afirmar que a edição nº 30 representa o ponto mais próximo de um projeto de educação literária dentro do *Jornal Lupa*. A sequência poética, seguida da reflexão sobre o regionalismo, exemplifica o que Dalvi (2013) chama de formação estética crítica, pois combina fruição e análise, sensibilidade e historicidade.

A despeito disso, o texto “Um apólogo” de Machado de Assis, que abre a seção de Literatura da Edição 30 do *Jornal Lupa* não se integra à discussão desenvolvida a partir dos demais textos da sequência. O texto machadiano articula moral e ironia ao narrar o diálogo entre a agulha e a linha, refletindo sobre utilidade e vaidade, um texto que, embora alegórico, discute a própria função social da arte.

Comparando essas ocorrências, percebemos que o *Jornal Lupa* oscila entre momentos de intencionalidade estética e outros de uso ilustrativo ou descontextualizado da literatura. Essa irregularidade revela tensões entre o propósito pedagógico do jornal e as diretrizes do Novo Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à centralidade do texto literário na formação do leitor. Quando a literatura é tratada como conteúdo contextualizado e interpretado, como nas edições 30 e 33, ela cumpre sua função de experiência sensível e crítica; enquanto quando aparece como apêndice ou decoração textual, como na edição 13, torna-se inicialmente uma presença formal, mas que, como veremos na seção seguinte deste estudo, pode ser trabalhada de forma a alcançar seu potencial crítico e estético.

Essa análise reforça a necessidade de pensar o espaço da literatura em materiais educativos não como presença quantitativa, mas como presença significativa. O número de ocorrências, embora importante, não garante por si só o desenvolvimento da leitura literária. Como afirmam Zilberman e Lajolo (1988), a leitura literária só se realiza de fato quando o texto é tomado como objeto de fruição e de reflexão sobre o humano. O desafio, portanto, está em transformar essas aparições dispersas em oportunidades de leitura que convoquem o estudante a um encontro real com a literatura, um encontro que, para além da curiosidade ou do ornamento, se converta em experiência estética e formativa.

A presença da literatura no *Jornal Lupa* é, sem dúvida, relevante. Mesmo que irregular, ela se destaca tanto pela quantidade absoluta quanto pela constância simbólica: quase todas as edições trazem, em algum ponto, um gesto de retorno ao texto literário. Entretanto, a análise revela dois modos distintos de inserção. Em um primeiro, mais superficial, a literatura surge como tema ou ornamento — uma entrevista, uma resenha crítica, um poema no rodapé, um fragmento sem mediação. Em um segundo, mais intencional, o texto literário é articulado a outros conteúdos, convidando o leitor à reflexão e ao diálogo entre gêneros e discursos.

Em termos de formação leitora, podemos dizer que o *Jornal Lupa* oferece oportunidades para o letramento literário. As edições 30 e 33 exemplificam o potencial formativo dessa segunda modalidade: nelas, a literatura atua como eixo de sentido, articulando diferentes linguagens e promovendo a experiência de leitura crítica e estética. Já casos como os das

edições 13 e 15 evidenciam a tensão entre a espontaneidade editorial e a necessidade de planejamento pedagógico, indicando que o espaço do jornal ainda oscila entre o desejo de formação e o imperativo da funcionalidade.

Assim, podemos afirmar que o *Jornal Lupa* representa, no conjunto de suas publicações, um espaço simbólico de resistência da literatura dentro do cenário do Novo Ensino Médio. A despeito das limitações estruturais e da irregularidade observada, sua presença mantém viva a possibilidade de que o texto literário continue sendo, como propõe Dalvi (2013), lugar de imaginação e de formação sensível, onde o leitor é chamado a se reconhecer e a reinventar o mundo.

Apesar da relevância das edições em que identificamos uma intenção mais clara de articulação temática, como nas edições 30 e 33, é importante observar que tais casos fazem parte de um pequeno grupo de exceções em um conjunto mais amplo marcado pela dispersão. A grande maioria dos textos literários aparece de forma isolada, sem vínculos explícitos entre si nem continuidade ao longo das edições. Raramente o *Jornal Lupa* estabelece relações intertextuais ou cria sequências que permitam ao leitor construir um percurso de leitura mais profundo. Essa fragmentação compromete o potencial formativo da literatura, pois, como nos lembra Cosson (2022), o letramento literário se consolida na experiência continuada de leitura e na construção de sentidos que se acumulam e se transformam a cada novo texto.

Mesmo assim, reconhecemos que o *Jornal Lupa* possui um potencial significativo para fomentar vínculos de leitura e de formação estética. Quando o jornal organiza, ainda que pontualmente, conjuntos temáticos, como na edição 30, com o eixo do regionalismo, ou na 33, com a reflexão sobre os animais em Drummond, ele demonstra a possibilidade de constituir uma proposta de leitura integrada e significativa, capaz de aproximar os estudantes da literatura como arte e pensamento. Esse é um caminho que merece ser aprofundado. Retomaremos essa discussão mais adiante, quando analisarmos os *Cadernos Pedagógicos* que acompanham o jornal, buscando compreender se neles há mediações e propostas que deem continuidade a essas leituras e consolidem um percurso efetivo de formação literária.

3.3 Gênero textual: variedade de gêneros literários publicados

Ao ampliarmos a investigação sobre a presença literária no *Jornal Lupa*, interessa-nos compreender a diversidade de gêneros e tipos textuais publicados no periódico, observando de que maneira essa variedade contribui para a formação do leitor literário no contexto escolar.

Nosso objetivo é identificar as formas e gêneros literários mais recorrentes (poemas, crônicas, contos, romances, fragmentos, letras de música, resenhas, entrevistas e textos críticos) e discutir os usos pedagógicos que emergem de sua circulação. A análise combina a observação quantitativa das ocorrências com a leitura qualitativa das formas de inserção e da intencionalidade editorial que as sustenta, buscando articular os dados à perspectiva teórica que norteia este trabalho.

Para fins metodológicos, optamos por não incluir as charges e tirinhas presentes nas edições do *Jornal Lupa*. Embora essas manifestações pertençam ao campo da linguagem artística e possam apresentar elementos de narrativa e crítica social, elas se inserem predominantemente no registro do humor gráfico e da comunicação visual, não configurando, portanto, textos literários no sentido estrito que orienta esta pesquisa. Nossa atenção volta-se aos textos de natureza literária, em verso ou em prosa, e aos textos que tratam diretamente da literatura, como resenhas, ensaios, entrevistas e reportagens sobre autores e obras.

A leitura das edições do *Jornal Lupa* evidencia uma presença significativa de textos literários, distribuídos ao longo do periódico com notável variedade de formas e vozes. Observamos uma predominância da poesia, do conto e da crônica, o que revela o esforço editorial em valorizar diferentes manifestações estéticas e ampliar o contato do leitor com múltiplos modos de expressão. Além disso, a recorrente inclusão de letras de música amplia o repertório estético do público escolar, favorecendo o diálogo entre a literatura e outras linguagens e potencializando as possibilidades de leitura e fruição.

A poesia ocupa papel central nas edições do *Jornal Lupa*, aparecendo em praticamente todas as edições que trazem textos literários. Os poemas surgem em diferentes formatos, desde textos com destaque gráfico até aqueles que encerram páginas. A presença recorrente desse gênero é um indicativo da valorização simbólica da literatura pelo periódico, ainda que nem sempre acompanhada de uma mediação pedagógica consistente.

Na edição 2, o poema “Aliança”, de Leonardo Távora, (Figura 9) inaugura essa tendência ao apresentar um texto de estrutura livre e temática afetiva. O poema, ao mesmo tempo simples e metafórico, aproxima-se da experiência do leitor jovem, favorecendo a identificação estética. Situação semelhante ocorre na edição 6 (Figura 10), com o poema “Convite”, de José Paulo Paes, cuja concisão e humor poético facilitam o trabalho de leitura compartilhada em sala de aula.

Aliança

Por Leonardo Távora

Fazemos alianças
Para até quando o vento levar todas as folhas
Mais duradouras que os filmes do cinema
Para não ficarmos a sós
Ou para ficarmos...

Fazemos alianças
Que servem para nos proteger
Para encontrar alento no outro
Ou lutar contra a estúpida diferença entre nós
Ou, vai saber, a favor dela...

E quem não tem nada para dizer
Nada para acrescentar
Não há qualquer problema
Já vai me bastar saber
Que as alianças servem para o bem

Mesmo quando as usamos contra os nossos
Quando não ouvimos, nem nos saudamos
Criamos barreiras ao invés de pontes
Não buscamos nos aproximar
E, nas nossas inconseqüências, o mundo se esvai

Nos alinhemos
Para o céu parecer mais limpo
E os dias não mais se arrastarem
E não passamos esperando a noite

Nos alieemos
Mesmo onde não achamos que valha
Porque essa vida nossa passa
E deixamos ao vento
As alianças que seguimos fazendo



Figura 9 – “Aliança”, Leonardo Távora

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 02, p.17

Convite

José Paulo Paes. Poemas para brincar. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/10736/cademo-poema.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

Poesia
é brincar com
palavras
como se brinca
com bola,
papagaio, pião.

Só que bola,
papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se
brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do
rio que é água
sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um
novo dia.
Vamos brincar de
poesia?



Figura 10 – “Convite”, José Paulo Paes

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 06, p.14

Outro exemplo emblemático é encontrado na edição 7 (Figura 11), que traz o poema “No Tempo da Pandemia” de Catherine O’Meara seguido de um box explicativo intitulado “O que é um poema”. Nesse caso, há uma clara intenção pedagógica: o texto literário é acompanhado por uma breve explicação conceitual que apresenta as características do gênero, como ritmo, verso, estrofe e rima. Ao conjugar fruição estética e reflexão metalinguística, o estudante pode ser levado não apenas a ler, mas a compreender o funcionamento da linguagem poética. Sob a perspectiva do letramento literário, conforme propõe Rildo Cosson (2022), essa articulação entre experiência estética e sistematização de conhecimentos favorece a formação do leitor ao possibilitar que ele reconheça os mecanismos formais que constroem os sentidos do texto, ampliando sua competência interpretativa.

LITERATURA: POESIA

Periódico pedagógico para estudantes 15

No Tempo da Pandemia

Catherine O’Meara (Título adaptado. Original: Curar)

E as pessoas ficaram em casa	E as pessoas curaram.	de viver
E leram livros e ouviram música	E na ausência de gente que vivia	E curaram completamente a terra
E descansaram e fizeram exercícios	De maneiras ignorantes	Assim como eles estavam curados.
E fizeram arte e jogaram	Perigosos, perigosos	
E aprenderam novas maneiras de ser	Sem sentido e sem coração,	
E pararam	Até a terra começou a curar	
E ouviram mais fundo	E quando o perigo acabou	
Alguém meditou	E as pessoas se encontraram	
Alguém rezava	Eles ficaram tristes pelos mortos.	
Alguém dançava	E fizeram novas escolhas	
Alguém conheceu a sua própria sombra	E sonharam com novas visões	
E as pessoas começaram a pensar de forma diferente.	E criaram novas maneiras	



O que é um poema?

Poema é uma obra literária cuja apresentação pode surgir em forma de verso e estrofes, com rima e ritmo, e tem a finalidade de manifestar sentimento e emoção.

- VERSO: cada linha de um poema.
- ESTROFE: conjunto de versos.

Um poema possui extensão variável e ao longo do texto expõe temas variados em que há enredo e ação, escritos através de uma linguagem que emociona e sensibiliza o leitor.

O texto poético tem uma forte relação com a música, a arte e a beleza. A poesia presente no texto é o componente que distingue o poema.

Existem vários poemas que foram convertidos em canções, porque foi acrescentada uma melodia.

O poema lírico, que era assim designado por ser cantado ao som da lira (instrumento musical), originou o gênero de arte que hoje se entende como lírico.

Dalí o termo EU LÍRICO, que é a “voz” que manifesta o sentimento de um poema.

Existe uma diferença entre POESIA e POEMA:

- POESIA: é o sentimento existente em qualquer gênero textual.
- POEMA: é a forma textual em versos de expressar poesia.

No Brasil, alguns dos poetas ou poetisas mais famosos são Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Clarice Lispector, Ferreira Gullar, Cecília Meirelles, entre outros.

Adaptado de: <https://www.significados.com.br/poema/> Veja este vídeo sobre um lindo poema de BRÁULI BESSA, declamado por ele mesmo no programa ENCONTRO, de Fátima Bernardes, sobre o sentido de que podemos, sempre, RECOMEÇAR. <https://www.youtube.com/watch?v=6XqW-6a2BDE>

Figura 11 – O que é um poema?

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 07, p.15

A crônica é outro gênero muito frequente no corpus. Sua brevidade, linguagem acessível e relação com o cotidiano a tornam especialmente adequada ao público escolar. A presença de crônicas no *Jornal Lupa* revela um esforço consistente para aproximar os estudantes de um gênero literário marcado pela simplicidade, pela brevidade e pela reflexão sobre o cotidiano. Em diversas edições, observa-se a inserção de textos bastante curtos, como na edição 2, (Figura 12), em que aparecem duas crônicas: “Tenho amigos que não sabem o quanto são meus

CRÔNICA

Periódico pedagógico para estudantes 15

Tenho amigos que não sabem o quanto são meus amigos

Fonte: SANT'ANA, Paulo. Disponível em: <https://www.pensador.com/tenho_amigos_que_nao_sabem_o_quanto/>. Acesso em: 08/06/2022

Não percebem o amor que lhes devoto e a absoluta necessidade que tenho deles... Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos! Até mesmo aqueles que não percebem o quanto são meus amigos e o quanto minha vida depende de suas existências...

A alguns deles não procuro, basta-me saber que eles existem. Essa mera condição me encoraja a seguir em frente pela vida. Porque não os procuro com assiduidade, não posso lhes dizer o quanto gosto deles!

...eles não têm noção de como me são necessários ao meu equilíbrio vital

Eles não iriam acreditar! Muitos deles estão lendo esta crônica e não sabem que estão incluídos na sagrada relação dos meus amigos, mas é delicioso que eu saiba e sinta que os adoro, embora não o declare e não os procure.

Às vezes, quando os procuro, noto que eles não têm noção de como me são necessários, de como são indispensáveis ao meu equilíbrio vital, porque fazem parte do mundo que eu, tremulamente, construí e se tornaram alicerces do meu encanto pela vida.

Se um deles morrer, eu ficarei torto para um lado. Se todos morrerem, eu desabo! Por isso é

que, sem que eles saibam, eu rezo pela vida deles e me envergonho porque essa minha prece é, em síntese, dirigida ao meu bem-estar. Ela é, talvez, fruto do meu egoísmo.

Por vezes, mergulho em pensamento sobre alguns deles. Quando viajo e fico diante de lugares maravilhosos, cai-me alguma lágrima por não estarem junto de mim, compartilhando daquele prazer... Se alguma coisa me consome e me envelhece é que a roda furiosa da vida não me permite ter sempre ao meu lado, morando comigo, andando comigo, falando comigo, vivendo comigo, todos os meus amigos e, principalmente, os que só desconfiavam ou talvez nunca vão saber que são meus verdadeiros amigos.

O homem que sabia demais

Luís Fernando Veríssimo

Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:

• Eu sei de tudo.

Depois de um silêncio, o outro disse:

• Como é que você soube?

• Não interessa. Sei de tudo.

• Me faz um favor. Não espalhe.

• Vou pensar.

• Por amor de Deus.

• Está bem. Mas olhe lá, hein?

Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.

• Sei de tudo.

• Co-como?

• Sei de tudo.

• Tudo o quê?

• Você sabe.

• Mas é impossível. Como é que você descobriu?

A reação das pessoas variava. Algumas perguntavam em seguida:

• Alguém mais sabe?

Outras se tornavam agressivas:

• Está bem, você sabe. E daí?

• Daí, nada. Só queria que você soubesse que eu sei.

• Se você contar pra alguém, eu...

• Depende de você.

• De mim, como?

• Se você andar na linha eu não conto.

• Certo.

Uma vez, parecia ter encontrado um inocente.

• Eu sei de tudo.

• -Tudo o quê? Você sabe.

• Não sei. O que é que você sabe?

• Não se faça de inocente.

• Mas eu realmente não sei.

• Vem com essa.

• Você não sabe de nada.

• Ah, quer dizer que existe alguma coisa para saber, mas eu é que não sei o que é?

• Não existe nada.

• Olha que eu vou espalhar...

• Pode espalhar que é mentira.

• Como é que você sabe o que eu vou espalhar?

• Qualquer coisa que você espalhar será mentira.

• Está bem. Vou espalhar.

Mas dali a pouco veio um telefonema.

• Escute, estive pensando melhor. Não espalhe nada sobre aquilo.

• Aquilo o quê?

• Você sabe.

Passou a ser temido e respeitado. Volta e meia alguém se aproximava dele e sussurrava:

• Você contou para alguém?

• Ainda não.

• Puxa. Obrigado.

Com o tempo, ganhou uma reputação. Era de confiança. Um dia foi procurado por um amigo com uma oferta de emprego. O salário era enorme.

• Por que eu? - quis saber.

• A posição é de muita responsabilidade - disse o amigo. - Recomendei você.

• Por quê?

• Pela sua discrição.

Subiu na vida. Dele se dizia que sabia tudo sobre todos mas nunca abria a boca pra falar de ninguém. Além de bem-informado, um gentleman. Até que recebeu um telefonema. Uma voz misteriosa que disse:

• Sei de tudo.

• Co-como?

• Sei de tudo.

• Tudo o quê?

• Você sabe.

Resolveu desaparecer. Mudou-se de cidade. Os amigos estranharam o seu desaparecimento repentino. Investigaram. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia remota. Os vizinhos contam que numa noite vieram muitos carros e cercaram a casa. Várias pessoas entraram na casa. Ouviram-se gritos. Os vizinhos contam que a voz que mais se ouvia era a dele, gritando:

• Era brincadeira! Era brincadeira!

Foi descoberto de manhã, assassinado. O crime nunca foi desvendado. Mas as pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo.

SABIA DEMAIS.

Figura 12 – Crônicas

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 02, p.15

amigos”, de Paulo Santana, e “O homem que sabia demais”, de Luís Fernando Veríssimo, estes textos funcionam como pequenas janelas para o mundo, oferecendo humor, sensibilidade e criticidade em poucas linhas. Essa escolha editorial favorece a leitura rápida e acessível, mas também evidencia uma estratégia pedagógica: ao apresentar crônicas concisas, o jornal amplia as possibilidades de contato do aluno com a literatura, despertando curiosidade e criando condições para que mesmo leitores menos experientes se aproximem do gênero.

A principal limitação observada é que, embora o gênero seja recorrente, raramente há continuidade temática ou qualquer conexão intencional entre as crônicas, seja na mesma edição, seja em edições distintas. A leitura é episódica, não configurando um percurso. Apesar disso, as crônicas apresentam um potencial expressivo para o trabalho pedagógico com o texto literário.

A presença de contos no *Jornal Lupa* é marcante e recorrente, configurando-se como um dos gêneros literários mais frequentes ao longo das edições. O jornal demonstra um compromisso contínuo com a circulação de narrativas ficcionais mais densas, oferecendo ao leitor textos que exploram aspectos profundos da experiência humana, da linguagem e da imaginação. Em diversas edições, aparecem contos longos que exigem maior fôlego de leitura e disponibilidade interpretativa, como “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa (*Jornal Lupa*. Edição 19, p. 14–15), “O santo que não acreditava em Deus”, de João Ubaldo Ribeiro (*Jornal Lupa*. Edição 26, p.12-15), e “Feliz aniversário”, de Clarice Lispector (*Jornal Lupa*. Edição 27, p. 12-14). Exemplo, Figuras 13, 14 e 15.

Esses textos, de significativa complexidade estética e temática, reforçam o papel do jornal como mediador cultural, permitindo que os estudantes tenham acesso a obras consagradas da literatura brasileira em sua integralidade. Conforme Cosson (2022), o letramento literário pressupõe o contato efetivo com a obra literária, possibilitando ao leitor experienciar a linguagem artística em sua complexidade estética e simbólica. Nessa perspectiva, a presença de textos integrais favorece a construção de sentidos e a ampliação da competência literária do estudante. Do mesmo modo, Dalvi (2013) ressalta que o ensino de literatura deve assegurar o encontro do leitor com obras literárias significativas, promovendo experiências interpretativas formativas.

Feliz Aniversário

LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

Feliz Aniversário

A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeite de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados — e esta vinha com o seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, infantilizadas em babados cor-de-rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata. Tendo Zilda — a filha com quem a aniversariante morava — disposto cadeiras unidas ao longo das paredes, como numa festa em que se vai dançar, a nora de Olaria, depois de cumprimentar com cara fechada aos de casa, aboleu-se numa das cadeiras e emudeceu, a boca em bico, mantendo sua posição de ultrajada. “Vim para não deixar de vir”, dissera ela a Zilda, e em seguida sentara-se ofendida. As duas mocinhas de cor-de-rosa e o menino, amarelos e de cabelo penteado, não sabiam bem que atitude tomar e ficaram de pé ao lado da mãe, impressionados com seu vestido azul-marinho e com os paetês. Depois veio a nora de Ipanema com dois netos e a babá. O marido viria depois. E como Zilda — a única mulher entre os seis irmãos homens e a única que, estava decidido já havia anos, tinha espaço e tempo para alojar a aniversariante — e como Zilda estava na cozinha a ultimar com a empregada os croquetes e sanduíches, ficaram: a nora de Olaria empertigada com seus filhos de coração inquieto ao lado; a nora de Ipanema na fila oposta das cadeiras fingindo ocupar-se com o bebê para não encarar a concunhada de Olaria; a babá ociosa e uniformizada, com a boca aberta.

E à cabeceira da mesa grande a aniversariante que fazia hoje oitenta e nove anos. Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchendo-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sungados pelo teto em alguns dos quais estava escrito “Happy Birthday!”, em outros “Feliz Aniversário!”. No centro havia disposto o enorme bolo açucarado. Para adiantar o expediente, enfeitara a mesa logo depois do almoço, encostara as cadeiras à parede, mandara os meninos brincar no vizinho para não desarrumar a mesa.

E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água-de-colônia para

disfarçar aquele seu cheiro de guardado — sentara-a à mesa. E desde as duas horas a aniversariante estava sentada à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa.

De vez em quando consciente dos guardanapos coloridos. Olhando curiosa um ou outro balão estremecer aos caros que passavam. E de vez em quando aquela angústia muda: quando acompanhava, fascinada e impotente, o voo da mosca em torno do bolo.

Até que às quatro horas entrara a nora de Olaria e depois a de Ipanema. Quando a nora de Ipanema pensou que não suportaria nem um segundo mais a situação de estar sentada defronte da concunhada de Olaria — que cheia das ofensas passadas não via um motivo para desistir desafiadora a nora de Ipanema — entraram enfim José e a família. E mal eles se beijavam, a sala começou a ficar cheia de gente que ruidosa se cumprimentava como se todos tivessem esperado embaixo o momento de, em afobação de atraso,



subir os três lances de escada, falando, arrastando crianças surpreendidas, enchendo a sala — e inaugurando a festa.

Os músculos do rosto da aniversariante não a interpretavam mais, de modo que ninguém podia saber se ela estava alegre. Estava era posta à cabeceira. Tratava-se de uma velha grande, magra, imponente e morena. Parecia oca.

— Oitenta e nove anos, sim senhor! disse José, filho mais velho agora que Jonga tinha morrido.

— Oitenta e nove anos, sim senhora! disse esfregando as mãos em admiração pública e como sinal imperceptível para todos.

Todos se interromperam atentos e olharam a aniversariante de um modo mais oficial. Alguns abanaram a cabeça em admiração como a um recorde. Cada ano vencido pela aniversariante era uma vaga etapa da família toda. Sim senhor! disseram alguns sorrindo timidamente.

— Oitenta e nove anos!, ecoou Manoel que era

sócio de José. É um brotinho, disse espirituoso e nervoso, e todos riram, menos sua esposa.

A velha não se manifestava.

Alguns não lhe haviam trazido presente nenhum. Outros trouxeram saboneteira, uma combinação de jérsei, um broche de fantasia, um vasinho de cactos — nada, nada que a dona da casa pudesse aproveitar para si mesma ou para seus filhos,

E de vez em quando aquela angústia muda: quando acompanhava, fascinada e impotente, o voo da mosca em torno do bolo.

nada que a própria aniversariante pudesse realmente aproveitar constituindo assim uma economia: a dona da casa guardava os presentes, amarga, irônica.

— Oitenta e nove anos! repetiu Manoel aflito, olhando para a esposa.

A velha não se manifestava.

Então, como se todos tivessem tido a prova final de que não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda, continuaram a fazer a festa sozinhos, comendo os primeiros sanduíches de presunto mais como prova de animação que por apetite, brincando de que todos estavam morrendo de fome. O ponche foi servido, Zilda suave, nenhuma cunhada ajudou propriamente, a gordura quente dos croquetes dava um cheiro de piquenique; e de costas para a aniversariante, que não podia comer frituras, eles riam inquietos. E Cordélia? Cordélia, a nora mais moça, sentada, sorrindo.

— Não senhor! respondeu José com falsa severidade, hoje não se fala em negócios!

— Está certo, está certo! recuou Manoel depressa, olhando rapidamente para sua mulher que de longe estendia um ouvido atento.

— Nada de negócios, gritou José, hoje é o dia da mãe!

Na cabeceira da mesa já suja, os copos maculados, só o bolo inteiro — ela era a mãe. A aniversariante piscou os olhos.

E quando a mesa estava imunda, as mães enervadas com o barulho que os filhos faziam, enquanto as avós se recostavam complacentes nas cadeiras, então fecharam a inútil luz do corredor para acender a vela do bolo, uma vela grande com um papelzinho colado onde estava escrito “89”. Mas ninguém elogiou a ideia de Zilda, e ela se perguntou angustiada se eles não estariam pensando que fora por economia de velas — ninguém se lembrando de que ninguém havia contribuído com uma caixa de fósforos sequer para a comida da festa que ela, Zilda, servia como uma escrava, os pés exaustos e o coração revoltado. Então acenderam a vela. E então José, o líder, cantou com muita força, entusiasmando com um olhar autoritário os mais hesitantes ou surpreendidos, “vamos! todos de uma vez!” — e todos de repente começaram a cantar alto como soldados.

Figura 13 – Conto longo “Feliz Aniversário”

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 37, p.12

Despertada pelas vozes, Cordélia olhou esbaforida. Como não haviam combinado, uns cantaram em português e outros em inglês. Tentaram então corrigir: e os que haviam cantado em inglês passaram a português, e os que haviam cantado em português passaram a cantar bem baixo em inglês. Enquanto cantavam, a aniversariante, à luz da vela acesa, meditava como junto de uma lareira. Escolheram o bisneto menor que, debruçado no colo da mãe encorajadora, apagou a chama com um único sopro cheio de saliva! Por um instante bateram palmas à potência inesperada do menino que, espantado e exultante, olhava para todos encantado. A dona da casa esperava com o dedo pronto no comutador do corredor – e acendeu a lâmpada. – Viva mamãe!

– Viva vovô!

– Viva D. Anita, disse a vizinha que tinha aparecido.

– Happy birthday! gritaram os netos, do Colégio Bennett.

Bateram ainda algumas palmas solas.

A aniversariante olhava o bolo apagado, grande e seco.

– Parta o bolo, vovô! disse a mãe dos quatro filhos, é ela quem deve partir! assegurou incerta a todos, com ar íntimo e intrigante. E, como todos aprovassem satisfeitos e curiosos, ela se tornou de repente impetuosa: – parta o bolo, vovô!

E de súbito a velha pegou na faca. E sem hesitação, como se hesitando um momento ela toda caísse para a frente, deu a primeira talhada com punho de anisete.

– Que força, segredou a nora de Ipanema, e não se sabia se estava escandalizada ou agradavelmente surpreendida. Estava um pouco horrorizada.

– Há um ano atrás ela ainda era capaz de subir essas escadas com mais fôlego do que eu, disse Zilda amarga.

Dada a primeira talhada, como se a primeira pá de terra tivesse sido lançada, todos se aproximaram de prato na mão, insinuando-se em fingidas acotoveladas de animação, cada um para a sua pavinha.

Em breve as fatias eram distribuídas pelos pratinhos, num silêncio cheio de rebuliço. As crianças pequenas, com a boca escondida pela mesa e os olhos ao nível desta, acompanhavam a distribuição com muda intensidade. As passas rolavam do bolo entre farelos secos. As crianças angustiadas viam se desperdiçarem as passas, acompanhavam atentas a queda.

E quando foram ver, não é que a aniversariante já estava devorando o seu último bocadinho?

E por assim dizer a festa estava terminada. Cordélia olhava ausente para todos, sorria.

– Já lhe disse: hoje não se fala em negócios! respondeu José radiante.

– Está certo, está certo! recolheu-se Manoel conciliador sem olhar a esposa que não o desfitava. Está certo, tentou Manoel sorrir e uma contração passou-lhe rápido pelos músculos da cara.

– Hoje é dia da mãe! disse José.

Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou. Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como a presilha a sufocasse, ela era a mãe de todos e, impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspiasse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o



único a ser a carne de seu coração, Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despeteada. Cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sorrento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquela seria um homem. Mas, piscando, ela olhava os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ha, a forte, que casara em hora e tempo devidos com um bom homem a quem, obediente e independente, ela respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos e lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Como pudera ela dar à luz aqueles seres risinhos, fracos, sem austeridade? O rancor roncava no seu peito vazio.

Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão.

– Mamãe! gritou mortificada a dona da casa. Que é isso, mamãe! gritou ela passada de vergonha, e não queria sequer olhar os outros, sabia que os desgraçados se entreolhavam vitoriosos como se coubesse a ela dar educação à velha, e não faltaria muito para dizerem que ela já não dava mais banho na mãe, jamais compreenderiam o sacrifício que ela fazia. – Mamãe, que é isso! – disse baixo, angustiada. – A senhora nunca fez isso! – acrescentou

alto para que todos ouvissem, queria se agregar ao espanto dos outros, quando o galo cantar pela terceira vez renegará tua mãe. Mas seu enorme vexame suavizou-se quando ela percebeu que eles abanavam a cabeça como se estivessem de acordo que a velha não passava agora de uma criança.

– Ultimamente ela deu pra cuspir, terminou então confessando contrita para todos.

Todos olharam a aniversariante, compungidos, respeitosa, em silêncio.

Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Os meninos, embora crescidos – provavelmente já além dos cinquenta anos, que sei eu! – os meninos ainda conservavam os traços bonitinhos. Mas que mulheres haviam escolhido! E que mulheres os netos – ainda mais fracos e mais azedos – haviam escolhido. Todas vaidosas e de pernas finas, com aqueles colares falsificados de mulher que na hora não aguenta a mão, aquelas mulherezinhas que casavam mal os filhos, que não sabiam pôr uma criada em seu lugar, e todas elas com as orelhas cheias de brincos – nenhum, nenhum de ouro! A raiva a sufocava.

– Me dá um copo de vinho! disse.

O silêncio se fez de súbito, cada um com o copo imobilizado na mão.

– Vovozinha, não vai lhe fazer mal? insinuou cautelosa a neta roíça e baixinha.

– Que vovozinha que nada! explodiu amarga a aniversariante. – Que o diabo vos carregue, corja de marlins, carnos e vagabundas! me dá um copo de vinho, Dorothy! – ordenou.

Dorothy não sabia o que fazer, olhou para todos em pedido cômico de socorro. Mas, como máscaras isentas e inapeláveis, de súbito nenhum rosto se manifestava. A festa interrompida, os sanduíches mordidos na mão, algum pedaço que estava na boca a sobrar seco, inchando tão fora de hora a bochecha. Todos tinham ficado

cegos, surdos e mudos, com croquetes na mão. E olhavam impassíveis.

Desamparada, divertida, Dorothy deu o vinho astuciosamente apenas dois dedos no copo. Inexpressivos, preparados, todos esperaram pela tempestade.

Mas não só a aniversariante não explodiu com a miséria de vinho que Dorothy lhe dera como não mexeu no copo. Seu olhar estava fixo, silencioso. Como se nada tivesse acontecido.

Todos se entreolharam polidos, sorrindo cegamente, abstratos como se um cachorro tivesse feito pipi na sala. Com estoicismo, recomeçaram as vozes e risadas. A nora de Olaria, que tivera o seu primeiro momento uníssono com os outros quando a tragédia vitoriosamente parecia prestes a se desencadear, teve que retomar sozinha à sua severidade, sem ao menos o apoio dos três filhos que agora se misturavam traidoramente com os outros. De sua cadeira reclusa, ela analisava crítica aqueles vesti-

Desamparada, divertida, Dorothy deu o vinho astuciosamente apenas dois dedos no copo.

Figura 14 – Conto longo “Feliz Aniversário” continuação

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 37, p.13

dos sem nenhum modelo, sem um drapeado, a mania que tinham de usar vestido preto com colar de pérolas, o que não era moda coisa nenhuma, não passava era de economia. Examinando distante os sanduíches que quase não tinham levado manteiga. Ela não se servira de nada, de nada! Só comera uma coisa de cada, para experimentar.

E por assim dizer, de novo a festa estava terminada. As pessoas ficaram sentadas benevolentes. Algumas com a atenção voltada para dentro de si, à espera de alguma coisa a dizer. Outras vazias e expectantes, com um sorriso amável, o estômago cheio daquelas porcarias que não alimentavam mas tiravam a fome.

As crianças, já incontroláveis, gritavam cheias de vigor. Umás já estavam de cara imunda; as outras, menores, já molhadas; a tarde cala rapidamente. E Cordélia, Cordélia olhava ausente, com um sorriso estonteado, suportando sozinha o seu segredo. Que é que ela tem? Alguém perguntou com uma curiosidade negligente, indicando-a de longe com a cabeça, mas também não responderam. Acenderam o resto das luzes para precipitar a tranquilidade da noite; as crianças começavam a brigar. Mas as luzes eram mais pálidas que a tenção pálida da tarde. E o crepúsculo de Copacabana, sem ceder, no entanto, se alargava cada vez mais e penetrava pelas janelas como um peso.

— Tenho que ir, disse perturbada uma das noras levantando-se e sacudindo os farelos da sala. Vários se ergueram sorrindo.

A aniversariante recebeu um beijo cauteloso de cada um como se sua pele tão infamilar fosse uma armadilha. E impassível, piscando, recebeu aquelas palavras propositadamente atropeladas que lhe diziam tentando dar um final arranco de efusão ao que não era mais senão passado: a noite já viera quase totalmente. A luz da sala parecia então mais amarela e mais rica, as pessoas envelhecidas. As crianças já estavam histéricas.

— Será que ela pensa que o bolo substitui o jantar, indagava-se a velha nas suas profundezas.

Mas ninguém poderia adivinhar o que ela pensava. E para aqueles que junto da porta ainda a olhavam uma vez, a aniversariante era apenas o que parecia ser: sentada à cabeceira da mesa imunda, com a mão fechada sobre a toalha como encerrando um cetro, e com aquela mudez que era a sua última palavra. Com um punho fechado sobre a mesa, nunca mais ela seria apenas o que ela pensasse. Sua aparência afinal a ultrapassara e, superando-a, se agigantava serena. Cordélia olhou-a espantada. O punho mudo e severo sobre a mesa dizia para a infeliz nora que sem remédio amava talvez pela última vez: É preciso que se saiba. É preciso que se saiba. Que a vida é curta. Que a vida é curta.

Porém nenhuma vez mais repetiu. Porque a verdade era um lance. Cordélia olhou-a estareçada. E, para nunca mais, nenhuma vez repetiu — enquan-

to Rodrigo, o neto da aniversariante, puxava a mão daquela mãe culpada, perplexa e desesperada que mais uma vez olhou para trás implorando à velhice ainda um sinal de que uma mulher deve, num ímpeto dilacerante, enfim agarrar a sua derradeira chance e viver. Mais uma vez Cordélia quis olhar. Mas a esse novo olhar — a aniversariante era uma velha à cabeceira da mesa.

Passara o lance. E amastada pela mão paciente e insistente de Rodrigo a nora seguiu-o espantada.

— Nem todos têm o privilégio e o orgulho de se reunirem em torno da mãe, pigarreou José lembrando-se de que longa é quem fazia os discursos.

— Da mãe, virgula! riu baixo a sobrinha, e a prima mais lenta riu sem achar graça.

— Nós temos, disse Manoel acabrunhado sem mais olhar para a esposa. Nós temos esse grande privilégio disse distraído enxugando a palma úmida das mãos.

Mas não era nada disso, apenas o mal-estar da despedida, nunca se sabendo ao certo o que dizer, José esperando de si mesmo com perseverança e confiança a próxima frase do discurso. Que não vinha. Que não vinha. Que não vinha. Os outros aguardavam. Como longa fazia falta nessas horas — José enxugou a testa com o lenço — como longa fazia falta nessas horas! Também tora o único a quem



a velha sempre aprovara e respeitara, e isso dera a longa tanta segurança. E quando ele morreria, a velha nunca mais falara nele, pondo um muro entre sua morte e os outros. Esquecera-o talvez. Mas não esquecera aquele mesmo olhar firme e direto com que desde sempre olhara os outros filhos, fazendo-os sempre desviar os olhos. Amor de mãe era duro de suportar; José enxugou a testa, heroico, risonho.

E de repente veio a frase:

— Até o ano que vem! disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein? repetiu com receio de não ser compreendido. Olhou-a, orgulhoso da artimanha da velha que espiamente sempre vivia mais um ano.

— No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso! esclareceu melhor o filho Manoel, aperfeiçoando o espírito do sócio. Até o ano que vem,

mamãe! e diante do bolo aceso! disse ele bem explicado, perto de seu ouvido, enquanto olhava obsequioso para José. E a velha de súbito cacarejou um riso frouxo, compreendendo a alusão.

Então ela abriu a boca e disse:

— Pois é.

Estimulado pela coisa ter dado tão inesperadamente certo, José gritou-lhe emocionado, grato, com os olhos úmidos:

— No ano que vem nos veremos, mamãe!

— Não sou surda! disse a aniversariante rude, acarinhada.

Os filhos se olhavam rindo, vexados, felizes. A coisa tinha dado certo.

As crianças foram saindo alegres, com o apetite estragado. A nora de Orla deu um cascudo de vingança no filho alegre demais e já sem gravata. As escadas eram difíceis, escuras, incrível insistir em morar num prediço que seria fatalmente demolido mais dia menos dia, e na ação de despejo /lida ainda lá dar trabalho e querer enfiar a velha para as noras — pisado o último degrau, com alívio os convidados se encontraram na tranquilidade fresca da rua. Era noite, sim. Com o seu primeiro arrepião.

Adeus, até outro dia, precisamos nos ver. Apareçam, disseram rapidamente. Alguns conseguiram olhar nos olhos dos outros com uma cordialidade sem receio. Alguns abotoavam os casacos das crianças, olhando o céu à procura de um sinal do tempo. Todos sentindo obscuramente que na despedida se poderia talvez, agora sem perigo de compromisso, ser bom e dizer aquela palavra a mais — que palavra? Eles não sabiam propriamente, e olhavam se sorrindo, mudos. Era um instante que parecia para ser vivo. Mas que era morto. Começaram a se separar, andando meio de costas, sem saber como se desligar dos parentes sem bruxidão.

— Até o ano que vem! repetiu José a indireta feliz, acenando a mão com vigor efusivo, os cabelos ralos e brancos esvoaçavam. Ele estava era gordo, pensaram, precisava tomar cuidado com o coração. Até o ano que vem! gritou José eloquente e grande, e sua altura parecia desmoronável. Mas as pessoas já afastadas não sabiam se deviam rir alto para ele ouvir ou se bastaria sorrir mesmo no escuro. Além de alguns pensarem que felizmente havia mais do que uma brincadeira na indireta e que só no próximo ano seriam obrigados a se encontrar diante do bolo aceso; enquanto que outros, já mais no escuro da rua, pensavam se a velha resistiria mais um ano ao nervoso e à impaciência de Zilda, mas eles sinceramente nada podiam fazer a respeito: "Pelo menos noventa anos", pensou melancólica a nora de Ipanema. "Para completar uma data bonita", pensou sonhadora. Enquanto isso, lá em cima, sobre escadas e contingências, estava a aniversariante sentada à cabeceira da mesa, erecta, definitiva, maior do que ela mesma. Será que hoje não vai ter jantar, meditava ela. A morte era o seu mistério.

Figura 15 – Conto longo “Feliz Aniversário” continuação2

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 37, p.13

Por outro lado, o *Jornal Lupa* também alterna a presença desses contos mais extensos com narrativas curtas, que oferecem uma experiência de leitura mais rápida, mas igualmente rica em termos de reflexões e abordagens literárias. Exemplos representativos dessa vertente são o conto “Uma galinha”, de Clarice Lispector, Edição 20, (*Jornal Lupa*. p.15), e “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo Edição 45, (*Jornal Lupa*. p. 14). A inclusão de contos breves amplia o leque de possibilidades pedagógicas, favorecendo tanto atividades de leitura mais imediatas quanto possibilitando que o professor abra mais facilmente discussões sobre elementos estruturais do gênero, como narrador, tempo, espaço e construção do conflito. Exemplo, Figura 16:

Conto - O Caso do Espelho

Conto popular recontado por Ricardo Azevedo, ilustrado por Alarcão.

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. In: Nova Escola, maio 1999. P.28-9

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos: - Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

- Isso é um espelho - explicou o dono da loja.

- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor... conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele, sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um

passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! - gritava ela desnortada. - É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

- Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

- Que foi isso, mulher?

- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

- Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai! Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jaborca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho lazarento coisa nenhuma! - gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo.



Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar pra casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arrançou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranquila. A bruxa do retrato já está com os dois pés na cova!



Figura 16 – Conto curto “O caso do Espelho”

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 45, p.14

Assim, a diversidade entre contos longos e curtos revela uma proposta editorial que busca contemplar diferentes ritmos, interesses e níveis de leitura, assegurando que o gênero conto apareça de forma constante, significativa e formativa no conjunto do material disponibilizado aos estudantes. E ainda, em consonância com Cosson (2022), o contato com narrativas completas é essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura inferencial e interpretativa. As edições que publicam contos, portanto, ampliam o horizonte de formação do leitor, indo além da apreciação superficial.

Menos frequente é a publicação de fragmentos que ocorre, sobretudo para inserir obras do cânone. Exemplo é o trecho de *Os Lusíadas* (Canto V, estrofes 40–42), de Luiz Vaz de Camões, publicado na edição 47 (Figura 01). Esse tipo de inserção tem valor simbólico, pois mantém viva a presença dos clássicos na educação básica. No entanto, a ausência de indicação bibliográfica e de contextualização impede uma leitura mais profunda.

Dalvi (2021a) alerta que o uso de fragmentos deve vir acompanhado de mediação docente ou editorial, sob pena de reduzir a literatura a um artefato ilustrativo. Quando o fragmento é apresentado como ponto de partida para exploração posterior, por exemplo, em atividades do *Caderno Pedagógico*, ele cumpre função formativa. Sem essa continuidade, transforma-se em uma presença simbólica, porém esvaziada de densidade estética.

As letras de música aparecem em diversas edições, com destaque para composições de autores consagrados da MPB. A inclusão desse gênero amplia o repertório literário do leitor, ao permitir o diálogo entre poesia, ritmo e oralidade. Exemplo, Figura 17. A inserção de letras de música de Belchior, Leci Brandão, Chico Buarque, Carlinhos Brown, Marisa Monte, Lenine, entre outros constitui um ponto alto do projeto editorial. Tal escolha alinha-se a reflexões contemporâneas sobre a ampliação do conceito de texto literário, que defendem que a literatura moderna “dissolve as fronteiras entre as artes e reconhece na canção popular um território legítimo da invenção poética”. (Perrone-Moisés. 2016, p. 102)

A análise revela que, embora sejam várias letras de música publicadas, elas raramente são acompanhadas de contextualização sobre o compositor ou suas aproximações e distanciamentos da poesia escrita. Vale notar também, que elas aparecem, quase sempre, em uma seção específica intitulada “Música”. No entanto, com pequenas intervenções editoriais, poderiam tornar-se excelentes pontos de partida para o desenvolvimento do letramento literário e midiático. Isso ocorre, por exemplo, na Edição 22, (*Jornal Lupa*, p. 14 e 15) na qual a música “Até o fim” de Chico Buarque, não só aparece na seção dedicada à Literatura, mas também integra uma sequência com os poemas “Poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade

e “Com licença poética” de Adélia Prados. Nesse caso, os textos integram uma proposta de leitura literária intertextual, na medida em que aparecem em uma sequência claramente intencional. (Figuras 18 e 19)

12 JORNAL LUPA n. 31, Set. 2023

MÚSICA

Zé do Caroço

Letra: Leci Brandão

Fonte: Letra de Música, 2023.

Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/leci-brandao/46918/>

Acesso em: 23 ago. 2023.

No serviço de alto-falante
Do morro do Pau da Bandeira
Quem avisa é o Zé do Caroço
Que amanhã vai fazer alvoroço
Alertando a favela inteira

Como eu queria que fosse em Mangueira
Que existisse outro Zé do Caroço
Pra dizer de uma vez pra esse moço
Carnaval não é esse colosso
Nossa escola é raiz, é madeira

Mas é o Morro do Pau da Bandeira
De uma Vila Isabel verdadeira

Que o Zé do Caroço trabalha
Que o Zé do Caroço batalha
E que malha o preço da feira

E na hora que a televisão brasileira
Destroi toda gente com a sua novela
É que o Zé põe a boca no mundo
É que faz um discurso profundo
Ele quer ver o bem da favela

Está nascendo um novo líder
No morro do Pau da Bandeira
Está nascendo um novo líder
No morro do Pau da Bandeira
No morro do Pau da Bandeira

Coração selvagem

Canção de Belchior

Fonte: Musixmatch. Compositores: Belchior

Meu bem, guarde uma frase pra mim dentro da sua
canção
Esconda um beijo pra mim sob as dobras
do blusão
[...]
Meu bem, o meu lugar é onde você quer que ele
seja
Não quero o que a cabeça pensa, eu quero o que
a alma deseja
Arco-íris, anjo rebelde, eu quero o corpo
Tenho pressa de viver
Mas quando você me amar
Me abraça e me beije bem devagar
Que é para eu ter tempo, tempo de me apaixonar
Tempo para ouvir o rádio no carro
Tempo para a turma do outro bairro ver e saber
que eu te amo

Meu bem, o mundo inteiro está naquela estrada ali
em frente
Tome um refrigerante, coma um
cachorro-quente
Sim, já é outra viagem
E o meu coração selvagem tem
essa pressa de viver
Meu bem, mas quando a vida
nos violentar
Pediremos ao bom Deus que nos
ajude
Falaremos para a vida:
“Vida, pisa devagar, meu coração, cuidado, é frágil”
Meu coração é como um vidro, como um beijo de
novela
Meu bem, talvez você possa compreender a minha
solidão

Vida, pisa devagar,
meu coração,
cuidado, é frágil

O meu som é a minha fúria e essa pressa de viver
E esse jeito de debar sempre de lado a certeza
E arriscar tudo de novo com paixão
Andar caminho errado pela simples alegria de
ser
Meu bem, vem viver comigo, vem comer
perigo, vem morrer comigo
Meu bem, meu bem, meu bem
Talvez eu morra jovem
Alguma curva do caminho, algum punhal de
amor traído
Completará o meu destino
Meu bem, meu bem, meu bem
Todos cantores chamam baby
Todos cantores chamam baby
Todos cantores chamam baby, meu bem



Figura 17 – Canções

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 31, p.12

L I T E R A T U R A

Até O Fim

Fonte: Chico Buarque

Quando nasci veio um anjo safado
O chato do querubim
E decretou que eu estava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim
Inda garoto deixei de ir à escola
Cassaram meu boletim
Não sou ladrão, eu não sou bom de bola
Nem posso ouvir clarim
Um bom futuro é o que jamais me esperou
Mas vou até o fim
Eu bem que tenho ensaiado um progresso
Virei cantor de festim

Mamãe contou que eu faço um bruto sucesso
Em Quixeramobim
Não sei como o maracatu come-
çou
Mas vou até o fim
Por conta de umas questões pa-
ra-
lelas
Quebraram meu bandolim
Não querem mais ouvir as minhas ma-
zelas
E a minha voz chinfrim
Criei barriga, a minha mula empacou
Mas vou até o fim



Não tem cigarro acabou minha renda
Deu praga no meu capim
Minha mulher fugiu com o dono da
venda
O que será de mim?
Eu já nem lembro pronde mesmo
que eu vou
Mas vou até o fim
Como já disse era um anjo safado
O chato dum querubim
Que decretou que eu estava predestinado
A ser todo ruim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim

Figura 18 – Canções intertextualidade

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 22, p.14

L I T E R A T U R A

Periódico pedagógico para estudantes 15

Poema de sete faces

Fonte: Carlos Drummond de Andrade

POEMA DE SETE FACES
Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na
vida.
As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.
O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.



Para que tanta perna, meu Deus, pergunta
meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.
O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bi-
gode,
Meu Deus, por que me abandonaste

se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.
Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.
Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

Com licença poética

Fonte: Fonte: Adélia Prado

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,

acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem
dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro
a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
– dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree.



já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra
homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Figura 19 – Poemas intertextualidade

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 22, p.15

Essa composição, assim como ocorre nas Edições 30 e 33 que analisamos anteriormente, aqui também se cria uma unidade temática e uma reflexão crítica configurando uma curadoria literária intencional e pedagógica. Esse tipo de articulação aproxima o jornal do que Cosson (2022) define como sequência de letramento literário, pois oferece ao leitor múltiplos olhares sobre um mesmo tema, conjugando fruição estética e reflexão.

Diversas edições incluem entrevistas com autores, resenhas e ensaios curtos sobre temas literários, compondo um material com grande potencial para a mediação interpretativa, na medida em que oferecem ao leitor contextos históricos, estéticos e biográficos capazes de ampliar a compreensão das obras. Contudo, esses textos aparecem de forma isolada, sem articulação com os textos literários publicados na mesma edição, o que limita seu alcance formativo. Um exemplo ilustrativo é a Edição 17 (*Jornal Lupa*, p. 15), (Figura 20), que apresenta a matéria “Conheça cinco jovens mineiros que são destaques na literatura”: embora o texto valorize a produção juvenil contemporânea e apresente informações relevantes sobre trajetórias de escritores, não há qualquer trecho das obras mencionadas que permita ao estudante conhecer diretamente o estilo ou o universo literário desses autores. Situação semelhante ocorre na Edição 21 (*Jornal Lupa*, p.15), que traz um resumo de *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo, chamando atenção para aspectos da obra e para sua importância no ultrarromântico brasileiro, mas sem incluir nenhum fragmento que possibilite ao leitor ter contato efetivo com a linguagem e a atmosfera do texto original. Assim, embora esses conteúdos ampliem o repertório cultural dos estudantes, a ausência de trechos literários relacionados impede que cumpram plenamente sua função de aproximação concreta com a literatura.

As Edições 11, 12 e 25 do *Jornal Lupa* apresentam momentos de maior atenção à literatura ao trazer matérias de capa centradas em temas literários. Os temas são, respectivamente, a Figura de Machado de Assis, o centenário da Semana de Arte Moderna e como a publicação de resenhas literárias no TikTok têm contribuído para a formação de novos leitores.

Conheça cinco jovens escritores mineiros que são destaques na literatura

Na lista tem vencedores de prêmios de literatura, que fizeram sucesso a partir da internet e de intervenções urbanas.

O que Guimarães Rosa, Carolina Maria de Jesus, Carlos Drummond de Andrade e Adélia Prado têm em comum, além da excelência na literatura, é a mineiridade. Cada um com seu estilo e particularidade estilística, marcou a história da prosa, poesia e da literatura em geral, influenciando muitos escritores e encanta os leitores. Atualmente, outros nomes também estão surgindo na cena, seja nos contos, na poesia, no romance ou na união entre literatura e espaço urbano. Sendo assim, destacamos alguns jovens mineiros que estão se destacando na literatura local e nacional para você conhecer. Confira!

Bruna Kalil Othero

A belo-horizontina é poeta na pesquisa e na produção! Mestre em Letras pela UFMG, organizou o livro *A Parca Revolucionária: ensaios literários sobre a obra de Hilda Hilst*, de 2018, e co-organizou o livro *Poéticas do devir-mulher: ensaios sobre escritoras brasileiras* (2019). Kalil atua principalmente na poesia e já publicou *Po-étiquase* em 2015, que fala sobre não-pertencimento ao mundo moderno; *Anticorpo* (2017) também de poemas, passando por erotismo, sexualidade e corpo. Recentemente, dois lançamentos vieram juntos. *Came*, um livro objeto, e *Oswald pede a Tarsila que lave suas cuecas*. O segundo ganhou o prêmio 100 anos da Semana da Arte Moderna do Ministério da Cultura. Com 24 anos, além de escrever, Kalil organiza eventos literários, é atriz e realiza leituras de textos em lançamentos de livros, bate-papos e eventos literários.

João Gabriel Paulsen

Autor do livro *O doce e o amargo*, que foi vencedor do Prêmio Sesc de Literatura em 2019 na categoria Conto. A obra é composta por nove contos com histórias desconexas à primeira vista e que falam sobre os vários conflitos nos ritos de passagem. Principalmente no que tange a juventude a partir da própria vivência de Paulsen. O jovem de 19 anos é es-

tudante de filosofia em Juiz de Fora, sua cidade natal, e tem como autor preferido e principal referência o escritor francês Albert Camus. *O doce e o amargo* foi publicado pela Record.

Jonathan Tavares Diniz

Belo Horizonte e Minas Gerais são os principais panos de fundo para a narrativa de Jonathan, escritor de 24 anos e natural de Belo Horizonte. Antes de se dedicar à escrita criativa produziu e traduziu artigos e também escreveu para empresas. Sendo assim, na literatura foi ganhador do Prêmio Minas Gerais de Literatura em 2016 e 2018 na categoria Jovem Escritor Mineiro. Na primeira vez foi vencedor com o projeto *Côlera*, um romance narrado em primeira pessoa por um belo-horizontino prestes a completar 51 anos que trabalha em uma funerária. Nas horas vagas é escritor, mas não quer de forma nenhuma ser reconhecido como tal e nem fazer sucesso no meio literário. O livro foi publicado pela Editora Moinhos.

O projeto vencedor em 2018 foi *Antes de Vera*. A obra aborda e reflete as relações afetivas e a transexualidade. O livro ainda não foi publicado. Em resumo, Belo Horizonte e Minas Gerais são o principal pano de fundo para as narrativas do autor. Você pode conhecer um pouco mais sobre ele no site da Editora Moinhos.

Isabela Freitas

O que começou como uma conta no Twitter para falar de amor e dar conselhos sentimentais, se transformou em mais de dois milhões de livros vendidos. A Juiz-Fora-



na, então, criou um blog e lançou o primeiro livro. *Não se apega, não*, inspirado no blog a convite da editora Intrínseca. Logo virou best seller entre jovens e rendeu outras obras. Agora, aos 29 anos, Isabela Freitas já tem três livros publicados, que são uma espécie de sequência do primeiro. Você pode acompanhá-la no Instagram e adquirir os livros no site da editora.

Felipe Arco

Provavelmente você já viu alguma coisa dele por aí nas ruas de BH, já que escreve versos pela cidade, principalmente em lixeiras. Tem gente que até torce o nariz, mas o fato é que Felipe Arco, agora aos 29 anos, ganhou projeção nacional com o trabalho e a persistência para lançar o primeiro livro. A obra *200 mil paçocas e infinitas poesias*, lançada em 2015, é uma narrativa poética do jovem escritor que vendia paçoca na rua para obter fonte para o primeiro livro. Depois disso, percorreu o Brasil inteiro, 50 cidades e 15 estados. O resultado também foram relatos poéticos em forma do título *12 mil km e infinitas poesias*. Em resumo, o artista tenta criar um diálogo entre a cidade e a arte por meio de grafites nos espaços urbanos.

Cada um com seu estilo e particularidade estilística, marcou a história da prosa, poesia e da literatura em geral

Figura 20 – Conheça cinco jovens escritores mineiros

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 17, p.15

A matéria da edição 11, intitulada “Pobre, negro, gago, epilético: Machado de Assis teve quase tudo contra si”, desloca-se da abordagem tradicionalmente escolarizada que costuma circunscrever Machado ao cânone, para enfatizar a dimensão sócio-histórica de sua trajetória. Ao destacar os marcadores de classe, raça e saúde que atravessaram sua vida, o jornal aciona uma leitura que aproxima a literatura de debates contemporâneos sobre desigualdade e resistência. Assim, o jornal não apenas reafirma Machado enquanto grande escritor nacional, mas o reinsere em discussões que permitem aos estudantes compreender a literatura como fenômeno situado e profundamente marcado por tensões sociais, contrariando a tendência de esvaziamento histórico que frequentemente acompanha a apresentação de autores clássicos nos materiais escolares. Figura 21:



Figura 21 – Matéria de capa 1

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 11, capa

Já a edição 12, com a chamada “100 anos da Semana de Arte Moderna: celebração ou reflexão?”, Figura 22, marca outro gesto relevante na política editorial do *Lupa*: em vez de aderir a uma comemoração acrítica do marco modernista, propõe uma abordagem interrogativa, abrindo espaço para um olhar problematizador sobre o legado de 1922. Ao formular a matéria como pergunta, o jornal sinaliza uma postura reflexiva que se aproxima das perspectivas de Dalvi (2013) e Perrone-Moisés (2016), que defendem a necessidade de revisitar eventos literários à luz de suas tensões, contradições e exclusões. Essa capa, portanto, promove uma atitude interpretativa mais madura, capaz de deslocar o estudante de narrativas simplificadas para uma leitura crítica que considera dispersões, disputas estéticas e limites do movimento.



Figura 22 – Matéria de capa 2

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 12, capa

Enquanto a edição 25 destaca a manchete “Como o TikTok está ajudando a criar uma nova geração de leitores no país” o que representa um movimento significativo no projeto editorial do *Lupa*, pois reconhece a centralidade das práticas de leitura mediadas pelas plataformas digitais e pelas culturas juvenis contemporâneas. Ao tematizar o fenômeno das resenhas literárias produzidas e consumidas por jovens no TikTok o jornal aproxima a literatura do universo tecnológico e afetivo dos estudantes, rompendo com a dicotomia tradicional entre leitura escolar e leitura de prazer. Essa abordagem evidencia que a circulação literária não se limita ao suporte impresso, mas se reinventa em ambientes multimodais onde a recomendação, a performance e a afetividade desempenham papel central. Ao colocar esse fenômeno em destaque de capa, o *Jornal Lupa* legitima um repertório de leitura emergente, frequentemente desvalorizado em contextos educativos, e sinaliza abertura para compreender a formação leitora à luz de dinâmicas contemporâneas de curadoria coletiva, mercado editorial juvenil e protagonismo das juventudes. Trata-se, portanto, de uma capa que reconhece a literatura como prática viva, móvel e socialmente disputada, reforçando a necessidade de integrar esses novos letramentos às práticas pedagógicas discutidas neste trabalho. (Figura 23)

As matérias de capa dedicadas à literatura constituem momentos em que o jornal atribui visibilidade máxima ao campo literário. Ao destacar temas como Machado de Assis, o centenário da Semana de 22 e o impacto das redes sociais na formação de leitores, o *Lupa* sinaliza reconhecimento da literatura como objeto público de debate.

Ainda na edição 22, a presença de um editorial inteiramente dedicado ao tema da literatura constitui um gesto editorial significativo, sobretudo em um jornal escolar cujas práticas de leitura costumam ser periféricas ou subordinadas a outras demandas curriculares. O editorial, por sua natureza discursiva e institucional, funciona como dispositivo de enunciação que define prioridades simbólicas, orienta o olhar do leitor e demarca o horizonte de expectativas da edição. Dessa forma, quando a literatura ocupa esse espaço de abertura e centralidade, ela deixa de ser mero conteúdo ornamental para assumir estatuto de discussão pública. Ao dedicar o editorial ao tema, o jornal reconhece a literatura não apenas como prática estética, mas como elemento estruturante da formação ética, crítica e sensível do estudante, aproximando-se da diretriz da BNCC (2018), que destaca o papel da leitura literária na constituição da experiência humana.

Além disso, esse gesto simbólico tensiona a lógica dominante do Novo Ensino Médio, marcada pela redução do espaço das humanidades, ao reafirmar a relevância social da literatura no debate escolar. Trata-se, portanto, de um momento em que o jornal articula discurso e prática, ainda que pontualmente, reivindicando a literatura como eixo formativo e como campo de reflexão que atravessa a vida cotidiana, a memória cultural e a cidadania. Figura 24:



Figura 23 – Matéria de capa 3

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 22, capa

SUMÁRIO

2 • EDITORIAL

3 • CIDADES

4,5 • HISTÓRIA

6,7 • CIÊNCIA

8 • MATERIA DE CAPA

10 • CURIOSIDADES

11,12 • CINEMA

13-16 • LITERATURA

EXPEDIENTE

Responsável – Projeto Lupa: Weyner Lopes Rodrigues

Diretor da Escola de Formação da Secretaria de Educação de Minas Gerais

Conteudistas Vol. 25:

Leonardo Távora

Ana Tafnes

Vinícius Braz

Viviane Soares

Mônica Couto

* Esta publicação é para fins didáticos. Proibida a comercialização

Projeto Gráfico: Oros Soluções Educacionais

ASCOM: Pablo Lima

Supervisão: Anderson Camelo

Direção: Ana Paula Ribeiro

Coordenação de Equipe:

Lúcio Gomes

Designers:

Douglas Lendel

João Victor Sampaio

Natália Guimarães

Ilustrações: Natália Guimarães

Diagramação: Douglas Lendel

O poder atemporal da Literatura e a inspiração para enfrentar desafios

Por Leonardo Távora

A literatura é um tesouro atemporal que também transcende as barreiras do espaço, sendo capaz de envolver leitores de todas as idades. Essa frase é clichê, mas traduz muito a verdade, no sentido que, através das páginas dos livros, as histórias ganham vida, transportando nos para universos desconhecidos e nos permitindo explorar as profundezas da condição humana.

Especialmente para os jovens, a literatura possui um poder transformador único, capaz de inspirar e auxiliar na superação de desafios. Os livros, ao longo dos séculos, tem sido uma testemunha silenciosa das vicissitudes humanas (e eu espero que você encontre o significado disso no dicionário). Ela oferece aos jovens a oportunidade de se conectar com personagens fictícios que enfrentam desafios semelhantes aos seus, proporcionando um senso de empatia e solidariedade.

Através de personagens como Harry Potter, de J.K. Rowling, ou Katniss Everdeen, de Suzanne Collins, podemos encontrar modelos de coragem, perseverança e resiliência, que os encorajam a enfrentar seus próprios obstáculos. Além disso, a literatura apresenta uma janela para diferentes culturas, épocas e realidades. Ao explorar obras clássicas como "Dom Quixote", de Miguel de Cervantes, ou "Orgulho e Preconceito", de Jane Austen, os jovens de hoje são expostos a perspectivas e valores que vão além de sua própria experiência de vida. Essa expansão de horizontes estimula a imaginação e promove a compreensão de que existem várias formas de encarar os desafios da existência.

Ao mergulhar em um bom livro, todos somos convidados a nos desconectar do mundo exterior e a nos conectar com a gente mesmo, estimulando a reflexão e o autoconhecimento. Essa imersão literária, claro, oferece uma oportunidade de fuga temporária dos problemas cotidianos, permitindo que recuperemos a serenidade e a clareza de pensamento necessárias para enfrentar seus desafios com mais equilíbrio emocional.

Além disso, a literatura expande horizontes, promovendo a compreensão de diferentes culturas e perspectivas, e oferece um refúgio seguro para a reflexão e o autoconhecimento. Ao estimular a criatividade e o pensamento crítico, a literatura equipa os jovens com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

O que eu quero dizer aqui é que em um mundo em constante mudança, a literatura permanece como um farol de luz, guiando as pessoas em sua jornada de autodescoberta e capacitação. Espero que os jovens de hoje se inspirem na magia das palavras, mergulhem nas páginas de livros poderosos e descubram em si mesmos a coragem e a resiliência que os ajudarão a superar todos os desafios que encontrarem no caminho.

Com a literatura como aliada, temos o poder de escrever a nossa própria história e transformar o mundo ao nosso redor.

Em um mundo em constante mudança, a literatura permanece como um farol



Figura 24 – Editorial

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 22, p.2

A análise dos gêneros literários publicados no *Jornal Lupa* evidencia um acervo textual amplo e diversificado. A predominância da poesia e da crônica reflete a afinidade entre o formato jornalístico e os gêneros breves, enquanto o conto, o ensaio e a narrativa longa aparecem de forma residual. O jornal demonstra esforço para incluir diferentes manifestações literárias, inclusive letras de música e textos críticos, mas ainda carece de uma política editorial que articule essas presenças em percursos de leitura.

Quando o texto literário é acompanhado de contextualização, como nas edições 7, 22, 30 e 33, o jornal aproxima-se de uma proposta formativa consistente. Contudo, na maior parte das edições, a literatura comparece de modo disperso, sem vínculos intertextuais. Como resultado, o potencial formativo dos gêneros literários é parcialmente aproveitado. Ainda assim, reconhecemos que o *Jornal Lupa* constitui um espaço fecundo para o ensino de literatura, ao oferecer um mosaico de formas, vozes e estilos que, quando devidamente mediados, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do leitor literário e para a consolidação de uma educação literária efetiva.

3.4 Origem e autoria dos textos

A análise da origem e da autoria dos textos literários presentes nas cinquenta e três edições do *Jornal Lupa* permite compreender as escolhas estético-editoriais que orientam a produção do periódico e, simultaneamente, evidencia tensões entre diversidade, cânone e representatividade no contexto do ensino de literatura no Novo Ensino Médio. O levantamento sistemático dos dados revela um corpus composto por cerca de noventa textos literários e sobre literatura, distribuídos entre poemas, contos, crônicas, fragmentos, letras de música, perfis e ensaios. A partir desse conjunto, foi possível identificar quatro eixos de autoria: autores clássicos brasileiros e portugueses; autores brasileiros contemporâneos; autores estrangeiros de diferentes tradições culturais; e vozes provenientes de grupos historicamente sub-representados, incluindo mulheres, autores negros, indígenas e artistas da música popular brasileira.

A predominância de autores brasileiros, aproximadamente 80% das ocorrências, confirma a centralidade da literatura nacional no projeto editorial do *Lupa*. Entre os nomes mais recorrentes destacam-se Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Manoel de Barros, Adélia Prado, Fernando Sabino e Guimarães Rosa, compondo um panorama fortemente ancorado no cânone escolar tradicional. Essa seleção está alinhada ao que Zilberman e Lajolo

identificam como “a permanência dos clássicos” no circuito de leitura escolar, uma vez que “o cânone constitui-se como um filtro que legitima determinadas obras e marginaliza outras” (1988, p. 32).

Entre os autores estrangeiros presentes, destacam-se nomes vinculados à tradição literária lusófona, como Fernando Pessoa (por meio do heterônimo Alberto Caeiro), Antero de Quental e Luís de Camões, cuja inserção evidencia a aproximação com matrizes culturais e linguísticas compartilhadas com a literatura brasileira. Ao lado desses escritores, aparecem ainda Catherine O’Meara, Julius Oelkeda e os Irmãos Grimm, indicando um diálogo pontual com outras tradições literárias. Contudo, a presença de autores internacionais ocorre de maneira esparsa, sem configurar um percurso sistemático de interculturalidade literária.

Já as vozes de minorias raciais, étnicas e culturais compõem uma pequena parte do corpus. Destacam-se Conceição Evaristo, Eliana Potiguara, Carolina Maria de Jesus (via ensaio crítico), Leci Brandão, Arlindo Cruz e Zeca Pagodinho. Embora numericamente reduzida, essa presença tensiona o repertório convencional e aponta para a necessidade de diversificação curricular, um imperativo explicitado pela BNCC (2018) ao afirmar que o ensino deve garantir “a apreciação de práticas culturais diversas, promovendo a valorização das identidades e das diferenças” (Brasil, 2018, p. 67).

A análise qualitativa demonstra que, apesar de existir alguma pluralidade de vozes, o conjunto permanece marcado por desequilíbrios. A representatividade de gênero, por exemplo, ainda é assimétrica: autoras mulheres correspondem a cerca de 30% do corpus, número que, embora significativo, revela permanência de uma hierarquia histórica do campo literário, conforme analisa Perrone-Moisés (2016) ao discutir a “exclusão estrutural das vozes femininas do circuito de prestígio literário” (p. 94). O mesmo se verifica quanto à representatividade racial. As presenças de Conceição Evaristo, Potiguara e Carolina Maria de Jesus, embora de grande relevância estética e política, são episódicas.

Regionalmente, há forte concentração de autores do Sudeste, o que reproduz simetrias já diagnosticadas por estudos da historiografia literária brasileira. Ainda que apareçam nomes do Nordeste (Patativa do Assaré, João Ubaldo Ribeiro) e do Sul (Mario Quintana, Erico Veríssimo), a predominância de Drummond, Sabino, Guimarães Rosa e Clarice Lispector reafirma o eixo MG–RJ–SP como centro gravitacional do repertório literário selecionado.

A presença reiterada de autores consagrados, sobretudo Drummond e Clarice Lispector, evidencia aquilo que Cosson (2022) denomina “efeito de cristalização do cânone”, no qual determinadas obras são apresentadas como referências quase incontornáveis da formação

literária. Para o autor, essa cristalização só pode ser tensionada por políticas de leitura que proponham percursos diversificados e que deem visibilidade às “múltiplas tradições literárias que constituem a experiência brasileira” (Cosson, 2022, p. 41).

Nesse sentido, o *Jornal Lupa* parece operar entre dois caminhos. Um de preservação do repertório clássico, que legitima sua autoridade institucional e se aproxima das expectativas socioculturais do currículo. O outro de abertura para novos autores e culturas, presente sobretudo na inclusão de literatura indígena, afro-brasileira e da música popular.

Apesar desse movimento, notamos que a diversidade aparece de forma fragmentada e sem construção de uma coerência interna. Conforme argumenta Dalvi (2013), “a diversidade só se realiza como política estética quando produz continuidade e diálogo, e não quando se apresenta como mosaico disperso” (Dalvi, 2013, p. 27). Assim, embora haja indícios de ampliação do repertório, falta ao *Lupa* uma curadoria que articule essas vozes em percursos formativos capazes de promover leitura crítica, interpretação contextualizada e reflexão ética.

A BNCC (2018) estabelece que o ensino de literatura deve garantir aos estudantes “experiências diversificadas de leitura que favoreçam a formação estética, ética e cultural” (Brasil, 2018, p. 503). Todavia, a análise das autorias presentes no *Jornal Lupa* sugere que a pluralidade existe, mas não se organiza como projeto pedagógico contínuo.

Conforme defende Cosson (2022), o letramento literário requer recorrência, continuidade e aprofundamento. Em outras palavras, não basta ofertar textos diversos; é necessário construir percursos de leitura que: dialoguem entre si, problematizem o cânone, valorizem tradições plurais e favoreçam a formação sensível do leitor. Já Zilberman e Lajolo (1988) lembram que a leitura literária não se realiza apenas pela presença dos textos, mas pela possibilidade de que o leitor “reconheça a literatura como espaço de experiência humana e não como objeto decorativo” (p. 41). Quando a diversidade aparece como exceção e não como eixo, a literatura corre o risco de cumprir apenas uma função ilustrativa, e não formativa.

A partir da análise realizada, é possível afirmar que o *Jornal Lupa* preserva o cânone, com forte presença de autores consagrados, o que contribui para a manutenção de referências centrais do sistema literário brasileiro. Há indícios de abertura à diversidade, sobretudo na inserção de literatura indígena, afro-brasileira e música popular, embora tais presenças sejam esporádicas e não estruturadas. A representatividade de gênero e raça é insuficiente, refletindo padrões excludentes ainda presentes no currículo e nas práticas pedagógicas. A diversidade regional é limitada, com predominância do eixo Sudeste. Falta intencionalidade pedagógica, o que impede que a pluralidade existente se converta em projeto efetivo de formação literária.

Assim, a análise da origem e da autoria dos textos literários no *Jornal Lupa* revela um cenário ambivalente: por um lado, o periódico oferece janelas importantes para a ampliação do repertório estético; por outro, não constrói percursos capazes de realizar plenamente as exigências da BNCC (2018) e das teorias contemporâneas de ensino de literatura. Falta-lhe, portanto, aquilo que Dalvi (2021a) denomina “política de leitura”, isto é, uma concepção estruturada do papel da literatura na formação humana e na construção de uma escola culturalmente plural.

Um aspecto que merece destaque crítico na análise da autoria dos textos literários no *Jornal Lupa* diz respeito às recorrentes falhas de atribuição autoral, que revelam um problema estrutural na curadoria editorial do periódico. A ausência de informações precisas sobre procedência, autoria e fonte de publicação de diversos textos compromete não apenas a legitimidade do material didático, mas também princípios éticos e pedagógicos fundamentais para o ensino de literatura.

O *Jornal Lupa* apresenta vários casos de autoria ausente, truncada ou identificada de modo incorreto. O exemplo mais emblemático é encontrado na Edição 7, página 14, na qual o primeiro conto, “O Sabor do Vinho”, (Figura 25) é publicado sem qualquer menção ao autor, transgredindo uma das regras mais elementares de circulação literária. A ausência de autoria, por si só, já evidencia descuido editorial; contudo, o problema se agrava quando observamos o texto imediatamente subsequente, “Amizade Segundo Fernando Pessoa”, (Figura 25) que aparece como sendo do poeta português, mas não integra o conjunto de sua obra reconhecida, sendo considerado por estudiosos e especialistas como um texto de autoria apócrifa, amplamente questionada no campo dos estudos pessoanos.⁶

Conforme Perrone-Moisés (2016), a autoria integra o sistema de legitimação e valoração da obra literária, articulando tradição, recepção crítica e construção do sentido estético, neste sentido seu apagamento ou distorção compromete a entrada do leitor no universo literário, pois mina a confiança na tradição interpretativa que estrutura a leitura. No contexto escolar, essa fragilidade se torna ainda mais grave: apresentar textos sem autoria definida, ou atribuídos incorretamente a autores consagrados, impede que o estudante desenvolva o senso crítico

⁶ O texto frequentemente divulgado com o título “Amizade segundo Fernando Pessoa” circula amplamente na internet sendo atribuído indevidamente ao poeta português. Estudos no campo da crítica pessoana e levantamentos bibliográficos indicam que o referido texto não integra o conjunto da obra reconhecida do autor, sendo considerado apócrifo. A origem dessa atribuição equivocada está associada à circulação digital e à reprodução acrítica em diferentes plataformas, conforme levantamento disponível em: BOATOS.ORG. *Fernando Pessoa escreveu texto “Meus amigos são todos assim”?* Disponível em: <https://www.boatos.org/entretenimento/fernando-pessoa-escreveu-texto-cmeus-amigos-sao-todos-assim.html>. Acesso em: [05/01/2026].

necessário para compreender a literatura como prática cultural situada, histórica e dialogicamente construída.

4 JORNAL LUPA n. 7, AGO 2022

CONTOS

O Sabor do Vinho

Era uma vez uma aldeia muito distante e de difícil acesso, onde ninguém jamais havia experimentado o gosto do vinho.

A despeito disso, de boca em boca, corriam histórias de como essa bebida era especial e maravilhosa, aumentando em todos a vontade e a curiosidade de conhecer o seu sabor.

Um dia, um comerciante espertalhão, o único que de tempos em tempos passava pelo lugar e, portanto, conhecia o grande desejo de seus habitantes, chegou à aldeia trazendo alguns tonéis de vinagre, que comprara no caminho por numa ninharia. Em grande estilo, reuniu a população na praça principal e anunciou que, finalmente, todos poderiam conhecer o que era vinho, em troca, é claro, de um pagamento à altura da realização desse grande sonho.

Após tomar uma grande taça (com vinho mesmo porque ele não era bobo de tomar vinagre...), convidou a todos que quisessem fazer o mesmo por uma elevadíssima quantia em dinheiro.

Os mais ricos da aldeia foram os primeiros a experimentar o tal "vinho". Embora o gosto lhes parecesse intragável, todos fizeram cara boa e repetiam a dose diversas vezes, querendo mostrar aos demais toda a sua riqueza e poder de compra.

O gesto e a reação dos mais ricos animou os

remediados que faziam tudo para se passar por ricos e, dessa forma, também embarcaram no embuste, ao custo de aumentar o seu endividamento pessoal.

Os mais pobres também não ficaram atrás, dando um jeito de se cotizarem para comprar nem que fosse apenas uma taça da "preciosidade", com direito a um gole para cada um.

Secretamente, todos acharam o tal vinho uma bebida horrível, mas ninguém teve coragem de declarar isso em público.

Ao contrário, para justificar o preço que pagaram, todos se desdobravam em elogios e mais elogios ao extraordinário sabor e propriedades incríveis do tal do vinho.

Assim foi que o comerciante espertalhão não apenas vendeu rapidamente – e por um preço exorbitante – todo o seu estoque de vinagre, como ainda recebeu altas encomendas para quando retornasse à aldeia.

Com o tempo, e com um lucro enorme, tornou-se revendedor exclusivo do vinagre que o povo da aldeia, acostumou-se a chamar de vinho, e a apreciar imensamente já que, com o tempo, as pessoas se acostumaram a tudo, até mesmo ao sabor do vinagre...

Mas também com o tempo, as distâncias foram se encurtando e aquela aldeia, antes isolada do

mun-

do, co-
meçou a
receber via-
jantes de ou-
tros lugares
que achavam
muito en-
graçado o po-
vo do lu-
gar tomar vinagre
como se fosse
vinho.

A grande maioria dos viajantes, por respeito aos costumes do lugar ou medo de questionar a razão dessa prática maluca, tomava o vinagre como se fosse vinho, sem dizer nada, pelo tempo que ali permanecesse.

E assim o tal comerciante espertalhão continuava sossegado, faturando alto, até que um dia...

Um dia chegou ao lugar um verdadeiro comerciante de vinhos que, ao provar o "vinho" do lugar, cuspiu fora a coisa e na mesma hora gritou, em alto e bom som:

- Isso não é vinho! É vinagre e é horrível! Além do mais é absurdo o preço que vocês pagam por uma porcaria dessas...



Amizade Segundo Fernando Pessoa

Por Fernando Pessoa

"Meus amigos são todos assim: metade loucura, outra metade santidade. Escolho-os não pela pele, mas pela pupila, que tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante.

Escolho meus amigos pela cara lavada e pela alma exposta.

Não quero só o ombro ou o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto.

Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade. Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos.

Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça.

Não quero amigos adultos, nem chatos.

Quero-os metade infância e outra metade velhice. Crianças, para que não esqueçam o valor do

vento no rosto, e velhos, para que nunca tenham pressa.

Tenho amigos para saber quem eu sou, pois, vendo-os loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que a normalidade é uma ilusão imbecil e estéril"

Figura 25 – Questões de autoria

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 7, p.4

Do ponto de vista da formação literária, Cosson (2022) é enfático ao afirmar que “a mediação responsável depende do reconhecimento da obra em sua historicidade e de sua inscrição em um campo literário” (p. 57). Quando o jornal omite ou atribui de forma indevida a autoria, rompe-se a possibilidade de situar o texto em seu contexto de produção, cerceando a compreensão estética, ideológica e cultural da obra. Trata-se de um gesto que atravessa diretamente o processo de letramento literário, uma vez que impede que o leitor articule o texto com sua tradição, com seu tempo e com as tensões que o constituem.

Além disso, a BNCC (2018) estabelece que o trabalho com textos literários deve incluir “apropriação crítica do contexto de produção, circulação e recepção das obras” (p. 503). Ao omitir dados essenciais autor, data, fonte, percurso editorial, o *Jornal Lupa* impede que essa competência seja efetivamente desenvolvida. O estudante, diante de um texto cuja autoria é desconhecida ou incorreta, vê-se privado de elementos indispensáveis para compreender sua posição na história da literatura e para estabelecer relações intertextuais seguras.

Em termos metodológicos e éticos, a publicação de textos sem autoria e de obras apócrifas atribuídas a grandes escritores compromete o papel do jornal enquanto material pedagógico confiável. De um lado, deixa o professor sem base segura para orientar a leitura; de outro, induz o estudante a erros conceituais que contrariam a própria finalidade do ensino literário no Ensino Médio. A fragilidade na atribuição autoral evidencia, portanto, a necessidade de revisar os protocolos editoriais do *Lupa*, assegurando que a literatura circule com rigor, responsabilidade e transparência.

Assim, a falta de compromisso com a autoria no *Jornal Lupa* não é uma falha pontual, mas um sintoma de uma lógica editorial que trata o texto literário como acessório, intercambiável e desvinculado de sua historicidade. No contexto de uma política educacional que já reduz o lugar da literatura no currículo, essa prática agrava o esvaziamento do sentido estético e crítico da leitura.

3.5 Temáticas abordadas nos textos literários do *Jornal Lupa*

A leitura das edições do *Jornal Lupa* revela um conjunto temático vasto, heterogêneo e marcado por diferentes matrizes culturais. As temáticas presentes nas obras selecionadas articulam questões sociais, identitárias, estéticas e históricas, compondo um repertório literário que dialoga com diferentes experiências humanas e culturais. No entanto, tais temas surgem de modo fragmentado, sem um percurso curatorial contínuo, o que exige do leitor, e especialmente

do professor, uma mediação cuidadosa para que esse acervo se converta em experiência estética significativa. A seguir, discutiremos os principais eixos temáticos identificados, acompanhados de referências diretas às edições do jornal que os evidenciam.

Os textos que exploram **identidade e subjetividade** estão entre os mais recorrentes. Na edição 16, p. 15, por exemplo, o poema “Quem sou eu?”, de Pedro Bandeira, como podemos observar a seguir na Figura 26, convoca o leitor a refletir sobre o autoconhecimento e a construção da subjetividade, temática particularmente relevante no contexto juvenil do Ensino Médio. A mesma ênfase aparece em “Confidência de um Itabirano”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado na Edição 13, p. 9, em que a identidade é convocada a partir de marcadores de origem, afetos e memórias regionais. O foco na subjetividade é também visível no poema indígena de Eliana Potiguara, Edição 21, p. 13, que articula identidade, ancestralidade e resistência cultural introduzindo perspectivas étnico-culturais historicamente silenciadas nos currículos. Figura 27.

POESIA E TIRINHA

Quem sou eu?

Pedro Bandeira. Literatura Em Minha Casa, Palavras De Encantamento, Poesias, Editora Moderna, Ministério da Educação, FNDE

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.

Aí eu fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
Ou são o que elas têm?
Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente.

Se alguém pensasse em mim,
Soubesse que eu sou gente.

Falasse do que eu penso.
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço
Soubesse porque me calo!

Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!

Figura 26 – Identidade e subjetividade 1

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 16, p.15

L I T E R A T U R A



Eliane Potiguara

Eliane Lima dos Santos (Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1950), conhecida por Eliane Potiguara, é uma professora, escritora, ativista e empreendedora indígena brasileira.

Fundadora da Rede Grumim de Mulheres Indígenas.[1] Foi uma das 52 brasileiras indicadas para o projeto internacional "Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz".

"A coisa mais bonita que temos dentro de nós é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento ou o mar não apaguem... Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma!"

"Brasil":

Que faço com a minha cara de índia?
e meus cabelos
e minhas rugas
e minha história
e meus segredos?
Que faço com a minha cara de índia?
e meus espíritos

e minha força
e meu tupã
e meus círculos?
Que faço com a minha cara de índia?
e meu toré
e meu sagrado
e meus "cabôcos"
e minha terra?
Que faço com a minha cara de índia ?
e meu sangue
e minha consciência
e minha luta
e nossos filhos?
Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
Não sou violência
ou estupro
Eu sou história

eu sou cunhã
barriga brasileira
ventre sagrado
povo brasileiro
Ventre que gerou
o povo brasileiro
hoje está só
A barriga da mãe fecunda
e os cânticos que outrora cantavam
hoje são gritos de guerra
contra o massacre imundo.

Figura 27 – Identidade e subjetividade 2

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 16, p.15

Essas temáticas dialogam com a BNCC (2018), que prevê a valorização da formação identitária dos estudantes, sobretudo por meio de práticas de leitura que promovam reconhecimento da diversidade cultural e reflexão sobre pertencimento. Desse modo, tais textos ampliam o espectro de vozes e experiências acessíveis ao leitor jovem, introduzindo discussões sobre origem, alteridade e subjetividade.

Outra vertente tematicamente expressiva concentra-se na **crítica social e nas desigualdades estruturais**, evidenciada tanto em textos literários quanto em matérias de caráter híbrido. Outra marca importante da seleção literária do *Lupa* é a presença de textos que abordam desigualdade, exclusão e resistência. O exemplo mais contundente aparece na matéria de capa da edição 11 ("Pobre, negro, gago, epilético: Machado de Assis teve quase tudo contra si"), que articula biografia e crítica social, destacando os obstáculos estruturais enfrentados pelo escritor (Figura 21). Em âmbito literário, essa discussão se materializa no poema "Vozes mulheres" de Conceição Evaristo, Figura 28, e no diálogo com temáticas de exploração, luta e

resistência presentes nas letras de música incorporadas ao jornal, como em “Globalização (Rap geográfico)” de Brakoban Figura 29.

L I T E R A T U R A

Periódico pedagógico para estudantes

15



Vozes-mulheres

Conceição Evaristo. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-conceicao-evaristo/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio,
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas

roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si

as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.



Figura 28 – Crítica social e resistência 1

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 25, p.15



Globalização (Rap Geográfico) BraKobran

Fonte: Letras de músicas. Disponível em: <https://tinyurl.com/7npbbrkc>. Acesso em: 27 abr. 2023.

A que custo que nós temos hoje a globalização?

Me pergunto por trás disso, qual que é a intenção?

No conceito, nada mais que um processo de integração

Em dimensão gigantesca, uma grotesca proporção

Tem noção? Na teoria é a união de nações

Na economia ou política, estabelecer relações

Facilitação brutal da comunicação global

Produtos estrangeiros em prateleira nacional

Vinho francês, charuto cubano, terno italiano

Carro japonês, computador americano

Vodka russa, cerveja alemã, peças de Taiwan

Muamba do Paraguai em Pedro Juan Caballero

Matéria prima e recurso brasileiro

Globaliza pro mundo inteiro seu dinheiro meu parceiro

Globalização capitalista
Exploração de mão-de-obra, põe na lista

As tecnologias e inovações:

São pra cidadãos humildes ou grandes corporações?

Globalização capitalista

Exploração de mão-de-obra, põe na lista

Multinacional com país pobre em vista, invista

Insista na lógica consumista

Graças a globalização saímos das quatro paredes

Navegamos pelo mundo pela rede

Conhecendo grandes metrópoles e áreas verdes

Mas só ficar olhando pra água não mata a sede

A globalização disponibiliza a cultura pra quem procura

Calma, literatura é uma das curas pra alma

E eu vou de Stephen King à Camões, de boa

Dostoevski, Bokowski, Fernando Pessoa
E a música se expande aos ouvidos cada vez mais

Tom Jobim, Bob Marley, Bee Gees, Racionais

Michael, Elvis, Kurt Cobain, John Coltrane

Sabotage, Marechal, Iron Maiden, Lil Wayne

Metallica, Pink Floyd, Guns, AC/DC e Queen

Eminem, Eazy-E, Tupac, B.I.G., Hopsin

E sim, há desvantagens nesse meio, faz parte
Grandiosas gravadoras exploradoras da arte

Globalização capitalista

Exploração de mão-de-obra, põe na lista

Multinacional com país pobre em vista, invista
Insista na lógica consumista

A globalização trouxe benefícios incontáveis

Mas a que custo? Leve em leves prestações
suaves

Fica a dica – Assista o clipe da música aces-
sando o link – <https://tinyurl.com/7npbbrkc>



Figura 29 – Crítica social e resistência 2

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 21, p.7

Além disso, o poema, que já mencionamos, “No Tempo da Pandemia” de Catherine O’Meara, (*Jornal Lupa*. Edição 7, p. 15), Figura 11, problematiza a desigualdade no acesso à saúde e bem-estar durante crises sanitárias, configurando uma leitura literária do trauma coletivo vivido recentes. Tais escolhas temáticas aproximam a literatura de uma dimensão ético-política, reafirmando o potencial do texto literário para provocar reflexão crítica.

O jornal também explora temas ligados ao **cotidiano**, à **natureza** e ao **encantamento do mundo**, frequentemente associados à poesia. Um exemplo significativo é o conjunto de poemas associados à ideia de “cidadezinha”, anteriormente analisado e reproduzido nas Figuras 7 e 8. Ao revisitarem paisagens urbanas de pequeno porte, os textos constroem um imaginário poético que articula lirismo contemplativo e crítica social, evidenciando tensões e sensibilidades próprias desses espaços.

Manoel de Barros aparece como outro pilar importante dessa temática, com poemas que abordam o encantamento com as coisas simples e a valorização do que parece inicialmente insignificante. Tais textos reforçam a dimensão sensível do cotidiano e expandem a leitura para além das grandes narrativas, alinhando-se ao que Perrone-Moisés (2016) identifica como a capacidade da literatura de “alargar o mundo” ao ressignificar o banal. Figuras 30 e 31:

L I T E R A T U R A

O Fotógrafo - Manoel de Barros

Fonte: Ensaios fotográficos (2000). Disponível em: <https://tinyurl.com/mrm6zvzw>. Acesso em: 19 abr. 2024.

Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. Eu conto: Madrugada minha aldeia estava morta não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas. Eu estava saindo de uma festa. Eram quase quatro da manhã. Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado. Preparei minha máquina. O silêncio era o carregador? Estava carregando o bêbado.	Fotografei esse carregador. Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo. Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado. Fotografei o perfume. Vi uma lesma pregada na existência mais que na pedra. Fotografei a existência dela. Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão.	Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre. Foi difícil fotografar o sobre. Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça. Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Malakowski — seu criador. Fotografei a Nuvem de calça e o poeta. Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva. A foto saiu legal.
--	--	---



Figura 30 – Cotidiano 1

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 46, p.14

Peraltagem

Fonte: Manoel de Barros

O canto distante da sariema encompridava a tarde. É porque a tarde ficasse mais comprida a gente sumia dentro dela. E quando o grito da mãe nos alcançava a gente já estava do outro lado do rio. O pai nos chamou pelo berrante. Na volta fomos encostando pelas paredes da casa pé	ante pé. Com receio de um carão do pai. Logo a tosse do vô acordou o silêncio da casa. Mas não apanhamos nem. E nem levamos carão nem. A mãe só que falou que eu iria viver leso fazendo só essas coisas.	O pai completou: ele precisava de ver outras coisas além de ficar ouvindo só o canto dos pássaros. E a mãe disse mais: esse menino vai passar a vida enfiando água no espeto! Foi quase.
---	--	---



Figura 31 – Cotidiano 2

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 43, p.15

Temáticas **históricas** e **culturais** também ocupam espaço no jornal, incluindo textos que convidam o estudante a revisitar marcos culturais da literatura brasileira. Na Edição 12 “100 anos da Semana de Arte Moderna: celebração ou reflexão?” (Figura 22), por exemplo, o jornal problematiza o legado modernista, questionando sua centralidade e problemáticas. Textos explicativos, poemas modernistas e matérias complementares constroem um enquadramento crítico que desloca a Semana de 22 de uma narrativa comemorativa para uma reflexão sobre rupturas, tensões e disputas culturais.

Diversos textos presentes no *Lupa* exploram emoções, **vínculos e afetos**. Um exemplo significativo é o poema “Aliança”, de Leonardo Távora, edição 2, p. 17, (Figura 9) que tematiza vínculos amorosos em chave metafórica. Do mesmo modo, textos como “Convite” de José Paulo Paes, Edição 6, p. 14, (Figura 10) exploram relações interpessoais mediadas pela simplicidade e humor. Esses temas aproximam a literatura da experiência emocional dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sensibilidade, empatia e capacidade de leitura das próprias emoções, aspectos centrais da formação estética, segundo Cosson (2022).

Por fim, há textos que destacam **ancestralidade, espiritualidade e culturas tradicionais**. Alguns textos evidenciam tradições culturais específicas, como a espiritualidade indígena presente na poesia de Eliana Potiguara, (*Jornal Lupa*. Edição 21, p. 13), Figura 27, ou elementos da cultura afro-brasileira incorporados nas letras de música de artistas como Leci Brandão, Arlindo Cruz e Carlinhos Brown, que aparecem em diferentes edições do jornal. Esses textos permitem que o estudante acesse repertórios culturais frequentemente marginalizados no currículo formal, contribuindo para a formação de uma consciência plural e de um olhar crítico sobre a diversidade cultural brasileira, princípio reiterado pela BNCC (2018).

Em conjunto, as temáticas presentes nos textos literários do *Jornal Lupa* revelam um repertório vasto e culturalmente significativo, que abrange questões identitárias, sociais, emocionais e históricas. No entanto, essa diversidade aparece de maneira fragmentada, não articulada em um projeto contínuo de formação literária. Embora cada edição ofereça contribuições pontuais relevantes, falta ao jornal um percurso curatorial capaz de transformar essa pluralidade temática em eixo estruturado de leitura e formação estética. Mesmo assim, as temáticas identificadas demonstram que o jornal possui um acervo literário expressivo, cujo aprofundamento depende diretamente da mediação docente e da articulação com as propostas curriculares.

3.6 A função da literatura no projeto editorial do *Jornal Lupa*

A análise do *Jornal Lupa* permite compreender que a literatura cumpre, no interior do projeto editorial do periódico, funções múltiplas e nem sempre convergentes. Esses usos revelam concepções distintas e por vezes contraditórias sobre o papel da leitura literária na formação dos estudantes do Ensino Médio. De modo geral, é possível identificar duas tendências principais: a literatura como recurso ilustrativo e como experiência estética e formadora, em sentido pleno.

A função ilustrativa aparece quando textos literários são utilizados para reforçar temáticas previamente estabelecidas pelas matérias do jornal, sobretudo em edições em que poemas e contos compõem o rodapé da página ou são inseridos como complementos ornamentais a reportagens sobre cultura, comportamento ou efemérides. Nesses casos, o texto literário não orienta a leitura; ele apenas acompanha o conteúdo jornalístico, a disposição gráfica observada em diversas edições do *Lupa* confirma esse padrão, pois atribui à literatura uma função de adorno, não de experiência sensível ou intelectual.

Por outro lado, há momentos em que o jornal mobiliza a literatura como experiência estética e formativa, evidenciando seu potencial pedagógico quando orientado por uma intencionalidade curatorial. Esse movimento manifesta-se, por exemplo, em edições que organizam sequências temáticas ou que destinam espaços mais amplos à publicação de contos integrais, perfis de autores e textos de caráter crítico. Nessas situações, o *Lupa* aproxima-se de uma concepção de literatura como direito cultural, dialogando com o que Dalvi (2021a) denomina política de leitura, compreendida como um projeto voltado à formação estética, ética e crítica do leitor, centrado na relação com as obras literárias e não apenas no desenvolvimento de competências escolares. Nesses casos, a literatura deixa de funcionar como recurso auxiliar e passa a constituir o próprio núcleo da experiência de leitura.

A relação entre essas duas funções e o projeto editorial do jornal torna-se ainda mais clara quando observamos o alinhamento, ou distanciamento, em relação às diretrizes da BNCC (2018). O documento orienta que os estudantes tenham acesso a “experiências diversificadas de fruição, análise e apreciação estética” (Brasil, 2018, p. 503), sublinhando o papel da literatura como espaço de formação humana. Entretanto, como demonstra o conjunto das edições, o *Lupa* oscila entre cumprir parcialmente esse princípio e privilegiar abordagens utilitárias, especialmente nos momentos em que o texto literário serve a propósitos temáticos ou funcionais. Essa tensão reflete, de maneira mais ampla, as ambiguidades do Novo Ensino

Médio, em que a literatura perde espaço curricular e frequentemente é redirecionada para funções transversais, como reforço de habilidades linguísticas ou ilustração de questões sociais.

Além disso, o modo como o jornal articula literatura e projeto editorial está diretamente relacionado à noção de cânone e visibilidade literária. Como afirmam Zilberman e Lajolo (1988), o cânone escolar opera como filtro e como prática social de seleção, legitimando determinadas obras em detrimento de outras. Quando o *Lupa* privilegia autores consagrados Drummond, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, reforça esse movimento; quando inclui autores indígenas, afro-brasileiros ou da música popular tenciona e reconfigura esse repertório. A literatura, assim, ocupa um lugar estratégico no jornal: ora reafirma a tradição, ora esboça movimentos de atualização cultural, ainda que sem um sistema claro de continuidade.

Em síntese, a literatura no *Jornal Lupa* revela um campo de tensões: ela é simultaneamente ornamento, ferramenta e experiência estética. Essas funções coexistem sem se consolidarem em um horizonte pedagógico unificado, o que reforça a necessidade de compreender a circulação literária no jornal como prática marcada por disputas, escolhas editoriais e condições de produção que refletem, de maneira ampla, o cenário contemporâneo do ensino de literatura no Ensino Médio.

Desse modo, embora o *Jornal Lupa* apresente um repertório literário expressivo, seu potencial formativo permanece condicionado à mediação pedagógica e à capacidade de integrar essas leituras a um projeto de educação literária mais consistente. É precisamente esse ponto que orientará a análise apresentada na Seção 3, dedicada aos *Cadernos Pedagógicos* que acompanham o jornal, os quais, em tese, deveriam fornecer a orientação didática necessária para transformar a pluralidade temática em percurso efetivo de formação do leitor. A investigação desses materiais permitirá avaliar se tais cadernos operam como contrapartida formativa às lacunas identificadas no jornal ou se reproduzem a mesma lógica fragmentária. Ademais, as conclusões desta subseção também fundamentam a proposta de formação pedagógica apresentada posteriormente neste trabalho, que buscará oferecer aos docentes estratégias, sequências e perspectivas de mediação capazes de articular as temáticas do *Lupa* a práticas significativas de ensino de literatura. Assim, a análise aqui desenvolvida não apenas descreve um cenário, mas prepara o terreno para a construção de um modelo formativo que responda às demandas estéticas, éticas e críticas que a literatura convoca no contexto escolar contemporâneo.

4 OS CADERNOS PEDAGÓGICOS QUE ACOMPANHAM O JORNAL LUPA

Esta seção tem como objetivo analisar os *Cadernos Pedagógicos* que acompanham o *Jornal Lupa*, com ênfase nas propostas de ensino relacionadas aos textos literários previamente identificados nas edições do periódico. Aqui a atenção se volta para as atividades didáticas sugeridas aos professores, observando como o texto literário é mediado, orientado e explorado no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos compreender como essas atividades dialogam com os textos literários publicados no *Jornal Lupa* e em que medida promovem a formação do leitor literário no contexto escolar.

Diante da amplitude desse acervo, adotaremos um percurso metodológico que combina uma visão panorâmica das 53 edições com a análise minuciosa de uma amostragem selecionada. Enquanto o levantamento macroscópico permite identificar recorrências e padrões na mobilização do texto literário ao longo de todo o projeto, a escolha por analisar algumas edições justifica-se pela busca por densidade analítica. Esse recorte permite um olhar microscópico sobre a complexa arquitetura das sequências didáticas, capturando as nuances da mediação e as tensões discursivas que uma leitura estritamente extensiva poderia negligenciar. Dessa forma, as edições selecionadas funcionam como pontos de adensamento teórico, onde a articulação entre o texto literário do *Jornal Lupa* e a proposta pedagógica do *Caderno Pedagógico* é examinada mais profundamente.

A análise parte da premissa de que os *Cadernos Pedagógicos*, por sua natureza instrucional e formativa, são instrumentos que podem revelar a concepção de ensino de literatura que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais deseja fomentar. Assim, ao examinar como a literatura é abordada nesses documentos buscamos identificar tanto os sentidos atribuídos ao texto literário quanto os caminhos didáticos que se abrem, ou se fecham, para o trabalho em sala de aula.

Este estudo considerará aspectos como:

- Relação entre o texto literário e as atividades propostas;
- Coerência das atividades com as diretrizes da BNCC e do CRMG;
- Consonância com as concepções teóricas sobre ensino de literatura que embasam este trabalho.

Nesta seção refletimos, ainda, sobre os limites e possibilidades desses materiais no fortalecimento do ensino da literatura na escola pública mineira, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Essa reflexão visa contribuir para o delineamento

do produto educacional proposto por esta pesquisa, que toma os *Jornal Lupa* e os *Cadernos Pedagógicos* como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas mais sensíveis à experiência estética, crítica e humanizadora da leitura literária.

4.1 Apresentação dos *Cadernos Pedagógicos*

Os *Cadernos Pedagógicos* constituem o principal instrumento didático associado ao *Jornal Lupa*, concebidos para orientar o trabalho docente e assegurar que os conteúdos veiculados no periódico sejam convertidos em práticas pedagógicas sistematizadas. Cada caderno apresenta, em média, cinquenta páginas, estruturadas em torno de sequências de atividades, propostas de leitura, sugestões metodológicas e orientações avaliativas, configurando-se como material de referência para o professor. Seu escopo vai além de uma função meramente acessória: ao articular os textos jornalísticos às competências previstas para a formação integral do estudante, os *Cadernos* consolidam, institucionalmente, a mediação didática que o *Jornal Lupa*, por sua natureza comunicativa e não instrucional, não se propõe a realizar de forma explícita. Trata-se, portanto, de documentos que desempenham papel central na concretização curricular da política estadual mineira de ensino, revelando, como proposto no Currículo Referência de Minas Gerais (SEE/MG, 2020) a intenção de proporcionar espaços de aprendizagem contextualizados, integrados e alinhados às práticas contemporâneas de aprendizagem.

No conjunto analisado, composto por 53 *Cadernos Pedagógicos*, evidencia-se uma regularidade estrutural: cada edição corresponde a um número do *Jornal Lupa*, funcionando como sua contrapartida pedagógica e buscando operacionalizar, por meio de tarefas e exercícios, os conteúdos culturais, científicos e literários veiculados no periódico. Essa relação de correspondência indica que os *Cadernos* são concebidos para dialogar diretamente com as matérias publicadas no jornal, ampliando, desdobrando ou explorando pedagogicamente os temas ali apresentados.

Além disso, a recorrência de textos literários nos *Cadernos Pedagógicos* abre um campo relevante de possibilidades para o trabalho docente com a literatura, especialmente se considerados à luz de uma concepção que ultrapasse o uso ilustrativo ou meramente instrumental da leitura. Os diferentes gêneros apresentados, poemas, contos, crônicas, canções, lendas e fragmentos narrativos, podem favorecer práticas que articulem fruição estética, análise formal e reflexão crítica, aproximando-se da concepção de letramento literário proposta por

Cosson, para quem “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro.” (Cosson, 2022, p. 27).

Sob essa ótica, a leitura deixa de ser uma tarefa de decodificação para tornar-se um encontro ético com o outro e com o mundo. Contudo, vale ressaltar que essas possibilidades não garantem, por si só, a existência de uma prática de leitura consistente; trata-se, antes, de um potencial inscrito nos materiais, cuja efetivação depende de escolhas pedagógicas que serão examinadas na sequência desta seção.

4.2 Textos literários que aparecem no *Caderno Pedagógico* cujas matérias do *Jornal Lupa* não abordam temas ou textos literários

Os textos literários ocupam um espaço considerável nos *Cadernos Pedagógicos*, não apenas como ilustração ou recurso acessório, mas como insumo recorrente para atividades interpretativas, análises estruturais, propostas de leitura estética e exercícios de produção textual. Em diversos casos, observamos a incorporação de textos literários que não figuram nas páginas do *Jornal Lupa*, mas que são mobilizados em clara relação temática, simbólica ou discursiva com as matérias jornalísticas da edição correspondente. Como exemplo podemos observar a seguir a canção “A canção do Senhor da Guerra”, de Renato Russo (*Caderno Pedagógico*. Edição 9, p. 32), que não aparece no *Jornal Lupa*, mas dialoga com a matéria sobre curiosidades da segunda Guerra Mundial presente no jornal. Na Figura 32 podemos observar a matéria em questão “10 curiosidades que você talvez desconheça sobre a Segunda Guerra Mundial” presente na seção Curiosidades (*Jornal Lupa*. Edição 9, p. 10) enquanto nas Figuras 33, 34, 35 verificamos a sequência de atividades referentes à matéria em questão.

Essa incorporação de textos literários “novos”, isto é, não publicados no *Jornal Lupa*, mas inseridos nos *Cadernos*, amplia significativamente o repertório oferecido aos estudantes e abre possibilidades de articulação entre informação jornalística e linguagem literária. Trata-se, portanto, de um movimento editorial que, ao menos em potencial, permite estabelecer pontes entre os conteúdos do *Jornal Lupa* e práticas de leitura literária, criando condições para uma abordagem mais integrada entre cultura, literatura e formação crítica, cuja efetivação pedagógica será examinada de modo mais detido nas seções seguintes deste trabalho.

10 curiosidades que você talvez desconheça sobre a Segunda Guerra Mundial

Disponível em: <http://www.megacurioso.com.br/guerras/100357-18-curiosidades-que-voce-talvez-desconheca-sobre-a-segunda-guerra-mundial.htm>

1- Após a Alemanha invadir a Polónia — no dia 1º de setembro de 1939 —, os britânicos e os franceses não demonstraram em declarar guerra contra os nazistas. No entanto, nada aconteceu durante os oito meses seguintes. Nenhuma batalha, movimento militar, nada!

2- Esse período ficou conhecido como "Guerra de Mentira" e, infelizmente, terminou brusca e violentamente quando as tropas de Hitler invadiram a França em 1940. O país se rendeu apenas seis semanas depois, no dia 22 de junho, e 8 milhões de civis fugiram em massa para as províncias localizadas mais ao sul para escaparem dos ataques alemães.

3- O Japão escolheu atacar Pearl Harbor especificamente em um domingo por pensar que os norte-americanos estavam recebendo alertas nesse dia — tipicamente de descanso no Ocidente. Então, após sobreviver a base naval dos EUA, quando o comandante japonês Mitsuo Fuchida gritou as famosas palavras "Tora! Tora! Tora!" ("Tigre! Tigre! Tigre!", em tradução livre), ele estava informando aos seus compatriotas que o ataque tinha ocorrido como planejado.

4- O famoso campo de concentração de Auschwitz, situado no sul da Polónia, foi o campo de extermínio

mais "eficaz" construído pela equipe de Himmler. Entre os anos de 1940 e 1945, mais de 1,1 milhão de pessoas foram mortas no local — número superior à soma das fatalidades dos EUA e do Reino Unido durante toda a Segunda Guerra Mundial. O pior é que, dos 75 mil funcionários de Auschwitz, apenas 750 foram punidos.

5- A Batalha de Stalingrado é considerada um dos conflitos mais cruciais e dramáticos da Segunda Guerra Mundial. O cerco à cidade durou cerca de seis meses e acabou com os soviéticos evitando a invasão nazista no país. Contudo, com um número estimado de mortos rondando 1,8 milhão de pessoas, o evento ficou conhecido como a batalha mais sangrenta da História.

6- Os soviéticos treinaram cerca de 2 mil mulheres para atuarem como franco-atiradoras durante a guerra — e algumas delas chegaram a ficar entre os militares mais mortais do Exército Vermelho. As mais famosas dessas atiradoras certamente foram Rosa Shagina e Lyudmila Pavlichenko, com 79 e 309 óbitos confirmados, respectivamente.

7- Durante a invasão à Normandia — iniciada com o Dia D —, 425 mil soldados aliados e alemães perderam suas vidas. Entretanto, essa gigantesca operação militar culminou com a libertação da França e da Bélgica e foi decisiva para a vitória sobre os nazistas.

8- Após a Libertação de Paris, no dia seguinte à rendição dos nazistas, enquanto as tropas aliadas desfilavam pela Champs-Élysées, mulheres suspeitas de se relacionarem com soldados alemães durante a ocupação foram arrastadas às ruas e tiveram suas cabeças raspadas em público.

9- Embora a Alemanha tenha assinado a sua rendição oficialmente no dia 8 de maio de 1945, os comandantes nazistas já estavam negociando com os Aliados havia semanas sem que Hitler soubesse de nada. Um dos documentos — que acordava a retirada das tropas nazistas da Itália — inclusive foi firmado na véspera do suicídio de Hitler, e o militar alemão que intermediou a coisa toda negou a sua participação no pacto até a morte de Fühler ser confirmada.

10- A bomba atômica que explodiu em Hiroshima no dia 6 de agosto de 1945 criou uma onda de calor 40 vezes mais quente do que o Sol, matou 80 mil pessoas instantaneamente e destruiu 70% da cidade. As únicas coisas que se encontravam próximo ao local onde a bomba caiu e que sobreviveram à explosão foram algumas árvores da família do gingko que continuam vivas até hoje.

Figura 32 – Matéria do *Jornal Lupa* sem referência à Literatura

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 9, p.10

10 curiosidades que você talvez desconheça sobre a Segunda Guerra Mundial

Viviane Reis Soares

- 1** O totalitarismo é um sistema político caracterizado pelo domínio absoluto de uma pessoa ou partido político sobre uma nação. Dentro do totalitarismo, a pessoa ou partido político no poder controla todos os aspectos da vida pública e da vida privada por meio de um governo abertamente autoritário. O nazismo foi um regime totalitário e o expansionismo desenvolvido pela Alemanha nazista é considerado uma das principais motivações para o início da 2ª Guerra Mundial.

Quais os prejuízos para uma sociedade na qual o totalitarismo é o sistema político vigente?

- 2** Complete o quadro com as características do sistema democrático e sistema totalitário:

DEMOCRACIA	TOTALITARISMO

Figura 33 – Texto literário presente somente no *Caderno Pedagógico 1*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 9, p.26

16

A Segunda Guerra Mundial envolveu dezenas de países de vários continentes e foi um dos conflitos mais violentos da história. De 1939 a 1945, milhões de pessoas perderam suas vidas. Até o ano de 1941, os EUA não haviam entrado na guerra, mas a disputa territorial em torno do Oceano Pacífico alterou essa posição e a participação dos estadunidenses se efetivou. Os Estados Unidos iniciaram sua participação na Segunda Guerra Mundial motivados pelo(a):

- A.** invasão da França por tropas italianas;
- B.** política de implantação do Plano Marshall, que favorecia a industrialização do país;
- C.** afundamento, no Oceano Pacífico, de navios de países aliados, como o Brasil;
- D.** ataque japonês à base naval americana de Pearl Harbor.

A Canção do Senhor da Guerra

Renato Russo

Existe alguém esperando por você
Que vai comprar a sua juventude
E convencê-lo a vencer
Mais uma guerra sem razão
E já são tantas as crianças com armas na mão
Mas explicam novamente que a guerra gera
empregos
Aumenta a produção
Uma guerra sempre avança a tecnologia
Mesmo sendo guerra santa
Quente, morna ou fria
Pra que exportar comida?
Se as armas dão mais lucros na exportação
Existe alguém que está contando com você
Pra lutar em seu lugar já que nessa guerra
Não é ele quem vai morrer
E quando longe de casa

Ferido e com frio o inimigo você espera
Ele estará com outros velhos
Inventando novos jogos de guerra
Que belíssimas cenas de destruição
Não teremos mais problemas
Com a superpopulação
Veja que uniforme lindo fizemos pra você
E lembre-se sempre que Deus está
Do lado de quem vai vencer
O senhor da guerra
Não gosta de crianças
O senhor da guerra
Não gosta de crianças
O senhor da guerra
Não gosta de crianças
O senhor da guerra
Não gosta de crianças
O senhor da guerra
Não gosta de crianças
pararaparaparapararapara.

17

Quais as consequências positivas e negativas de uma guerra?

Figura 34 – continuação: Texto literário presente somente no *Caderno Pedagógico 2*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 9, p.32

18

O que a letra da música quer dizer ao afirmar "Existe alguém esperando por você que vai comprar a sua juventude e convencê-lo a vencer?"

19

Quem é esse alguém? Ao que ele vai convencer os jovens?

20

Sobre a expressão: **Já são tantas as crianças com armas na mão** - é uma realidade de algum lugar no mundo? Qual lugar? Isso realmente existe?

21

A guerra gera empregos? Quem patrocina ou ganha dinheiro com a guerra no mundo?

22

Ao final da música o autor afirma que "o senhor da guerra não gosta de crianças". O que isso quer dizer? Qual a relação entre crianças e a vontade de um governante de fazer guerra?

Figura 35 – continuação: Texto literário presente somente no *Caderno Pedagógico 3*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 9, p.33

4.3 Análise das abordagens de ensino da literatura nos *Cadernos Pedagógicos*

A análise inicial dos *Cadernos Pedagógicos* evidencia que a presença da literatura, embora numericamente expressiva e recorrente ao longo das edições analisadas, manifesta-se de modo heterogêneo e, em muitos casos, dissociado de uma abordagem sistemática do texto literário enquanto objeto estético, histórico e formativo. Antes de proceder à análise aprofundada de determinados cadernos, cujas sequências didáticas se estruturam diretamente a partir de textos literários publicados no *Jornal Lupa*, delinearemos um panorama geral das abordagens recorrentes que, embora relevantes para compreender o funcionamento global do material, não serão examinadas individualmente neste estudo, seja por sua repetição, seja por apresentarem padrões já consolidados no conjunto analisado.

Um primeiro grupo significativo corresponde às situações em que textos literários são mobilizados nos exercícios, mas a sequência didática como um todo se ancora em matérias sobre literatura do jornal, como resenhas, entrevistas, textos informativos ou matérias de caráter cultural. Nessas ocorrências, o texto literário tende a assumir uma função acessória, aparecendo como apoio pontual, exemplo ilustrativo ou contraponto temático, sem que se construa uma progressão de leitura propriamente literária. Um caso emblemático pode ser observado nas Figuras 36, 37, 38, 39 e 40, nas quais temos a matéria do *Jornal* e a sequência de atividades. Nelas as questões 7 e 8 (*Caderno Pedagógico*. Edição 9, p. 18–21) utilizam um trecho de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, enquanto a matéria de referência do *Jornal Lupa* é: “‘SLAM’ é a voz da identidade e resistência dos poetas contemporâneos”. Embora seja possível estabelecer diálogos entre a poesia cabralina e a produção dos slams, essa relação não é explicitada nem problematizada nas atividades, o que resulta em uma aproximação implícita e pouco explorada entre tradição e contemporaneidade.

A aproximação entre o slam e a poesia de João Cabral de Melo Neto poderia ser construída de maneira fecunda, especialmente se considerada a centralidade da oralidade em ambas as manifestações. Embora frequentemente associado a uma poesia de rigor formal e contenção lírica, Cabral desenvolve, em *Morte e Vida Severina*, uma escrita profundamente marcada pelo ritmo, pela cadência e pela dimensão performática do texto dramático em versos. A obra foi concebida para ser encenada, lida em voz alta, ouvida coletivamente, características que a aproximam da lógica do slam, entendido como poesia falada, performática e socialmente situada. Assim como nos slams, a palavra em Cabral não é mero ornamento, mas instrumento de denúncia, de crítica social e de afirmação de identidades subalternizadas.

“Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos

Poesia falada criada nos anos 1980, em Chicago, chegou ao Brasil e reivindica cultura jovem, popular e negra

Por Cynthia Agra de Brito Neves é professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>. Acesso em: 13 set. 2022.



A poesia falada e apresentada para grandes plateias não é um fato novo, porém, a grande diferença é que hoje a poesia falada se apresenta para o povo e não para uma elite — estamos falando da poesia slam. Essa palavra surgiu em Chicago, em 1984, e hoje a poetry slam, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. Slam é uma expressão inglesa cujo significado se assemelha ao som de uma “batida” de porta ou janela, algo próximo do nosso “pá!” em língua portuguesa”, explica Cynthia Agra de Brito Neves, em artigo recém-publicado na revista Linha D’Água. Nas apresentações de slam o poeta é performático e só conta com o recurso de sua voz e de seu corpo.

A poetry slam, também chamada “batalha das letras”, tornou-se, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, um novo fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo, violência, dro-

gas, entre outros, despertando a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política em relação a esses temas. Os campeonatos de poesias passam por etapas ao longo do ano, de fevereiro a novembro, são compostos de três rodadas e o vencedor, escolhido por cinco jurados da plateia, é premiado com livros e participa do Campeonato Brasileiro de Slam (Slam Br). O vencedor dessa etapa competirá na Copa do Mundo de Slam, realizada todo ano em dezembro, na França.

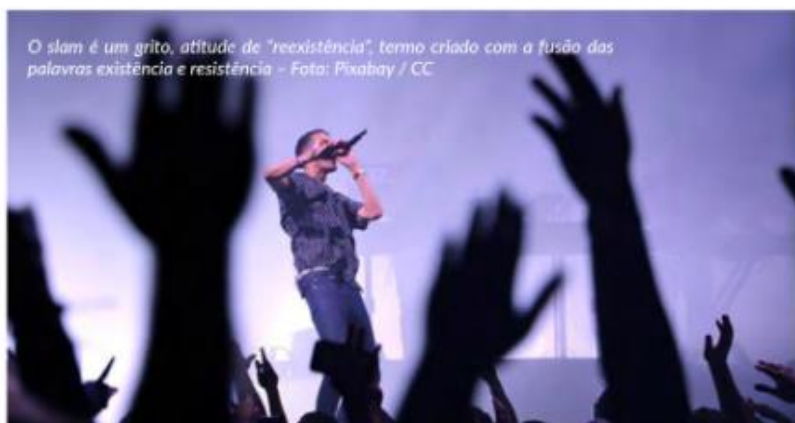
Os campeonatos de slam no Brasil foram introduzidos por Roberta Estrela D’Alva, a slammer (poetisa) brasileira mais conhecida pela mídia e que conquistou o terceiro lugar na Copa do Mundo de Poesia Slam 2011, em Paris. Outra presença expressiva no assunto é Emerson Alcalde, fundador do Slam da Guilhermina, entrevistado pela autora em maio deste ano na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Se-

O slam é um grito, atitude de “reexistência”, termo criado com a fusão das palavras existência e resistência

gundo ele, “promover a poesia oral, falar poesias, ler, escrever, promover batalhas de performances poéticas, é transformar os slams em linguagem” e, pensando nisso, levou o slam às escolas, pois “poesia é educação”.

Cynthia Agra de Brito salienta que os slammers querem ser “considerados escritores como quaisquer outros autores nacionais”, pois essa literatura “marginal e periférica” rompe com a linguagem culta e incomoda quem apenas valoriza parâmetros tradicionais literários. O slam é um grito, atitude de “reexistência”, termo criado com a fusão das palavras existência e resistência, de acordo com a professora Ana L. S. Souza. O artigo ressaltava também a importância de se levar os slams para as escolas, na medida em que forma alunos leitores e escritores conscientes, dispostos a reivindicarem mudanças educacionais e sociais.

É fundamental o papel da escola na disseminação dos “slams”, pois por meio deles os alunos expressam “seus modos de existir” e suas reivindicações por “uma cultura jovem, popular, negra e pobre, de moradores da periferia, bem diferentes do gosto canônico, branco e de classe média”. Ao recriarem a cultura oficialmente escolar letrada, esses alunos se tornam “agentes de tratamentos de reexistência”, e os slams, dessa maneira, são seus porta-vozes, pelos quais demonstram sua revolta, sua identidade e resistência. A autora finaliza afirmando que “é preciso resistir para existir. Poesia é reexistência”, enfatizando o desafio com que se deparam as escolas diante dessa nova poesia contemporânea.



O slam é um grito, atitude de “reexistência”, termo criado com a fusão das palavras existência e resistência – Foto: Pixabay / CC

Figura 36 – Matéria do *Jornal Lupa* ““SLAM” é a voz da identidade e resistência dos poetas contemporâneos”

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 9, p.8

“SLAM” é a voz da identidade e resistência dos poetas contemporâneos

Por Cynthia Agra de Brito Neves e professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Disponível em: <https://jornal.usp.br/bioticias/bioticias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>. Acesso em: 13 set. 2022.

Hora do aquecimento...

Releia a notícia, reflita e responda as questões:

1

O que é o SLAM? Você pode buscar outras fontes de pesquisa para definir SLAM.

2

Qual a finalidade, ou seja, a intencionalidade do SLAM?

3

Como ocorrem os campeonatos de SLAM no Brasil e no mundo.

Figura 37 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 9, p.18

4

Após a leitura da notícia, explique a escolha do título **"Slam" é voz da identidade e resistência dos poetas contemporâneos**.

5

No final da notícia a professora **Cynthia Agra de Brito Neves** apresenta algumas reflexões sobre críticas ao SLAM, quais são essas críticas? Qual a sua opinião?

6

Qual a importância do trabalho com o SLAM em escolas?

HORA DE AMPLIAR OS SABERES...

Muitos autores compartilham da ideia de que a SLAM é muito potente, porque ao contrário da literatura canônica, ela surge como um evento público de denúncia aos problemas sociais, se tornando um espaço de denúncia e reflexão.

- Navegue pelo site da <https://www.flup.net.br/> e conheça o trabalho feito com o SLAM;
- Assista ao minidocumentário - https://www.youtube.com/watch?v=w_DwZjYqvkg - Sófálá - Slam de Poesia Falada (CD Completo), gravado no Studio do Red Bull Station. Com Emerson Alcalde, Felipe Nikito, Lucas Afonso, Mariana Felix, Luíza Romão, Mel Duarte, Heli Brown, Beto Bellinati, Celyton Mendes e Ketchup. Dezembro de 2015.

Para inspirá-lo na elaboração do SLAM, leia o poema Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto:

Figura 38 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico 2*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 9, p.19

— O meu nome é Severino,
 como não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias.
 Mas isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta sesmaria.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:
 a de abrandar estas pedras
 suando-se muito em cima,
 a de tentar despertar
 terra sempre mais extinta,
 a de querer arrancar
 algum roçado da cinza.

Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/100-anos-de-joao-cabral-5-poemas-do-autor-de-morte-e-vida-severina/>. Acesso em: 13 set. 2022.

Agora observe a tela de Cândido Portinari "Os Retirantes":



Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/northeastern-migrants/>. Acesso em: 13 set. 2022.

Figura 39 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico* 3

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 9, p.20

7

Qual o tema apresentado no poema e na tela?

8

Como você avalia a realidade dos problemas sociais tratados no poema e na tela considerando a realidade atual?



Figura 40 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico 4*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 9, p.21

Além disso, tanto o slam quanto a poesia cabralina operam com uma estética da precisão e da materialidade da linguagem. Se, no slam, o corpo e a voz intensificam a força do texto e produzem efeitos de sentido no ato performático, em *Morte e Vida Severina* a construção rítmica, a repetição e o encadeamento estrutural também solicitam uma leitura em voz alta para que sua potência expressiva se realize plenamente. Explorar didaticamente essa dimensão permitiria problematizar continuidades e deslocamentos entre tradição e contemporaneidade, evidenciando que a poesia social brasileira não se limita ao passado canônico, mas se reinventa nas periferias urbanas e nos palcos de batalha poética. Desse modo, a articulação entre slam e Cabral poderia constituir uma estratégia potente de educação literária, aproximando os estudantes de diferentes temporalidades e modos de circulação da poesia sem hierarquizá-los.

Esse procedimento reaparece em outras edições, configurando um padrão editorial-pedagógico no qual a literatura canônica é mobilizada sobretudo como instância de validação cultural das temáticas abordadas nas matérias do *Jornal Lupa*. Nesses casos, o texto literário funciona como referência de autoridade ou ilustração temática, mas raramente é tomado como objeto de análise em sua especificidade estética, seus recursos formais, sua construção de linguagem, sua organização rítmica e seus modos próprios de produção de sentido. Com isso, a obra literária tende a ser instrumentalizada, subordinando-se à pauta jornalística, em vez de constituir o eixo estruturante de uma experiência de leitura que favoreça a fruição, a interpretação crítica e a compreensão de seus procedimentos composicionais.

Outro exemplo relevante ocorre na Edição 17 em que o *Jornal* destaca escritores contemporâneos, jovens autores em processo de consolidação, enquanto o *Caderno Pedagógico* retoma prioritariamente autores consagrados do cânone. As questões da sequência, como podemos observar nas Figuras 41, 42, 43, 44 e 45, mobilizam poemas de Carlos Drummond de Andrade e trechos de Guimarães Rosa, em atividades associadas à temática de Minas Gerais. Contudo, a matéria do *Jornal Lupa* que fundamenta a sequência, “Conheça cinco jovens escritores mineiros que são destaques na literatura”, Figura 20, (*Jornal Lupa*. Edição 17, p.15), não tem seus autores contemplados nas atividades. Esse descompasso evidencia uma tensão recorrente entre o discurso de valorização da literatura contemporânea presente no jornal e a prática pedagógica efetivamente proposta nos *Cadernos*, que tende a reiterar a centralidade do cânone como referência principal.

Esse descompasso revela uma tensão significativa entre atualização e conservação no interior da proposta didática. Se, por um lado, o *Jornal Lupa* sinaliza para a valorização da produção literária contemporânea, dando visibilidade a jovens escritores e ampliando o repertório cultural dos estudantes, por outro, o *Caderno Pedagógico* reafirma a centralidade do cânone ao eleger prioritariamente autores já consagrados como Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa como eixo das atividades. Tal escolha não é, em si, problemática, dado o inegável valor formativo dessas obras, mas torna-se questionável quando não estabelece pontes efetivas com os escritores contemporâneos apresentados na matéria jornalística. Perde-se, assim, a oportunidade de construir um diálogo intergeracional que evidencie continuidades, rupturas e reconfigurações da literatura mineira, além de limitar a experiência do estudante a uma concepção de tradição pouco dinâmica. Sob a perspectiva da educação literária, essa opção reforça a hierarquização implícita entre o que é legitimado e o que é apresentado apenas como

informação cultural, enfraquecendo o potencial formativo de uma abordagem que poderia articular cânone e contemporaneidade de modo crítico e integrador.

Conheça cinco jovens escritores mineiros que são destaques na literatura

1

Minas Gerais é berço cultural de importantes escritores como Guimarães Rosa, Carolina Maria de Jesus, Carlos Drummond de Andrade e Adélia Prado.

Você conhece, já ouviu falar sobre esses autores e suas obras? Já leu alguma obra deles?

2

Abaixo temos alguns autores mineiros, suas obras e suas cidades-natal. Relacione os:

GUIMARÃES ROSA	BELO HORIZONTE	QUARTO DE DESPEJO:
CAROLINA MARIA DE JESUS	JUIZ DE FORA	DIÁRIO DE UMA FAVELADA
ADÉLIA PRADO	SACRAMENTO	BAGAGEM
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	DIVINÓPOLIS	A PORCA REVOLUCIONÁRIA
BRUNA KALIL OTHERO	BELO HORIZONTE	NÃO SE APEGA NÃO
ISABELA FREITAS	CORDISBURGO	200 MIL PAÇOCAS E INFINITAS POESIAS
FELIPE ARCO	ITABIRA	GRANDE SERTÃO DE VEREDAS
		JOSÉ

Figura 41 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico* 5

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 17, p.45

Qual foi a sequência correta?

- A. 1-6-6/2-3-1/3-4-2/4-7-7/5-1-3/6-2-4/7-5-5
- B. 1-3-1/2-6-6/7-5-5/6-2-4/5-1-3/4-7-7/3-4-2
- C. 1-3-1/2-6-6/3-5-5/4-2-4/5-1-3/6-7-7/7-4-2
- D. 1-3-1/7-6-6/6-5-5/5-2-4/4-1-3/3-7-7/2-4-2

3

Você mora próximo a alguma das cidades-natal dos autores citados acima? Qual? Já sabia que havia um escritor nascido perto de você?

4

Você já viu obra(s) desses autores na biblioteca de sua escola? Qual(is)?

5

Minas Gerais é um estado formado por 853 cidades e, portanto, marcado por uma grande diversidade cultural. Um estado com dimensões continentais. Minas são muitas, como sempre dizem.

Além da literatura, podemos citar outros importantes aspectos culturais do nosso estado. Aponte alguns exemplos de acordo com os critérios abaixo:

- A. Música: _____
- B. Dança: _____
- C. Culinária: _____
- D. Arquitetura: _____
- E. Ciência: _____

Figura 42 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico 6*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 17, p.46

LITERATURA		CADERNO LUPA N. 17, FEVEREIRO 2023	47
6	E em sua cidade? Tendo como referência os mesmos critérios acima, aponte aspectos culturais importantes em sua região:		
	A. Música: _____		
	B. Dança: _____		
	C. Culinária: _____		
	D. Arquitetura: _____		
	E. Ciência: _____		
7	24, 19, 29 anos. Essas são as idades dos jovens escritores premiados citados na matéria "Conheça cinco jovens escritores mineiros que são destaques na literatura".		
	O que, em sua opinião, diferencia esses jovens dos demais a ponto de torná-los escritores reconhecidos?		

8	Sabemos que nem todas as pessoas possuem a mesma facilidade de escrita como os jovens autores citados. Quais as habilidades necessárias para escrever bem?		

9	O belorizontino Felipe Arco escreveu o livro "200 mil paçocas e infinitas poesias". Qual a relação entre título e o financiamento de seu livro?		

Figura 43 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico 7*Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 17, p.47

10

Nascido na pequena cidade mineira de Itabira, local marcado pela mineração de ferro, sendo o berço da empresa Vale, tanto ela quanto o estado se fariam extremamente presentes nos versos do poeta brasileiro que também escrevia contos e crônicas.

A ligação com a cidade onde passou a infância era tão intrínseca que, mesmo durante os anos em que morou no Rio de Janeiro, ela continuou viva em Drummond. Veja abaixo em um de seus poemas essa paixão:

*"Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e
comunicação.
A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e
sem horizontes.
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,*

*é doce herança itabirana.
De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...
Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!"*

Confidência do Itabirano

Quais os sentimentos expressados por Carlos Drummond de Andrade em relação a sua cidade natal neste poema?

11

Que importante produto da economia de Itabira é citado nesse poema? Cite um trecho que mostre a referência a esse produto:

12

Você sabe qual o principal produto ou setor que sustenta a economia local da sua cidade?

Figura 44 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico* 8

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 17, p.48

12

Nos últimos versos do poema o autor menciona a dor de ter deixado sua cidade natal ao mudar-se para o Rio de Janeiro onde trabalhou como funcionário público. Que motivações podem fazer com que as pessoas deixem o interior para viver nas grandes cidades?

Guimarães Rosa fez uma declaração de amor num texto publicado em agosto de 1957 à Minas Gerais, palco principal de sua obra mais importante: *Grande Sertão: Veredas*.

"Minas é a montanha, montanhas, o espaço erguido, a constante emergência, a verticalidade esconsa, o esforço estático; a suspensa região — que se escala. Atrás de muralhas, caminhos retorcidos, ela começa, como um desafio de serenidade. Aguarda-nos amparada, dada em neblinas, coroada de frimas, aspada de epítetos: Alterosas, Estado montanhês, Estado mediterrâneo, Centro, Chave da Abóbada, Suíça brasileira, Coração do Brasil, Capitania do Ouro, a Heróica Província, Formosa Província. O quanto que envaidece e intranquiliza, entidade tão vasta, feita de celebridade e lucidez, de cordilheira e História. De que jeito dizê-la? MINAS: patriazinha. Minas — a gente olha, se lembra, sente, pensa. Minas — a gente não sabe."

Texto publicado na revista "O Cruzeiro", em 25 de agosto de 1957.

13

Guimarães Rosa considera Minas Gerais um "desafio de serenidade". Qual o sentido dessa expressão para você?

14

São várias as descrições que o autor faz sobre o nosso Estado. Cite três delas que você também faria ao tratar de Minas Gerais:

Figura 45 – Texto literário sem progressão de leitura no *Caderno Pedagógico* 9

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 17, p.49

Além disso, a análise dos *Cadernos* evidencia situações em que as atividades propostas exigem uma leitura mais ampla das obras literárias, enquanto os textos disponibilizados no *Jornal Lupa* aparecem de forma resumida ou fragmentada. Na edição 21, o *Jornal* apresenta o texto intitulado "Noite na Taverna: resumo da obra de Álvares de Azevedo", Figura 46, que oferece uma visão panorâmica sobre a atmosfera sombria, os temas de deboche e o estilo byroniano da obra.

No entanto, o respectivo *Caderno Pedagógico* exige do estudante um nível de aprofundamento analítico que extrapola significativamente o resumo oferecido pelo jornal. As questões 1 e 2 (Figuras 47 e 48) solicitam que o aluno identifique a escola literária de Álvares de Azevedo e justifique sua resposta com "argumentos evidentes no texto", o que pressupõe não apenas reconhecimento de informações gerais, mas a capacidade de mobilizar categorias históricas e estéticas do Romantismo a partir de indícios textuais consistentes. Considerando que o jornal apresenta apenas um panorama sintético da obra, espera-se do estudante uma competência interpretativa que dificilmente pode ser sustentada sem contato mais direto com o texto literário ou com uma mediação docente que sistematize tais elementos.

Essa exigência torna-se ainda mais evidente na questão 4 (Figura 49), que apresenta um excerto de *Noite na Taverna* para análise de características ultrarromânticas. A atividade demanda que o aluno reconheça traços como subjetivismo exacerbado, erotização, presença da morte e tensionamento entre idealização amorosa e amor físico, aspectos centrais da segunda geração romântica. Embora o resumo publicado no jornal mencione elementos como lirismo e atmosfera fantástica, a questão exige a identificação de nuances mais complexas, como a lascívia e a ruptura com o idealismo platônico, o que implica uma leitura atenta da materialidade linguística do fragmento, bem como conhecimento prévio das categorias críticas do Ultrarromantismo. Observamos, portanto, um descompasso entre o suporte informativo oferecido e o grau de sofisticação analítica requerido, o que reforça a necessidade de uma mediação pedagógica mais estruturada para que a atividade efetivamente contribua para a formação literária do estudante.

Enquanto o jornal privilegia a recepção da obra e sua contextualização histórico-cultural, as questões 5 e 6 (Figura 50), de múltipla escolha, deslocam o foco para a aferição de conhecimentos técnicos sobre as gerações românticas, marcos literários como *Lira dos Vinte Anos* e influências de autores como Lord Byron e Casimiro de Abreu. Trata-se de um repertório histórico-literário que não se encontra suficientemente desenvolvido no resumo apresentado,

exigindo do estudante conhecimentos prévios ou acesso a outras fontes. Já as questões 7 e 8 (Figuras 51 e 52) explicitam a adaptação do texto literário ao formato avaliativo do ENEM, mobilizando competências de interpretação e reconhecimento de características estéticas associadas ao Romantismo. Embora tais propostas possam estimular a leitura do fragmento, observamos que a literatura é predominantemente orientada para o desenvolvimento de habilidades mensuráveis e para o treino de desempenho em exames, aproximando-se de uma lógica instrumental. Nessa perspectiva, o texto literário deixa de ser entendido como espaço de fruição estética e problematização crítica, conforme defendem os referenciais que sustentam este trabalho, para assumir a função de suporte para a resolução de itens avaliativos, reforçando uma tendência de escolarização funcional da literatura.

Neste mesmo sentido, podemos encontrar outros exemplos: na edição 27, as questões propostas no *Caderno pedagógico* sob o título “O Brasil profundo em *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior” (*Jornal Lupa*. Edição 27, p.11) não podem ser respondidas apenas com base no texto do *Jornal Lupa*; seriam mais coerentes após a leitura da obra, pois as questões do *Caderno* demandam interpretações que pressupõem conhecimento do enredo completo, das relações entre personagens e da construção do narrador. E ainda, situação semelhante ocorre na edição 50, em que a resenha do livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, (*Jornal Lupa*. Edição 50, p.4), é utilizada como base para questões interpretativas complexas, criando uma lacuna entre o texto efetivamente acessado pelo estudante e as exigências cognitivas formuladas pelas atividades.

Os exemplos analisados evidenciam um padrão recorrente: a distância entre o texto efetivamente disponibilizado ao estudante e o nível de complexidade interpretativa exigido pelas atividades. Tal descompasso produz uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que o material amplia o acesso a referências literárias diversas, não assegura as condições necessárias para que a leitura literária se constitua como experiência formativa consistente. Em vez de favorecer uma progressão de leitura que conduza da contextualização à análise estética e à interpretação crítica, as sequências tendem a pressupor conhecimentos prévios ou leituras integrais que não são garantidas pelo próprio suporte oferecido.

“Noite na Taverna”: resumo da obra de Álvares de Azevedo

Conjunto de contos que combinam lirismo e inspiração do fantástico, livro tornou-se singular no romantismo

Por redação atualizado em 28 dez 2022, 16h41 - Publicado em 28 dez 2022, 16h15. Disponível em: <https://tinyurl.com/2hh978cc>.

Publicada após a morte de Álvares de Azevedo (1831-1852), a coletânea de histórias curtas “Noite na Taverna” (1855) é a obra do romantismo brasileiro que mais se aproxima dos preceitos byronianos: erotismo e morte em constante diálogo. Bastante próxima do gênero dramático (teatral), a narrativa se inicia em uma taverna obscura, em que viajantes – Solferi, Bertram, Gennaro, Claudius Hermann, Johann – contam suas aventuras enquanto bebem, numa atmosfera sombria de lascívia e boemia.

Tempo e espaço são difusos, embora as descrições e os nomes dos personagens pareçam remeter a um país estrangeiro. Ao todo, são seis os relatos, todos pautados pelas fantasias que o jovem autor alimentava em sua escola ultraromântica. Nesses contos predominam cenas de incesto, necrofilia, fratricídio, canibalismo e traição. Há também nesta obra ao menos uma grande referência que a singulariza no panorama do romantismo brasileiro: a filiação à literatura fantástica – o que a aproximaria da melhor tradição do americano Edgar Allan Poe (1809-1849).

Em “Noite na Taverna”, a psicologia tempestuosa de Álvares de Azevedo contrapõe-se ao divagador e idealista do sublime que prepondera em

“Lira dos Vinte Anos”, sobretudo na primeira e terceira partes. A noite é simbólica – como em outras obras do poeta – e reflete a melancolia interior dos personagens.

É o ambiente ideal para que os temores e os desejos de cada um dominem a atmosfera, numa identificação de mundo interno com externo, do ser com a natureza, comum ao romantismo. Surgem, assim, as imagens de violência ou de inspiração satânica e os delírios invariavelmente relacionados à morte: “No aperto daquele abraço havia contido alguma coisa de horrível. O leito de lãja onde eu passara uma hora de embriaguez me resfriava. Pude a custo soltar-me daquele aperto do peito dela... Nesse instante ela acordou... Nunca ouviste falar de catalepsia? É um pesadelo horrível aquele que gira ao acordado que emparedam num sepulcro; sonho gelado em que sentem-se os membros tolhidos, e as faces banhadas de lágrimas alheias, sem poder revelar a vida!” (Solferi).

O tom lírico que o autor emprega na narrativa mantém o livro identificado com o romantismo.

Para parte da crítica, trata-se de uma obra difusa, que se constrói por acontecimentos que brotam uns dos outros, por meio de associações e pretextos, sem uma ligação interna. Trata-se de um estilo comum aos românticos, que preferem se deter nas particularidades e aprofundá-las a buscar a síntese em direção ao abstrato, como faziam os escritores do classicismo.

A realidade, assim, se dá por meio da multiplicação de fatos, o que afasta a necessidade de seleção e organização por parte do autor.

Contudo, é possível que a falta de coerência entre as partes do livro se deva ao fato de Álvares de Azevedo ter morrido antes de terminá-lo. Situação semelhante parece acometer “Mecário” (1855), obra fragmentada em que predomina o mesmo ar lúgubre de “Noite na Taverna”.

Título: Noite na Taverna

Autor: Álvares de Azevedo

Esse texto faz parte do especial “100 Livros Essenciais da Literatura Brasileira”, publicado em 2009 pela revista Bravo!

O tom lírico que o autor emprega na narrativa mantém o livro identificado com o romantismo



O autor Álvares de Azevedo é um dos principais nomes do Romantismo brasileiro. (Wikimedia Commons/Guia do Estudante/Reprodução)

Figura 46 – “Noite na Taverna”

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 21, p.15

“Noite na Taverna”: resumo da obra de Álvares de Azevedo

1

Álvares de Azevedo é um escritor brasileiro pertencente à qual escola literária brasileira? Justifique sua resposta com base em argumentos evidentes no texto.

Figura 47 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 1

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 21, p.44

2

Álvares de Azevedo é um escritor brasileiro pertencente à qual escola literária brasileira? Justifique sua resposta com base em argumentos evidentes no texto.

Figura 48 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 2

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 21, p.45

3

O livro "Noite na Taverna" de Álvares de Azevedo é um exemplo de literatura gótica. Pesquise sobre o assunto e associe elementos principais deste tipo de literatura com o livro.

4

O excerto a seguir foi extraído da obra Noite na Taverna, livro de contos escritos pelo poeta ultrarromântico Álvares de Azevedo (1831-1852).

"Uma noite, e após uma orgia, eu deixara dormida no leito dela a condessa Bárbara. Dei um último olhar àquela forma nua e adormecida com a febre nas faces e a lascívia nos lábios úmidos, gemendo ainda nos sonhos como na agonia voluptuosa do amor. Saí. Não sei se a noite era límpida ou negra; sei apenas que a cabeça me escaldava de embriaguez. As taças tinham ficado vazias na mesa: aos lábios daquela criatura eu beberei até a última gota o vinho do deleite..."

(São Paulo: Moderna, 1997, p. 23)

Com relação ao fragmento acima, afirma-se:

- I) Acentua traços característicos da literatura romântica, como o subjetivismo, o egocentrismo e o sentimentalismo, e despreza o nacionalismo e o indianismo, temas característicos da primeira geração romântica.
- II) Idealiza figuras imaginárias, mulheres incorpóreas ou vírgens, personagens que confirmam o amor inatingível, idealizado na literatura ultrarromântica. Dessa forma, no 1º parágrafo, o amor platônico não é superado pelo amor físico.
- III) Tematiza a morte, presente em grande parte da obra do autor.

Assinale a alternativa correta:

- A. Apenas I está correta.
- B. Apenas II e III estão corretas.
- C. Apenas I e II estão corretas.
- D. I, II e III estão corretas.
- E. Apenas I e III estão corretas.

Figura 49 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 3

Fonte: Caderno Pedagógico, Edição 21, p.46

5

São características da obra de Álvares de Azevedo:

- I. Álvares de Azevedo é considerado o escritor mais importante da segunda geração do Romantismo. É dele as principais obras do período: Noite na taverna, Macário e Lira dos Vinte Anos.
- II. Os temas desenvolvidos na obra de Álvares de Azevedo estabelecem uma importante relação dialógica com a estética desenvolvida durante a primeira fase do romantismo brasileiro.
- III. Sua obra Poesias é considerada o marco da segunda geração do Romantismo brasileiro, rompendo definitivamente com a tradição literária vigente ao abordar temas como o mistério, a morte, o sonho, a loucura e a degradação.
- IV. Álvares de Azevedo foi um dos principais representantes da literatura condoreira. Os poetas do condoreirismo estavam comprometidos com a causa abolicionista e com a causa dos oprimidos socialmente.
- V. O ambiente degradado dos textos de Álvares de Azevedo é fruto de sua imaginação fantasiosa, fortemente influenciada pelo escritor britânico Lord Byron.

- A. I, III e V.
- B. II e IV.
- C. I, IV e V.
- D. I, III e V.
- E. II e V.

6

Sobre o Ultrarromantismo ou Segunda geração do Romantismo, é incorreto afirmar:

- A. Entre as principais influências literárias do grupo de jovens poetas dessa fase do romantismo, estão o inglês Lord Byron, o italiano Giacomo Leopardi e os franceses Alphonse de Lamartine e Alfred de Musset.
- B. Uma de suas principais características é o espírito do mal do século, uma onda de pessimismo doentio que se traduzia no apego a certos valores decadentes, como a bebida e o vício, na atração pela noite e pela morte.
- C. Entre as principais características do Ultrarromantismo estão o nacionalismo, o indianismo, o regionalismo, a pesquisa histórica, folclórica e linguística, além da crítica aos problemas nacionais.
- D. Seus principais representantes foram os poetas Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela e Junqueira Freire. A publicação do livro Poesias, de Álvares de Azevedo, foi considerada o marco desse movimento literário.
- E. Também conhecido como segunda geração do romantismo, o Ultrarromantismo apresenta características como egocentrismo exacerbado, pessimismo, satanismo e atração pela morte.



Figura 50 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 4

Fonte: Caderno Pedagógico, Edição 21, p.47

7

(Enem)

O sertão e o sertanejo

Ali começa o sertão chamado bruto. Nesses campos, tão diversos pelo matiz das cores, o capim crescido e ressecado pelo ardor do sol transforma-se em vicejante tapete de relva, quando lavra o incêndio que algum tropeiro, por acaso ou mero desenfado, atea com uma faúlha do seu isqueiro. Minando surda na touceira, queda a vida centelha. Corra daí a instantes qualquer aragem, por débil que seja, e levanta-se a língua de fogo esguia e trêmula, como que a contemplar medrosa e vacilante os espaços imensos que se alongam diante dela. O fogo, detido em pontos, aqui, ali, a consumir com mais lentidão algum estorvo, vai aos poucos morrendo até se extinguir de todo, deixando como sinal da avassaladora passagem o alvacentos lençol, que lhe foi seguindo os velozes passos. Por toda a parte melancolia; de todos os lados éticas perspectivas. É cair, porém, daí a dias copiosa chuva, e parece que uma varinha de fada andou por aqueles sombrios recantos a traçar às pressas jardins encantados e nunca vistos. Entra tudo num trabalho íntimo de espantosa atividade. Transborda a vida.

TALINAY, A. *Inocência*. São Paulo: Ática, 1999 (adaptado).

O romance romântico teve fundamental importância na formação da ideia de nação. Considerando o trecho acima, é possível reconhecer que uma das principais e permanentes contribuições do Romantismo para construção da identidade da nação é a:

- A. possibilidade de apresentar uma dimensão desconhecida da natureza nacional, marcada pelo subdesenvolvimento e pela falta de perspectiva de renovação.
- B. consciência da exploração da terra pelos colonizadores e pela classe dominante local, o que coibiu a exploração desenfreada das riquezas naturais do país.
- C. construção, em linguagem simples, realista e documental, sem fantasia ou exaltação, de uma imagem da terra que revelou o quanto é grandiosa a natureza brasileira.
- D. expansão dos limites geográficos da terra, que promoveu o sentimento de unidade do território nacional e deu a conhecer os lugares mais distantes do Brasil aos brasileiros.
- E. valorização da vida urbana e do progresso, em detrimento do interior do Brasil, formulando um conceito de nação centrado nos modelos da nascente burguesia brasileira.



Figura 51 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 5

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 21, p.48

8

(Enem) No trecho abaixo, o narrador, ao descrever a personagem, critica sutilmente um outro estilo de época: o Romantismo.

"Naquele tempo contava apenas uns quinze ou dezesseis anos; era talvez a mais atrevida criatura da nossa raça, e, com certeza, a mais voluntariosa. Não digo que já lhe coubesse a primazia da beleza, entre as mocinhas do tempo, porque isto não é romance, em que o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas; mas também não digo que lhe maculasse o rosto nenhuma sarda ou espinha, não. Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, que o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação."

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Jockson, 1957.

A frase do texto em que se percebe a crítica do narrador ao romantismo está transcrita na alternativa:

- A. "... o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas ..."
- B. "... era talvez a mais atrevida criatura da nossa raça ..."
- C. "Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, ..."
- D. "Naquele tempo contava apenas uns quinze ou dezesseis anos ..."
- E. "... o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação."

9

A natureza, nessa estrofe:

*"Do tamarindo a flor abriu-se, há pouco,
Já solta o bogari mais doce aroma!
Como prece de amor, como estas preces,
No silêncio da noite o bosque exala."*

Gonçalves Dias

Obs.:

tamarindo = árvore frutífera; o fruto dessa mesma planta

bogari = arbusto de flores brancas

- A. é concebida como uma força indomável que submete o eu lírico a uma experiência erótica instintiva.
- B. expressa sentimentos amorosos.
- C. é representada por divindade mítica da tradição clássica.
- D. funciona apenas como quadro cenográfico para o idílio amoroso.
- E. é recriada objetivamente, com base em elementos da fauna e da flora nacionais.

Figura 52 – Textos que não atendem à complexidade das questões propostas 6

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 21, p.49

Do ponto de vista da educação literária, como vimos em Dalvi, essa dinâmica fragiliza o processo de formação do leitor, pois desloca o foco da experiência estética para a comprovação de competências e conteúdos. A literatura passa a operar como instrumento para aferição de habilidades: históricas, conceituais ou avaliativas, e não como espaço de construção de sentidos, ampliação de repertório e formação crítica do sujeito. Assim, mais do que um problema pontual de adequação entre texto e questão proposta, o que se revela é uma tensão estrutural entre a intenção declarada de valorização da literatura e a lógica pedagógica que orienta as atividades, aproximando-as de uma racionalidade funcional que tende a esvaziar a especificidade da leitura literária enquanto prática cultural e estética.

Outro padrão recorrente diz respeito às edições em que há questões diretamente relacionadas aos textos literários presentes no *Jornal Lupa*, mas cujo tratamento pedagógico se mantém superficial, aproximando-se de modelos tradicionais de interpretação de textos informativos. Esse procedimento pode ser observado na maior parte das edições nas quais as questões se concentram na identificação de temas, na localização de informações explícitas ou no reconhecimento pontual de figuras de linguagem, sem promover análise dos efeitos de sentido, das escolhas formais ou da dimensão estética do texto literário. Nesses casos, a literatura é tratada de modo análogo ao texto jornalístico, o que contribui para o esvaziamento de sua especificidade enquanto linguagem artística.

A edição 45 do *Caderno Pedagógico* oferece um exemplo particularmente elucidativo de uma abordagem recorrente no material analisado: a utilização do texto literário como base para atividades que privilegiam a recuperação de informações explícitas e o reconhecimento pontual de elementos linguísticos, em detrimento de uma leitura interpretativa mais aprofundada. O conto “O caso do espelho” de Ricardo Azevedo, Figura 16, (*Jornal Lupa*, Edição 45, p. 14), serve de suporte para um conjunto de onze questões que, em sua maioria, operam no nível do que é literal, restringindo o potencial formativo do texto enquanto experiência estética e reflexiva.

As questões 1, 2 e 3, Figura 53, concentram-se exclusivamente na identificação de fatos narrativos evidentes. A questão 1 (“O que o homem confundiu com o retrato de seu pai?”) exige apenas a localização direta de uma informação explícita no texto, sem qualquer convite à reflexão sobre o valor simbólico do espelho na narrativa. De modo semelhante, as questões 2 e 3 solicitam a descrição de ações e reações das personagens, mantendo-se no plano da sequência dos acontecimentos, sem problematizar conflitos, tensões ou ambiguidades que poderiam

enriquecer a leitura literária.

As questões 4, 5, 6 e 7, Figura 54, reiteram esse padrão. Embora introduzam novas personagens e pontos de vista, como a mãe da moça, as perguntas continuam centradas na identificação de comportamentos e descrições literais. Podemos observar, inclusive, a repetição quase idêntica do enunciado das questões 6 e 7, o que sugere fragilidade na elaboração didática e ausência de progressão cognitiva. Nessas atividades, a caracterização da pessoa refletida no “retrato” é tratada apenas como informação objetiva, sem exploração do contraste entre percepções, do efeito de estranhamento ou da ironia narrativa construída pelo conto.

A questão 8, Figura 55, ao solicitar a identificação de uma figura de linguagem na expressão “A discussão fervia feito água na chaleira”, representa uma tentativa de deslocamento para um nível mais analítico. No entanto, essa análise permanece restrita ao reconhecimento da figura e à explicação genérica de seu efeito, sem articulação com o clima narrativo, com a construção do conflito ou com o estilo do texto. A figura de linguagem é, assim, isolada do conjunto da obra, reduzida a um exercício técnico.

As questões 9 e 10, Figura 55, retomam uma abordagem predominantemente linguística. A reescrita de um trecho com substituição por sinônimo, questão 9, e a análise da função de um advérbio, questão 10, concentram-se em aspectos lexicais e gramaticais, desvinculados de uma reflexão mais ampla sobre os sentidos produzidos pela narrativa. Embora tais habilidades sejam relevantes no ensino de língua, sua centralidade, nesse contexto, contribui para o apagamento da especificidade literária do texto trabalhado.

Por fim, a questão 11, Figura 55, ao perguntar sobre o sentido simbólico do gesto da mulher ao fazer o sinal da cruz diante do espelho, apresenta maior potencial interpretativo. Contudo, esse potencial não é plenamente explorado, uma vez que a atividade não dialoga com as questões anteriores nem propõe a articulação entre símbolo, temática e estrutura narrativa. O gesto simbólico surge como um elemento isolado, e não como parte de um sistema de significações construído ao longo do conto.

De modo geral, a análise da Edição 45 revela que, embora o texto literário seja utilizado como base integral da sequência de atividades, as questões propostas privilegiam uma leitura fragmentada e superficial, centrada na decodificação e na identificação de informações. Essa abordagem corrobora a crítica de Cosson (2022), ao evidenciar a ausência de um percurso de letramento literário que favoreça a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e a formação do leitor crítico.

Assim, a Edição 45 exemplifica um padrão recorrente nos *Cadernos Pedagógicos* do

Jornal Lupa: a presença do texto literário não garante, por si só, uma abordagem literária consistente. O modo como o texto é trabalhado revela concepções de ensino que tendem a

42 CADERNO LUPA, N. 45, MAI, 2024

LITERATURA

Conto - O Caso do Espelho



- 1 O que o homem confundiu com o retrato de seu pai?
 - a) Um quadro.
 - b) Uma fotografia.
 - c) Um espelho.
 - d) Uma escultura.

- 2 O que a mulher faz ao descobrir o "retrato" na gaveta da penteadeira?
 - a) Guarda o espelho na gaveta.
 - b) Ri da situação.
 - c) Chora e fica perturbada.
 - d) Mostra para o marido.

- 3 Como o homem reage quando a mulher confronta sobre o suposto retrato de outra mulher?
 - a) Ele confessa a verdade.
 - b) Ele fica surpreso e não entende.
 - c) Ele fica irritado e ofendido.
 - d) Ele ri da situação.

aproximar a literatura de exercícios tradicionais de interpretação e gramática, limitando seu potencial enquanto prática estética e cultural.

4 O que a mãe da moça faz após ouvir a discussão entre o homem e a mulher?

- a) Ri da situação.
- b) Consola a filha.
- c) Fica brava com o homem.
- d) Verifica o tal retrato.

5 O que a mãe da moça encontra na gaveta da penteadeira?

- a) O retrato de outra mulher.
- b) Um espelho.
- c) Uma fotografia antiga.
- d) Nada, apenas um pacote vazio.

6 Como a mãe da moça descreve a pessoa no "retrato"?

- a) Como uma mulher jovem e bonita.
- b) Como uma pessoa enrugada, velha e feia.
- c) Como uma pessoa engraçada e simpática.
- d) Como uma pessoa desconhecida.

7 Como a mãe da moça descreve a pessoa no "retrato"?

- a) Como uma mulher jovem e bonita.
- b) Como uma pessoa enrugada, velha e feia.
- c) Como uma pessoa engraçada e simpática.
- d) Como uma pessoa desconhecida.



Figura 54 – Questões cujo tratamento pedagógico é superficial 2

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 45, p.43

8

Identifique e explique a figura de linguagem presente na expressão "A discussão fervia feito água na chaleira". Qual é o efeito dessa comparação?

9

Reescreva a frase "Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata" substituindo "esquecida" por um sinônimo. Qual é o novo significado transmitido pela frase?

10

Na frase "Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira", qual é a função da palavra "cuidadoso"? Como ela contribui para o entendimento da ação realizada pelo homem?

11

Por que a mulher faz o sinal da cruz tapando a boca com as mãos ao ver o espelho na gaveta da penteadeira? Qual é o sentido simbólico dessa ação?

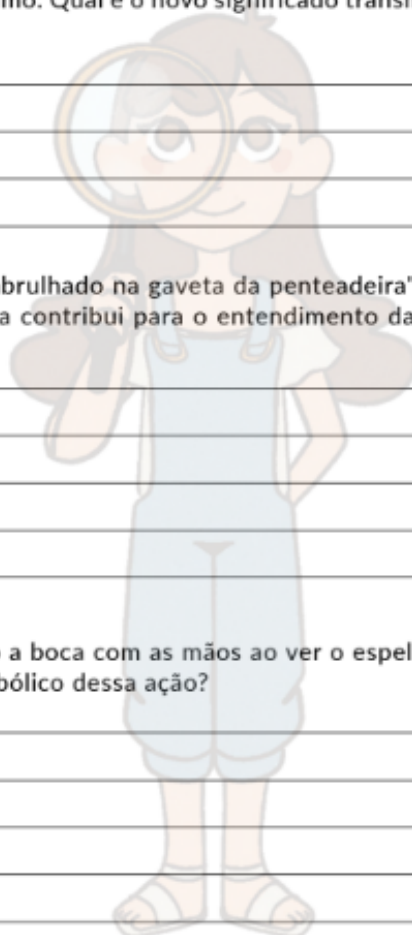


Figura 55 – Questões cujo tratamento pedagógico é superficial 3

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 45, p.44

Uma tendência igualmente significativa identificada nos *Cadernos Pedagógicos* do *Jornal Lupa*, bem como acabamos de observar nas questões 9 e 10 da edição 45, refere-se à utilização do texto literário como suporte privilegiado para o desenvolvimento de exercícios de natureza linguística. Nesses casos, embora o texto literário seja apresentado integralmente e sirva de base para a sequência de atividades, observamos um deslocamento progressivo do foco interpretativo para a análise linguística normativa, o que resulta na subordinação da leitura literária aos objetivos tradicionais do ensino de gramática. A edição 40 constitui um exemplo emblemático desse procedimento, ao propor atividades baseadas na crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino, Figura 56, (*Jornal Lupa*. Edição 40, p.15).

As questões 1, 2 e 3, Figura 57, introduzem a sequência por meio de aspectos relacionados à voz narrativa e ao ponto de vista, como a participação do narrador nos fatos e o uso da primeira pessoa. Embora tais questões dialoguem com categorias relevantes da teoria literária, sua abordagem permanece descritiva e classificatória, limitando-se à identificação de traços narrativos evidentes, sem problematizar a construção da subjetividade, a ironia ou a sensibilidade social características da crônica de Sabino.

No mesmo sentido, as questões 4, 5 e 6, Figura 58, mantêm esse nível de superficialidade interpretativa. Ao indagar sobre o fato gerador do enredo, a intenção do autor ao ir ao botequim e a temática social apresentada no texto, as atividades conduzem o aluno a selecionar respostas previamente delimitadas, reduzindo a complexidade da crônica a alternativas fechadas. O texto literário, nesse momento, passa a funcionar como fonte de informações temáticas, aproximando-se de um texto informativo, e não como espaço de ambiguidade, sutileza e construção estética.

As questões 7, 8 e 9, Figuras 58 e 59, retomam descrições e caracterizações presentes no texto, solicitando ao aluno que registre trechos ou identifique características das personagens. Ainda que essas atividades envolvam contato direto com a materialidade do texto, elas não promovem uma leitura interpretativa aprofundada, pois se concentram na extração de dados explícitos e na enumeração de traços, sem articulação com o projeto discursivo da crônica ou com sua crítica social implícita.

A inflexão mais significativa da sequência ocorre a partir da questão 11, Figuras 59 e 60, em que se solicita ao aluno a identificação das conjunções presentes em um trecho previamente destacado: “[...] quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico [...]”. A literatura, nesse ponto, é claramente instrumentalizada

como corpus linguístico, sendo o trecho literário recortado exclusivamente para fins de classificação gramatical. Enquanto a questão 12, Figura 60, aprofunda esse movimento ao pedir que o aluno identifique a relação semântica estabelecida pelas conjunções (adição, alternância, contrariedade ou explicação). O foco desloca-se integralmente para a norma gramatical, e o texto literário perde sua função estética, passando a servir apenas como exemplo para o ensino de categorias linguísticas.

A questão 13, Figura 60, reforça essa tendência ao explorar o uso do diminutivo, novamente sob uma perspectiva normativa e semântica restrita, desvinculada do efeito expressivo que esse recurso produz no contexto da crônica. Ainda que se reconheça a possibilidade de articulação entre literatura e gramática, o que se observa é a ausência de uma abordagem integrada, em que os recursos linguísticos sejam analisados em função da construção de sentidos, da caracterização das personagens e da crítica social sutil que atravessa o texto de Sabino.

A última crônica.

Fernando Sabino. In: Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979-1980. (adaptado)



A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim, um casal acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma menina de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes

de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome. Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. Ao meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A menina, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A

filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim. São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A menina agarra finalmente o bolo com as duas mãos sófregas e põe-se a comê-lo. A mulher está

olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

"Constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso"

Figura 56 – “A última crônica”

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 40, p.15

A última crônica.

1

O narrador do texto participa dos fatos narrados ou ele apenas os observa?

2

O narrador do texto lido pode ser considerado um narrador-observador? Por quê?

3

O autor escreveu o texto em primeira pessoa, transmitindo a impressão de que realmente viveu a situação. Ele se posicionou em relação à cena, demonstrando sua sensibilidade e seus sentimentos. Escreva abaixo um trecho que está escrito em primeira pessoa.

Figura 57 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 40, p.46

4 No texto "A última crônica", qual o fato que gerou o enredo?

- () A compra de um cafezinho.
- () A humildade do pai da criança.
- () A chegada de um casal com sua filha.
- () A comemoração de um aniversário.

5 Qual a intenção do autor com sua ida ao botequim?

- () Escrever uma crônica.
- () Fugir do cotidiano.
- () Relaxar sua mente.
- () Tomar um café.

6 Qual temática social é apresentada no texto?

- () Desigualdade social.
- () Racismo urbano.
- () Direitos sociais.
- () Problemas educacionais.

7 O narrador descreve as cenas com riqueza de detalhes. Escolha uma dessas descrições e registre a seguir.



Figura 58 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 2

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 40, p.47

8

Quais características da menina de três anos são apresentadas pelo texto?

- ☐ Animada.
- ☐ Curiosa.
- ☐ Humilde.
- ☐ Ingrata.
- ☐ Ousada.
- ☐ Simples.
- ☐ Tímida.

9

Qual trecho do texto revela que a família não estava ali apenas para comer?

- ☐ "... toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa."
- ☐ "Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome."
- ☐ "Ao fundo do botequim um casal acaba de sentar-se..."
- ☐ "A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras..."

10

No trecho: "Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual." O que o autor quis dizer com um "discreto ritual"?

11

Releia o trecho a seguir.

"... quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico..."

Figura 59 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 3

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 40, p.48

Quais são as conjunções presentes no trecho?

12 Essas conjunções apresentam relação de

- () adição.
- () alternância.
- () contrariedade.
- () explicação.

Releia o trecho a seguir.

A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma menina de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor.

13 O uso do diminutivo nem sempre indica tamanho. O sentido dos diminutivos presentes é de

- () afeição.
- () deboche.
- () destaque.
- () repulsa.

Figura 60 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 4

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 40, p.49

Caso semelhante ocorre na edição 31, na seção dedicada à música, em que a canção *Coração Selvagem*, de Belchior, (Figura 17) é utilizada como suporte para o ensino de conteúdos gramaticais, especificamente o uso da vírgula. As questões propostas, Figuras 61 e 62, orientam o estudante a identificar funções sintáticas e normativas da pontuação a partir de um trecho da canção, deslocando o foco da experiência estética e interpretativa do texto musical para a aplicação de regras gramaticais. Embora o uso de letras de música possa aproximar o conteúdo do repertório cultural dos estudantes, observa-se que o texto artístico é mobilizado predominantemente como pretexto para o ensino da norma linguística, reduzindo suas dimensões poéticas, discursivas e expressivas.

Essa prática contraria a perspectiva defendida por Dalvi (2013), que adverte que “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual” (p. 134). A autora ressalta que a forma e o conteúdo literários são indissociáveis e que a dimensão estética da linguagem é atravessada por elementos históricos, sociais e culturais que constituem o próprio sentido do texto. Nessa perspectiva, ao priorizar exclusivamente a identificação normativa do uso da vírgula, a proposta do material limita as possibilidades de atualização interpretativa da canção, desconsiderando sua potência como experiência estética e como espaço de construção de sentidos. Desse modo, a abordagem observada reafirma uma tendência tradicional de instrumentalização do texto artístico, na qual a literatura e a música são subordinadas a objetivos linguísticos, em detrimento de sua função formadora e crítica.

Música: Coração Selvagem

Canção de Belchior

Leia sobre o uso da vírgula.

QUANDO USAR A VÍRGULA

1. Para separar elementos

A vírgula serve para separar, dentro da mesma oração, elementos que têm a mesma função sintática e que, regra geral, não sejam ligados pelas conjunções e, nem, ou.

Exemplo: Objetivos, conteúdo, método e recursos didáticos compõem um plano.

2. Depois do vocativo

A vírgula é usada para separar a invocação de alguém.

Exemplo: Ana, atenda a campainha!

3. Entre o apostro

Frequentemente o apostro aparece entre vírgulas.

Exemplo: João, professor do Ensino Médio, está de licença.

4. Depois dos advérbios "sim" e "não"

A vírgula é usada após esses advérbios quando eles iniciam uma oração que atue como resposta.

Exemplo: Sim, estamos satisfeitos com os resultados.

5. Na intercalação de texto

A vírgula é utilizada para inserir expressões intercaladas dentro de uma oração, bem como orações intercaladas dentro de outras orações.

Exemplos: Vi, porém, as opções que eu tinha.

Ele não vai, de forma alguma, obedecer.

A atriz, disse o público, atuou com brilhantismo.

6. Nas orações subordinadas adverbiais

A vírgula deve estar presente na separação de orações subordinadas adverbiais, especialmente quando elas iniciam a oração.

Exemplo: Embora estivesse mau tempo, foram à praia.

Figura 61 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 5

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 31, p.36

7. Nas orações subordinadas adjetivas explicativas

A vírgula deve ser utilizada em informações acessórias, que ampliam ou esclarecem uma informação, mas que podem ser retiradas da frase..

Exemplo: Gregório de Matos, que é a principal expressão do barroco no Brasil, era conhecido como "boca de inferno".

8. Na omissão de verbos

A vírgula é usada para assinalar a omissão de palavras, sendo majoritariamente utilizada na omissão do verbo.

Exemplo: Vamos de carro; eles, de ônibus.

9. Acompanhando local e data

Emprega-se a vírgula para separar o topônimo da data.

Exemplo: Brasil, 24 de julho de 2015.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/uso-da-virgula-aprenda-os-truques/>

1

No trecho "Meu bem, guarde uma frase pra mim dentro da sua canção", qual a função da vírgula?

2

Dê exemplos de trechos de outras canções que utilizam a vírgula na função do trecho citado anteriormente.

3

Agora, escreva 4 frases, utilizando a mesma função da vírgula no trecho citado na questão 01.

Figura 62 – Texto literário como suporte para exercícios de natureza linguística 6

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 31, p.37

Ao analisarmos as edições 31, 40, 45 dos *Cadernos Pedagógicos* identificamos dois modos recorrentes de redução do texto literário no material didático: de um lado, a redução interpretativa, que limita a leitura à recuperação de informações explícitas e à identificação pontual de elementos narrativos; de outro, a redução gramatical, que subordina o texto literário ao ensino de conteúdos linguísticos normativos. Embora distintas em sua configuração, ambas as abordagens convergem ao esvaziar a literatura de sua dimensão estética, simbólica e formativa.

Na edição 45, no conto “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo, observamos que o texto literário é utilizado como base para um conjunto de questões predominantemente literais. As atividades concentram-se na identificação de ações, reações das personagens e descrições explícitas, com mínima exploração dos efeitos de sentido, da ironia narrativa ou do simbolismo do espelho como elemento estruturante do conto. Mesmo as poucas questões que sinalizam possibilidades interpretativas aparecem de forma isolada, sem articulação com um percurso de leitura que favoreça a construção progressiva de sentidos. Nesse caso, a literatura é reduzida a um texto de compreensão imediata, aproximando-se das práticas tradicionais de interpretação de textos informativos.

Já na edição 40, que toma como base a crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino, o processo de redução ocorre por outra via. Embora as questões iniciais abordem elementos narrativos e temáticos, a sequência culmina em atividades explicitamente gramaticais, como as questões 11 e 12, que focalizam a identificação de conjunções e suas relações semânticas. Nesse movimento, o texto literário é progressivamente fragmentado e instrumentalizado como corpus linguístico, deslocando o foco da experiência estética para a classificação normativa. A crônica, marcada por sutileza, sensibilidade social e construção simbólica, passa a servir majoritariamente como pretexto para o ensino de gramática.

Apesar das diferenças formais, ambas as edições compartilham uma concepção subjacente de ensino de literatura que evidencia as próprias contradições presentes nos pressupostos do campo artístico-literário da BNCC. Embora o documento defenda a fruição estética, a interpretação crítica, o contato com diferentes formas de expressão artística e a ampliação do repertório cultural dos estudantes, a inserção da leitura literária no conjunto mais amplo das práticas de linguagem tende a submetê-la a habilidades gerais de leitura, como localização de informações explícitas, inferência e reconhecimento de elementos linguísticos. Nesse movimento, as especificidades do texto literário acabam frequentemente relegadas a um plano secundário, favorecendo abordagens voltadas à decodificação literal ou à análise

gramatical normativa.

Além disso, ainda que a BNCC proponha o trabalho com textos literários como forma de promover reflexões sobre valores, identidades, conflitos humanos e modos de representação do mundo, essas dimensões aparecem de maneira limitada nas atividades analisadas. Predominam práticas orientadas por habilidades instrumentais e competências gerais de leitura, em detrimento de propostas que valorizem a interpretação aberta, a experiência estética, o diálogo entre texto e contexto e a problematização dos sentidos produzidos pelas obras. Assim, mais do que contrariar diretamente o discurso normativo da BNCC, os Cadernos Pedagógicos materializam as tensões e ambiguidades presentes no próprio documento em relação ao lugar da literatura na formação dos estudantes.

Desse modo, observamos que a simples presença do texto literário nos *Cadernos Pedagógicos do Jornal Lupa* não assegura, por si só, uma abordagem alinhada com uma formação literária. Ao contrário, evidencia como diferentes estratégias didáticas podem conduzir a reduções distintas, embora igualmente problemáticas, da experiência literária. Essa constatação reforça a necessidade de repensar as práticas de mediação docente e de propor, a partir dos textos literários do *Jornal Lupa*, caminhos formativos que possibilitem a leitura literária como experiência estética e crítica.

4.4 Possibilidades de letramento literário no Caderno Pedagógico do Jornal Lupa

Após evidenciar recorrentes reduções do texto literário ao longo das edições analisadas, torna-se relevante examinar situações em que o *Caderno Pedagógico* tensiona esse modelo e se aproxima de práticas coerentes com um projeto de educação literária. Esse movimento dialoga diretamente com a proposta formativa delineada neste trabalho, que busca compreender as condições pedagógicas capazes de promover uma experiência estética e crítica da leitura.

Entre as edições analisadas, o *Caderno Pedagógico* da edição 22 destaca-se por apresentar uma das articulações mais sofisticadas entre textos literários identificadas nesta pesquisa. Diferentemente de outras unidades em que a literatura aparece como recurso acessório ou meramente ilustrativo, essa edição evidencia uma intencionalidade pedagógica ao construir uma rede dialógica entre três vozes centrais da cultura brasileira: Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado e Chico Buarque.

A proposta ancora-se no conceito de intertextualidade, definido explicitamente no material como o “diálogo entre duas ou mais obras utilizando um texto-fonte como referência”

(*Caderno Pedagógico*, Edição 22, p. 44). Ao eleger o “Poema de Sete Faces”, de Carlos Drummond de Andrade, como matriz para a leitura de “Até o Fim”, de Chico Buarque, e “Com Licença Poética”, de Adélia Prado, (Figuras 18 e 19) o material favorece uma experiência de leitura ampliada. Tal escolha evidencia o potencial do *Caderno* em promover o letramento literário, uma vez que insere o poema em um fluxo de tradição, diálogo e ressignificação estética.

Entretanto, a análise das questões propostas revela a tensão recorrente entre a valorização da experiência literária e a permanência de abordagens funcionalistas. As questões 1 e 2, Figura 63, ao solicitarem apenas a transcrição dos trechos em que ocorre a paráfrase, priorizam a localização de informações em detrimento da análise dos efeitos de sentido produzidos pelo intertexto. Embora contribuam para a percepção estrutural das relações entre os textos, mantêm-se próximas de uma abordagem instrumental, na qual o estudante identifica elementos formais sem problematizar suas implicações estéticas e discursivas.

A análise das questões 3 e 4, Figuras 63 e 64, evidencia uma oscilação entre simplificação temática e abertura interpretativa. A questão 3 corre o risco de reduzir a densidade poética de Adélia Prado a um conteúdo linear, movimento que Cosson (2022) aponta como uma simplificação da experiência literária. Em contrapartida, a questão 4 resgata a potência formativa do material ao problematizar o sentido do título “Com Licença Poética” em diálogo com a obra de Drummond. Nesse momento, o *Caderno* promove uma mediação didática que possibilita compreender o texto literário como objeto cultural e estético, e não apenas como suporte para exercícios linguísticos.

Ao exigir que o estudante reflita sobre o motivo da escolha do título, a atividade mobiliza a compreensão do metatexto e da tradição literária. Para responder à questão, torna-se necessário perceber que Adélia Prado solicita simbolicamente “licença” para reescrever Drummond, deslocando o “anjo torto” para uma perspectiva feminina e contemporânea. Dessa forma, a questão convida o leitor a perceber o título como elemento constitutivo da produção de sentidos e não apenas como identificação da obra.

A questão 5, Figura 64, amplia essa dimensão interpretativa ao propor a investigação da imagem poética dos anjos nos diferentes textos. Ao comparar o anjo de Drummond com o anjo presente na obra de Adélia Prado, o material estimula o reconhecimento das singularidades estilísticas e das diferentes vozes culturais mobilizadas pelos autores. Nesse caso, a atividade exige do estudante um deslocamento sensível e interpretativo, aproximando-se de uma leitura literária mais consistente.

Todavia, a questão 7, Figura 64, que solicita a apresentação de sinônimos para

vocábulos como “gauche” ou “sina”, retoma uma perspectiva instrumental da linguagem. Ao reduzir palavras poeticamente densas a equivalentes semânticos, a proposta desloca o foco da experiência estética para um exercício lexical, desconsiderando a singularidade expressiva do texto literário.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao espaço significativo dedicado às biografias dos autores (Figuras 65, 66, 67 e 68). Embora tais informações contribuam para a contextualização histórica, o excesso de dados enciclopédicos pode, paradoxalmente, afastar o estudante da experiência direta com a obra. Sem uma mediação docente crítica, há o risco de que o conhecimento sobre a vida do autor seja tomado como substituto da leitura literária, reduzindo a formação estética à memorização de informações biográficas.

Sem uma mediação docente crítica, há o risco de que o conhecimento sobre a vida do autor seja tomado como substituto da leitura literária, reduzindo a formação estética à memorização de informações biográficas. Esse movimento evidencia, mais uma vez, a oscilação estrutural do material entre avanços significativos e recaídas em práticas tradicionais de escolarização da literatura.

Ainda assim, a edição 22 demonstra que o Caderno Pedagógico possui potencial para promover experiências de letramento literário mais consistentes, sobretudo quando organiza os textos em rede dialógica e favorece a construção de sentidos a partir da intertextualidade. Quando as atividades ultrapassam a identificação formal e convocam o estudante a compreender deslocamentos de voz, reescrituras simbólicas e tensões culturais, a literatura deixa de ser mero suporte didático e passa a ocupar o centro do processo formativo.

Assim, esta análise revela que o problema não reside na ausência de possibilidades pedagógicas no material, mas na forma como elas são conduzidas. Entre aproximações e recuos, o Caderno evidencia que a efetivação de uma educação literária depende menos da presença do texto literário em si e mais da intencionalidade metodológica que orienta sua leitura. É nesse espaço de tensão — entre instrumentalização e experiência estética — que se inscreve a contribuição desta pesquisa, ao buscar caminhos para que o potencial formativo identificado possa ser sistematizado e ampliado na prática docente.

Poema de sete faces, até o fim e com licença poética

PARÁFRASE: é uma nova afirmação do sentido de um texto ou passagem usando outras palavras; dizer aquilo que já foi dito por outra pessoa utilizando palavras diferentes. É quando você utiliza o texto de um terceiro e o reescreve.

INTERTEXTUALIDADE: Intertextualidade é a formação do significado de um texto por outro texto, seja por meio de estratégias deliberadas de composição como citação, alusão, calque, plágio, tradução, pastiche ou paródia, ou por interconexões entre obras semelhantes ou relacionadas percebidas por um público ou leitor do texto. É um recurso linguístico que faz o diálogo entre duas ou mais obras utilizando um texto-fonte como referência. Um autor utiliza um recurso intertextual quando ele traz elementos de outras obras para dentro da sua, estabelecendo uma relação entre elas.

1

O compositor Chico Buarque fez uma paráfrase em sua canção, utilizando-se do texto original o Poema de Sete Faces. Transcreva o trecho em que apresenta a paráfrase.

2

Em que trecho há uma paráfrase do Poema de Sete Faces no texto de Adélia Prado? Transcreva-o abaixo.

3

Qual o assunto abordado no poema de Adélia Prado?

Figura 63 – Bom uso de textos literários no *Caderno Pedagógico*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 22, p.44

4

O título do poema de Adélia Prado é Licença Poética. E o que é licença poética? Por que o poema tem esse nome?

5

Quais as características dos anjos em cada um dos textos?

No poema Sete Faces: _____

No poema Até o fim: _____

No poema Com licença poética: _____

6

Há presença de uma intertextualidade no Poema de Sete Faces com uma passagem bíblica. Que passagem é essa?

7

Releia as palavras abaixo, retiradas dos textos lidos, e indique um sinônimo para cada uma delas.

Gauche _____

Decretou _____

Esbelto _____

Espiam _____

Predestinado _____

Anunciou _____

Raros _____

Cassaram _____

Subterfúgios _____

Comovido _____

Empacou _____

Sina _____

Figura 64 – Bom uso de textos literários no *Caderno Pedagógico 2*

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 22, p.45

Vamos conhecer um pouco dos três autores lidos.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Poeta brasileiro

Carlos Drummond de Andrade (1902–1987) foi um dos maiores poetas brasileiros do século XX. “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho” é um trecho de um de seus poemas mais conhecidos.

Drummond foi também cronista e contista, mas foi na poesia que mais se destacou. Foi o poeta que melhor representou o espírito da Segunda Geração Modernista com uma poesia de questionamento em torno da existência humana.

Infância e formação

Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira de Mato Dentro, interior de Minas Gerais, no dia 31 de outubro de 1902. Era filho dos proprietários rurais, Carlos de Paula Andrade e Julieta Augusta Drummond de Andrade. Iniciou seus estudos em sua cidade natal e em 1916, ingressou em um colégio interno em Belo Horizonte. Doente, regressou para Itabira, onde passou a ter aulas particulares.

Em 1918, Drummond foi estudar em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, também em colégio interno, mas foi expulso por “insubordinação mental”.

De volta para Belo Horizonte, em 1921, começou a publicar artigos no *Diário de Minas* que reunia adeptos do Movimento Modernista Mineiro. Em 1922, ganhou um prêmio de 50 mil réis, no “Concurso da Novela Mineira”, com o conto *Joaquim do Telhado*.

Em 1923, por insistência de sua família, Drummond matriculou-se no curso de Farmácia da Escola de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte. Em 1925 concluiu o curso, mas nunca exerceu a profissão. Nesse mesmo ano, fundou *A Revista*, que se tornou um veículo de afirmação do Modernismo Mineiro.

Drummond lecionou português e Geografia em Itabira, mas a vida no interior não lhe agradava. Voltou para Belo Horizonte e empregou-se como redator no *Diário de Minas*.

O poeta Drummond

Em 1928, Drummond publicou o poema *No Meio do Caminho*, na “Revista de Antropofagia” de São Paulo, provocando um escândalo com a crítica da imprensa. Diziam que aquilo não era poesia e sim uma provocação pela repetição do poema, como também pelo uso de “tinha uma pedra” em lugar de “havia uma pedra”.

Em 1930, dentro das diretrizes da Segunda Geração Modernista, Drummond publicou seu primeiro livro intitulado *Alguma Poesia*, no qual retrata a vida cotidiana, as paisagens, as lembranças, com certo pessimismo, deixando transparecer sua ironia e humor. Drummond abriu o livro com o *Poema de Sete Faces*, que mostra sua inquietação e originalidade, que veio a se tornar um dos seus poemas mais conhecidos.

Também fazem parte do livro os poemas: *No Meio do Caminho*, *Cidadezinha Qualquer* e *Quadrilha*, tipo de poema em que o amor, antes de ser descrito é questionado e revela um sentido oculto, o amor como desencontro.

Prosas, contos e crônicas

Carlos Drummond de Andrade foi um poeta, cronista, contista e tradutor. Sua obra traduz a visão de um individualista comprometido com a realidade social.

Figura 65 – Biografias 1

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 22, p.46

Em 1942 publicou o livro de prosa *Confissão de Minas*. Em 1950, Drummond estreou como ficcionista com a obra *Contos de Aprendiz*.

Desde 1954, Drummond colaborava como cronista no "Correio da Manhã" e, a partir do início de 1969, passou a escrever para o "Jornal do Brasil".

Em 1967, para comemorar os 40 anos do poema *No Meio do Caminho*, Drummond reuniu extenso material publicado sobre ele, e publicou *Uma Pedra no Meio do Caminho - Biografia de um Poema*.

Fonte: https://www.ebiografia.com/carlos_drummond/

CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Músico, dramaturgo e escritor brasileiro

Chico Buarque de Holanda (1944) é músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Revelou-se ao público quando ganhou com a música *A Banda*, interpretada por Nara Leão, o primeiro Festival de Música Popular Brasileira. Chico logo conquistou reconhecimento de críticos e público.

Além de compositor e cantor, Chico também é escritor com uma série de livros lançados e traduzidos. Em 2019, recebeu o Prêmio Camões (31.ª edição) pelas obras publicadas.

No universo da música fez parceria com compositores e intérpretes de grande destaque entre eles: Vinícius de Moraes, Antônio Carlos Jobim (Tom Jobim), Toquinho, Baden Powell, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Edu Lobo e Francis Hime.

Infância e juventude

Francisco Buarque de Holanda, mais conhecido como Chico Buarque de Holanda, nasceu no Rio de Janeiro. Ele é filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e da pianista Maria Amélia Cesário Alvim.

Em 1946, a família muda-se para São Paulo, onde seu pai é nomeado diretor do Museu do Ipiranga.

Em 1953, Chico e a família vão morar na Itália, onde Sérgio Buarque vai dar aulas na Universidade de Roma.

Em 1963, Chico Buarque ingressa no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, onde participa de movimentos estudantis.

Ditadura militar

O cantor e compositor participou da passeata dos cem mil, contra a repressão do regime militar.

Durante os anos de chumbo teve várias músicas censuradas e foi ameaçado, tendo se exilado na Itália em 1969.

Suas canções denunciavam aspectos sociais e culturais da época. Sua volta ao Brasil, em 1970, foi comemorada com manifestações de amigos e admiradores.

O ingresso no mundo da música

De volta a São Paulo, Chico já mostrando interesse pela música, compõe *Umas Operetas* que cantava com as irmãs. A música fazia parte do seu dia a dia, ouvia músicas de Noel Rosas e Ataulfo Alves. Recebeu grande influência musical de João Gilberto.

Em 1963, participa do musical *Balanço do Orfeu* com a música *Tem mais Samba*, que segundo ele, foi o ponto de partida para sua carreira. Participa também do show *Primeira Audição*, no Colégio Rio Branco, com a *Marcha Para um Dia de Sol*.

Chico Buarque apresenta-se, em 1964, no programa *Fino da Bossa*, comandado pela cantora Elis Regina.

No ano seguinte, lança seu primeiro disco compacto com as músicas *Pedro Pedreiro* e *Sonho de um Carnaval*. Faz também as músicas para o poema *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, que ao ser apresentada no IV Festival de Teatro Universitário de Nancy, na França, ganha o prêmio de crítica e público.

Em 1966, sua música *A Banda*, cantada por Nara Leão, vence o Festival de Música Popular Brasileira.

A BANDA - CHICO AO VIVO - 1966

Nesse mesmo ano, sai o seu primeiro LP: *Chico Buarque de Holanda*. Suas canções inaugurais, como *Pedro pedreiro*, impregnadas de preocupações sociais, foram seguidas de composições líricas como *Olê, olê, Carolina* e *A Banda*.

Carreira musical

Chico Buarque muda-se para o Rio de Janeiro em 1967, e lança seu segundo LP: *Chico Buarque de Holanda V.2*.

Nesse mesmo ano, escreve a peça *Roda Viva*. Faz parceria com Tom Jobim, e juntos, vencem com a música *Sabid* o Festival Internacional da Canção, em 1968.

Sabid - Cynara e Cybele (Chico Buarque e Tom Jobim) - 1968

Na Itália, onde estava exilado, assina um contrato com a gravadora Philips, para produção de mais um disco. Sua música *Apesar de Você* vende cerca de 100 mil cópias, mas é censurada e recolhida das lojas.

Depois do show no Teatro Castro Alves em 1972, com Caetano Veloso e o do Canecão, com Maria Bethânia, em 1975, Chico passa um longo período sem se apresentar, mas continua produzindo.

Escreve a peça *Gota d'água*, em parceria com Paulo Pontes, o que lhe valeu o prêmio Molière. Escreve a música *Vai trabalhar vagabundo*, para o filme do mesmo nome e a música *O que será*, escrita para o filme *Dona flor e seus dois maridos*.

Em 2005, Chico lança a série *Chico Buarque Especial*, caixas com três DVDs, organizados por temas, onde Chico fala de sua trajetória.

No dia 05 de novembro de 2011, Chico iniciou sua nova turnê nacional, no Palácio das Artes, em Belo Horizonte.

Fonte: https://www.ebiografia.com/chico_buarque/

ADÉLIA PRADO

Escritora brasileira

Adélia Prado (1935) é uma escritora e poetisa brasileira. Recebeu da Câmara Brasileira do Livro, o Prêmio Jabuti de Literatura, com o livro *"Coração Disparado"*, escrito em 1978. Consagrou-se como a voz mais feminina da poesia brasileira.

Adélia Prado nasceu em Divinópolis, em Minas Gerais, no dia 13 de dezembro de 1935. Filha de João do Prado Filho, ferroviário, e de Ana Clotilde Corrêa, dona de casa, iniciou seus estudos no Grupo Escolar Padre Matias Lobato. Em 1950, após a morte de sua mãe, escreveu seus primeiros versos.

Foi aluna do Ginásio Nossa Senhora do Sagrado Coração. Em 1951 ingressou na Escola Normal Mário Casassanta. Em 1953 formou-se professora. Em 1955 começou a lecionar no Ginásio Estadual Luiz de Melo Viana Sobrinho.

Posteriormente, ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Divinópolis e em 1973 formou-se em Filosofia.

Figura 67 – Biografias 3

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 22, p.48

Primeiras publicações

Adélia Prado publicou seus primeiros poemas em jornais de Divinópolis e de Belo Horizonte. Em 1971 dividiu com Lázaro Barreto a autoria do livro "A Lapinha de Jesus".

Sua estreia individual só veio em 1975, quando remeteu os originais de seus novos poemas para o crítico literário Affonso Romano de Sant'Anna, que entregou a Carlos Drummond de Andrade para sua apreciação.

Impressionado com suas poesias, Drummond as enviou para a Editora Imago e no mesmo ano, os poemas de Adélia foram publicados no livro "Bagagem" que chamou a atenção da crítica pela originalidade e pelo estilo.

Em 1976 o livro é lançado no Rio de Janeiro, com a presença de importantes personalidades como Carlos Drummond de Andrade, Affonso Romano de Sant'Anna, Clarice Lispector, Juscelino Kubitschek entre outros. Em 1978, publica "O Coração Disparado", com o qual conquista o Prêmio Jabuti de Literatura, conferido pela Câmara Brasileira do Livro.

Poesia e cultura

Em 1979, depois de lecionar durante 24 anos, Adélia Prado abandonou o Magistério e passou a se dedicar à carreira de escritora. Em seguida, publicou em prosa: "Solte os Cachorros" (1979) e "Cacos Para Um Vitral" (1980).

Em 1980, Adélia dirigiu o grupo teatral amador "Cara e Coragem" na montagem da peça "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna. Em 1981, dirigiu a peça "A Invasão", de Dias Gomes, e voltou à poesia com "A Terra de Santa Cruz".

Ainda em 1981 foi apresentado no Departamento de Literatura Comparada da Universidade de Princeton o primeiro de uma série de estudos sobre a obra de Adélia Prado.

Entre 1983 e 1988, Adélia exerceu a função de Chefe da Divisão Cultural da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Divinópolis.

Em 1985, Adélia participou, em Portugal, de um programa de intercâmbio cultural entre autores brasileiros e portugueses. Em 1988 apresentou-se em Nova York na Semana Brasileira de Poesia, promovida pelo Comitê Internacional pela Poesia.

Em 1993, Adélia voltou para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Divinópolis.

Em 1996, estreou no Teatro do Sesi em Belo Horizonte, a peça "Duas Horas da Tarde no Brasil". Em 2000, em São Paulo, apresentou o monólogo "Dona de Casa". Em 2001 apresentou no Sesi do Rio de Janeiro um Sarau onde declamou poesias do livro "Oráculos de Maio".

Características da obra de Adélia Prado

A obra de Adélia Prado recria, numa linguagem despojada e direta, a vida e as preocupações dos personagens do interior mineiro. Com vocabulário simples e linguagem coloquial, Adélia produz uma obra leve, marcante e original.

A fé católica se faz presente na obra de Adélia, que costuma tratar de temas ligados a Deus, à família e principalmente à mulher.

Sua poesia costuma colocar a perspectiva da mulher em seus versos, destacando sempre o "feminino" em primeiro plano. Sua poesia ficou conhecida por retratar o cotidiano sob o olhar "feminino" e não feminista e libertário. Consagrou-se como a voz mais feminina da poesia brasileira.

Fonte: <https://www.biografia.com/adelia-prado/>

Ao longo desta seção, buscamos demonstrar que os *Cadernos Pedagógicos* do *Jornal Lupa* configuram um campo de tensões no qual coexistem possibilidades formativas e reduções recorrentes da experiência literária. Se, por um lado, identificamos práticas que instrumentalizam o texto literário, subordinando-o à decodificação literal ou à normatização gramatical, por outro, evidenciamos situações em que a mediação didática se aproxima de uma concepção mais consistente de letramento literário, especialmente quando promove o diálogo intertextual, a problematização estética e a construção de sentidos.

Essa ambivalência nos permite afirmar que o material não é, em si, impeditivo de uma educação literária significativa; o que se revela decisivo é a concepção de leitura que orienta sua utilização. Quando a literatura é tratada como linguagem artística historicamente situada, capaz de ampliar repertórios simbólicos e provocar deslocamentos de perspectiva, abre-se espaço para a formação de leitores críticos e sensíveis. Contudo, quando reduzida a suporte para exercícios avaliativos ou gramaticais, sua potência formativa é esvaziada, aproximando-se de práticas tradicionais que pouco contribuem para a formação integral do sujeito.

Compreendemos, portanto, que a presença do texto literário no periódico, ainda que numericamente expressiva, não garante, por si só, a consolidação de uma educação literária. Para que isso se efetive, é necessária intencionalidade metodológica, progressão de leitura, articulação entre forma e sentido e o reconhecimento da literatura como prática cultural e estética. É a partir dessa constatação que se justifica a proposição do produto educacional desta pesquisa: oferecer caminhos de mediação que potencializem as possibilidades já inscritas nos *Cadernos Pedagógicos*, enfrentando suas limitações e reafirmando o lugar da literatura como experiência formativa central na escola pública mineira.

Desse modo, ao analisarmos criticamente os *Cadernos Pedagógicos* que acompanham o *Jornal Lupa*, buscamos não apenas evidenciar fragilidades, mas também reconhecer práticas que apontam para a promoção do letramento literário. Identificar limites e potencialidades constitui passo fundamental para o aprimoramento do material, especialmente no que se refere à consolidação de uma mediação que privilegie a experiência estética e a formação crítica do leitor. Nesse horizonte, o produto educacional propõe sistematizar e ampliar as práticas mais consistentes, ao mesmo tempo em que enfrenta as reduções identificadas, contribuindo para o fortalecimento do ensino de literatura no contexto do Novo Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação central: qual é o lugar da literatura no *Jornal Lupa* e em seus respectivos *Cadernos Pedagógicos*? A formulação dessa questão não decorre apenas de uma curiosidade descritiva acerca da presença quantitativa do texto literário no material, mas de uma preocupação mais ampla com o papel formativo da literatura no contexto do Novo Ensino Médio e com os modos pelos quais ela vem sendo pedagogicamente mobilizada na escola pública.

A análise realizada permite afirmar que a literatura ocupa, no *Jornal Lupa* e nos *Cadernos Pedagógicos* que o acompanham, um lugar ambíguo e tensionado. De um lado, sua presença é numericamente significativa: poemas, crônicas, excertos de romances, referências a autores consagrados e discussões sobre obras literárias atravessam diversas edições. Essa recorrência revela que a literatura não está ausente do material, o que, em si, já constitui um dado relevante no cenário contemporâneo de reorganização curricular. De outro lado, a forma como esses textos são didaticamente mobilizados evidencia, em muitos casos, uma subordinação da leitura literária a finalidades externas — sobretudo à análise linguística normativa, à localização de informações ou à ilustração temática de conteúdos abordados nas matérias jornalísticas.

Essa tensão entre presença e centralidade constitui o eixo interpretativo que atravessa os capítulos desta dissertação. A literatura aparece, mas nem sempre é tratada como experiência estética; é convocada, mas frequentemente instrumentalizada; é apresentada, mas nem sempre problematizada em sua dimensão simbólica, histórica e cultural. Tal constatação confirma que a simples inclusão de textos literários em materiais didáticos não garante, por si só, a consolidação de uma educação literária.

Ao dialogar com as contribuições de Rildo Cosson, especialmente no que se refere à noção de letramento literário e à necessidade de sequências didáticas estruturadas, esta pesquisa reforça que a formação do leitor literário demanda intencionalidade metodológica, progressão interpretativa e mediação qualificada. Da mesma forma, as reflexões de Maria Amélia Dalvi acerca da centralidade da literatura na formação humana evidenciam que reduzir o texto literário a suporte para exercícios implica empobrecer sua potência formativa.

Além disso, reafirmamos as tensões já apontadas por diferentes estudiosos acerca das diretrizes do Novo Ensino Médio e da BNCC, especialmente no que se refere à redução do espaço destinado à literatura e à fragmentação dos conteúdos no campo artístico-literário. Tal cenário reforça a necessidade de iniciativas que busquem ressignificar o ensino literário no

currículo escolar, assegurando à literatura seu papel formativo e cultural.

Entretanto, a análise não se limitou à identificação de fragilidades do material. Ao longo do exame das cinquenta e três edições selecionadas, foram identificadas experiências promissoras que apontam para possibilidades concretas de educação literária no interior do próprio material. Destacam-se, por exemplo, propostas que articulam intertextualidade, diálogo entre tradições culturais, comparação de vozes autorais e reflexão sobre elementos constitutivos da produção de sentidos. Em tais momentos, o *Caderno Pedagógico* aproxima-se de uma concepção de leitura que ultrapassa a mera decodificação e convida o estudante a reconhecer a literatura como prática cultural viva, inserida em uma rede de discursos.

Esses achados permitem responder de forma mais precisa à questão que orientou o estudo: a literatura ocupa no *Jornal Lupa* e nos *Cadernos Pedagógicos* um lugar simultaneamente presente e instável. Presente porque aparece de modo recorrente e diversificado; instável porque oscila entre experiências formativas consistentes e abordagens funcionalistas que a deslocam para a condição de instrumento auxiliar.

Reconhecer essa ambivalência foi fundamental para a construção do produto educacional decorrente desta pesquisa. Ao invés de propor um material completamente dissociado da realidade escolar, optamos por partir de um recurso já institucionalizado e amplamente distribuído na rede pública mineira. Essa escolha fundamenta-se em três razões principais.

Primeiramente, o *Jornal Lupa* e seus *Cadernos Pedagógicos* representam uma iniciativa institucional relevante. A produção sistemática de um periódico voltado ao público escolar, acompanhado de atividades organizadas, revela um esforço de articulação entre informação, cultura e prática pedagógica. Em um contexto marcado por desigualdades de acesso a bens culturais, a disponibilização gratuita desse material constitui uma ação significativa de democratização.

Em segundo lugar, o material oferece ao professor um roteiro didático previamente estruturado. Considerando as condições concretas de trabalho docente, sobrecarga, múltiplas turmas, exigências burocráticas, a existência de um suporte organizado pode funcionar como ponto de partida para práticas mais consistentes, desde que acompanhado de uma mediação crítica.

Em terceiro lugar, as próprias potencialidades identificadas nas edições analisadas demonstram que o material contém elementos que podem ser sistematizados e ampliados. A presença de textos integrais, de propostas intertextuais e de momentos de abertura interpretativa indica que há uma base sobre a qual é possível construir sequências didáticas orientadas para o

letramento literário.

Assim, o produto educacional elaborado não se configura como ruptura, mas como aprimoramento. Seu objetivo não é substituir indiscriminadamente as atividades existentes, mas reorganizá-las, aprofundá-las e articulá-las às diretrizes da BNCC e ao referencial teórico adotado nesta dissertação. Ao propor uma formação docente centrada na produção de atividades pedagógicas a partir dos textos literários do *Jornal Lupa* e dos *Cadernos Pedagógicos*, busca-se deslocar o eixo da instrumentalização para a experiência estética, da fragmentação para a progressão leitora, da análise normativa para a construção de sentidos.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o debate sobre o ensino de literatura no Novo Ensino Médio ao evidenciar que a defesa da literatura na escola pública não se resume à reivindicação de sua presença curricular, mas implica discutir as condições concretas de sua mediação. A centralidade da literatura não se estabelece pelo número de textos incluídos em um material, mas pela qualidade das experiências de leitura que ele possibilita.

Em síntese, responder à pergunta sobre o lugar da literatura no *Jornal Lupa* e nos *Cadernos Pedagógicos* significou compreender que esse lugar não está previamente determinado: ele é construído, ou reduzido, pelas escolhas metodológicas que orientam a prática pedagógica. Ao mapear limites e potencialidades, esta dissertação reafirma que o aprimoramento do ensino de literatura passa menos pela criação de novos materiais e mais pela qualificação crítica dos recursos já existentes.

Defender a literatura no interior da escola pública mineira, portanto, é defender uma concepção de formação que reconhece no texto literário não apenas um conteúdo, mas uma experiência de linguagem capaz de ampliar horizontes simbólicos, tensionar discursos hegemônicos e constituir sujeitos críticos. É nesse horizonte que se inscreve esta pesquisa: como gesto analítico, como intervenção pedagógica e como afirmação da literatura como direito formativo.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o debate acadêmico e pedagógico acerca do ensino de literatura na educação básica, incentivando reflexões sobre o direito à literatura como dimensão fundamental da formação humana. Reconhecemos, por fim, que o estudo não esgota a complexidade do tema, abrindo caminhos para investigações futuras que ampliem o diálogo entre políticas educacionais, materiais didáticos e práticas docentes no ensino literário.

Encerramos este percurso investigativo reafirmando nossa compreensão de que a literatura, quando vivenciada como experiência estética e encontro com a alteridade, amplia horizontes de sensibilidade, pensamento e imaginação. Assim como todo texto literário

permanece aberto a múltiplas leituras, também o ensino da literatura se constitui como um campo em constante construção, tecido pelas vozes dos autores, dos professores e dos estudantes. Que as páginas analisadas e as reflexões aqui produzidas possam funcionar como convite à travessia: aquela que conduz o leitor a reconhecer, nas palavras da literatura, não apenas o mundo que o cerca, mas também os mundos possíveis que a linguagem permite sonhar e construir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Cristina Silva de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, vol. 29, nº 54, p. 187-208, 2019.
- ALVES, Mariana; OLIVEIRA, Pedro; SILVA, Carla. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e aplicações. São Paulo: Cortez, 2021.
- ARAÚJO, Walternice Olímpio Silva de; BALBINO, Elizangela dos Santos; MIRANDA, Joseval dos Reis. **O trabalho pedagógico por meio de oficinas de leitura e escrita**: experiências desenvolvidas por meio do PIBID. s.d. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, s.d. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em: 20 outubro 2024.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Jaime Bruna. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA – ABRALIC. **Carta aberta da ABRALIC**: em defesa do ensino de literatura e da pesquisa em humanidades. ABRALIC, 2021. Disponível em: <https://abralic.org.br>. Acesso em: 10 fevereiro 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Diana Tavares de; DALVI, Maria Amélia. *Literatura em espaços de ensino*. Vitória: EDUFES, 2021.
- BARROS, Maurício Silva; DALVI, Maria Amélia. Formação de professores leitores e letramento literário: deslocamentos para além da escola. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1146–1168, 2021.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2024.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, p. 171-193, 2011.
- COSSON, Rildo. O ensino de literatura e o Novo Ensino Médio. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 46, p. 15-33, 2020.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2022. Disponível em: [http://ceale.fae.ufmg.br] Acesso em: 02/07/2025.

DALVI, Maria Amélia (Org.). Literatura na educação básica: Aproximações históricas, conceituais e práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES, a. 10, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: **Literatura e educação história, formação e experiência**. Campos dos Goitacazes, RJ: Brasil Multicultural, p. 14-24, 2018a.

DALVI, Maria Amélia. Formação do leitor literário: notas para a elaboração de uma política pública. In: **Educação literária: questões e perspectivas**. Vitória: EdUFES, p. 11-23, 2018b.

DALVI, Maria Amélia. A dimensão estética no ensino de literatura. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, n. 70, p. 8-21, 2018c.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019a.

DALVI, Maria Amélia. O lugar da criatividade na educação literária: possibilidades para um currículo de resistência. In: DALVI, Maria Amélia (Org.). **Escritas em movimento**: currículos, subjetividades e trânsitos educativos. Vitória: EdUFES, p. 289-302, 2019b.

DALVI, Maria Amélia. Leitura literária na BNCC: currículo, formação leitora e resistência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 36–56, 2020a.

DALVI, Maria Amélia. Formação de professores leitores: desafios da docência e da educação literária. **Revista Entreideias**, v. 9, n. 2, p. 104-122, 2020b.

DALVI, Maria Amélia. Literatura e educação: política, leitura e subjetivação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-21, 2021a.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária e formação do leitor: entre o direito à leitura e a experiência estética. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, v. 39, n. 80, p. 12-34, 2021b.

DALVI, Maria Amélia; PONCE, Regina Ferreira. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, esp. 2, p. 1662-1680, 2021c.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Traduzido por Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 33, p. 209-222, 2012.

GINZBURG, Jaime. Literatura e escola: um problema brasileiro. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 14, n. 24, p. 123-140, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Eneida de Souza; DUARTE, LÍlian Lopes Martin; SOUSA, Valquíria Oliveira. Ensino de literatura e autoria: políticas de leitura e práticas de ensino. **Revista Educação e Realidade**, v. 47, n. 3, p. 1-22, 2022.

LIMA, Roberto Sidnei Macedo de et al. Ensino de literatura e autoria: experiências docentes na educação básica. **Linha D'Água**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 11-30, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais – Etapa Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/curriculo-referencia/>. Acesso em: 22 out. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Caxias do Sul**, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura e ética. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 44, p. 107-114, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura e ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIN, Adriana. O ensino da literatura no currículo do ensino médio: entre o apagamento e a resistência. **Revista Pro-Posições**, v. 32, p. 1-20, 2021a.

PIN, Adriana. Literatura no ensino médio: sentidos e desafios. **Revista da ABRALIC**, v. 41, n. 1, p. 1-12, 2021b.

PORTOLOMEOS, Andrea; BOTEGA, Silvana A. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **Claraboia**, n. 16, 2021.

PORTOLOMEOS, Andrea; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Revista Linha D'Água**, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022.

PORTOLOMEOS, Andrea; JOAQUIM, Glauco Soares. O trabalho docente com a educação dos afetos nas aulas de literatura: perspectivas para o enfrentamento do impacto da cultura das

mídias sociais nos discentes da escola básica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 34, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2025.57837>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Jornal Lupa**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022–2025. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/lupa>. Acesso em: 04 jan. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Cadernos Pedagógicos do Jornal Lupa**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022–2025. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/lupa>. Acesso em: 04 jan. 2026.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. **Ciência Hoje**, v. 39, n. 229, p. 16–19, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global Editora, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e escola: entre a formação do leitor e o ensino da literatura. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, p. 89–106, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Os desafios da leitura. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 102, p. 857-875, 2008.

PRODUTO EDUCACIONAL

LUCIENE SILVA DE OLIVEIRA CAPUTO

ORIENTADOR: PROF. DR. RODRIGO GARCIA BARBOSA

OFICINA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

**LER, SENTIR, PENSAR:
OFICINA PARA O ENSINO CRÍTICO
E ESTÉTICO DA LITERATURA
A PARTIR DO *JORNAL LUPA***



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIENE SILVA D OLIVEIRA CAPUTO

**LER, SENTIR, PENSAR:
OFICINA PARA O ENSINO CRÍTICO E ESTÉTICO DA
LITERATURA
A PARTIR DO *JORNAL LUPA***

Produto educacional apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

**Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa
Orientador**

LAVRAS – MG
2026

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	165
2 JUSTIFICATIVA	166
3 OBJETIVOS	169
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	169
5 PÚBLICO-ALVO	169
6 CARGA HORÁRIA	169
7 MATERIAIS NECESSÁRIOS	170
8 ESTRUTURA DA OFICINA	170
9 PRODUTO FINAL DA OFICINA	171
10 AVALIAÇÃO	172
11 RESULTADOS ESPERADOS	172
12 CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	172
13 REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE A – Roteiro de Aplicação da Oficina Pedagógica	175
APÊNDICE B – Questionário Diagnóstico Docente	177
APÊNDICE C – Sequência Didática	178
APÊNDICE D – Material Retirado do <i>Jornal Lupa</i>	183
APÊNDICE E – Material Retirado dos <i>Cadernos Pedagógicos</i>	186



PRODUTO EDUCACIONAL

Ler, Sentir, Pensar: Oficina para o Ensino Crítico e Estético da Literatura a partir do *Jornal Lupa*

1. APRESENTAÇÃO

Este produto educacional integra a dissertação intitulada **LITERATURA À MARGEM? UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO NO JORNAL LUPA E NOS SEUS CADERNOS PEDAGÓGICOS**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. A proposta emerge da análise crítica do lugar ocupado pela literatura nos Jornais Lupa e em seus respectivos Cadernos Pedagógicos, produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A pesquisa evidenciou que, embora os materiais apresentem textos literários, frequentemente estes são utilizados como suporte para atividades voltadas à identificação de informações pontuais ou ao ensino de conteúdos gramaticais, o que tende a reduzir o potencial formativo da literatura enquanto prática estética e cultural.

Diante desse cenário, o produto educacional consiste em uma oficina pedagógica voltada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa, propondo estratégias didáticas que ressignifiquem o uso do texto literário no contexto escolar e promovam práticas alinhadas à educação literária.

A oficina pedagógica constitui-se, contemporaneamente, como uma metodologia formativa potente na formação docente, uma vez que promove a articulação entre teoria e prática e favorece a construção coletiva do conhecimento. Conforme destacam Paviani e Fontana (2009), as oficinas configuram-se como um “tempo e espaço para a aprendizagem”, caracterizando-se por um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto do conhecimento.

No campo do ensino de literatura, esse formato mostra-se particularmente relevante, pois possibilita que professores reflitam criticamente sobre suas práticas pedagógicas e experimentem novas metodologias que valorizem a literatura como experiência estética,

cultural e formativa. A literatura, nessa perspectiva, ultrapassa a função instrumental e assume papel central na formação humana, crítica e sensível dos estudantes.

Assim, este produto educacional apresenta a oficina “Ler, Sentir, Pensar: Oficina para o Ensino Crítico e Estético da Literatura a partir dos Jornais Lupa”, resultado da pesquisa desenvolvida na dissertação que analisa o tratamento dado ao texto literário nos *Jornais Lupa* e em seus respectivos *Cadernos Pedagógicos*.

2. JUSTIFICATIVA

Este produto educacional surge da necessidade de reafirmar o papel da literatura na formação integral dos alunos, especialmente em um cenário que privilegia o desenvolvimento de competências técnicas em detrimento da valorização estética e crítica do texto literário. Em um contexto em que o propósito da literatura é frequentemente questionado, é oportuno registrar sua capacidade singular de nos fazer sentir e refletir. Como destaca Leyla Perrone-Moisés: “A literatura serve para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender e, sobretudo, para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais um pouco” (2016, p. 82).

O texto literário pode desempenhar um papel crucial na formação intelectual e cultural dos sujeitos, ao favorecer a ampliação da compreensão de questões inerentes à condição humana, a análise crítica de múltiplas perspectivas sobre os acontecimentos, a reflexão aprofundada sobre si mesmo e sobre o outro, bem como o domínio da linguagem em níveis mais complexos. Nesse sentido, este produto educacional busca oferecer um suporte prático e teórico para pensarmos uma experiência literária que integre o sentir e o pensar.

A análise dos materiais do *Jornal Lupa* revelou recorrentes abordagens utilitaristas da literatura, nas quais os textos são mobilizados como instrumentos para o ensino de aspectos normativos da língua ou para a localização de informações explícitas. Entretanto, a análise não se limitou à identificação de fragilidades do material. Mas também, foram identificadas experiências promissoras que apontam para possibilidades concretas de educação literária no interior do próprio material. Destacam-se, por exemplo, propostas que articulam intertextualidade, diálogo entre tradições culturais, comparação de vozes autorais e reflexão sobre elementos constitutivos da produção de sentidos. Em tais momentos, o *Caderno Pedagógico* aproxima-se de uma concepção de leitura que ultrapassa a mera decodificação e convida o estudante a reconhecer a literatura como prática cultural viva, inserida em uma rede de discursos.

A partir dos dados coletados, a oficina "Ler, Sentir, Pensar" foi planejada para oferecer um espaço de reflexão crítica e prática colaborativa. Sua concepção se alinha à necessidade de pensar estratégias didáticas que valorizem a literatura enquanto prática formativa, cultural e estética, promovendo o estudo literário de forma significativa e transformadora. Assim, a articulação entre pesquisa e prática formativa garante a relevância e a aplicabilidade do produto educacional no contexto da educação básica.

Nesse sentido, o produto educacional busca contribuir para a formação docente ao oferecer práticas pedagógicas que valorizem a leitura literária como experiência interpretativa, estética e cultural.

A oficina como produto educacional na formação de professores

O uso de oficinas pedagógicas tem ganhado destaque como uma metodologia eficaz para a formação de professores. Esse formato permite a interação direta entre teoria e prática, promovendo um espaço em que os docentes podem, não apenas refletir sobre suas práticas, mas também experimentar novas metodologias. A estrutura da oficina favorece a construção coletiva de conhecimento, engajando os participantes em atividades práticas que enriquecem seu repertório pedagógico, ao mesmo tempo que oferecem um espaço seguro para experimentação e inovação.

Considerando as contribuições desse formato na capacitação docente, sua estruturação e organização, bem como os fundamentos teóricos que validam o uso de oficinas como método formativo, optamos por utilizá-la para a produção do Produto Educacional. Referenciais como Paviani e Fontana (2009), sustentam a argumentação em favor das oficinas pedagógicas, ressaltando seu potencial de inovação e desenvolvimento crítico.

Conforme Paviani e Fontana (2009), as oficinas pedagógicas são definidas como “um tempo e espaço para a aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto” (p. 78). No contexto da formação docente, essas oficinas promovem a autonomia, o desenvolvimento de uma prática crítica e a possibilidade de adaptação das teorias pedagógicas ao ambiente escolar real. Nesse sentido, a oficina pedagógica é um excelente produto educacional para a capacitação de professores de literatura trazendo benefícios para a formação crítica e prática dos educadores.

A formação docente exige uma prática reflexiva que transcenda a simples transmissão de conhecimento, buscando formar professores que sejam também pesquisadores e críticos de

sua prática educativa. Segundo Cosson (2022), o letramento literário precisa ser compreendido como uma prática social que contribui para a construção de sujeitos críticos e engajados. Nessa perspectiva, a oficina se apresenta como um método apropriado, pois possibilita que os professores discutam, questionem e reestruturem suas abordagens pedagógicas a partir de uma imersão prática em teorias de letramento crítico.

A pesquisa de Paviani e Fontana (2009) destaca a importância da oficina como uma metodologia que une teoria e prática, ao enfatizar que a oficina deve ser um espaço em que “o conhecimento prévio, as habilidades e os interesses dos participantes são respeitados e usados como ponto de partida para a construção de novos saberes” (p. 78). Dessa forma, podemos entender as oficinas pedagógicas como uma oportunidade de promover a reflexão e a criação conjunta entre os participantes, contribuindo para uma prática pedagógica que considera o contexto e a realidade dos professores que participam dela. Ainda de acordo com Paviani e Fontana (2009), esse formato possibilita que os participantes articulem conceitos teóricos com práticas pedagógicas, enriquecendo suas competências docentes e promovendo uma atitude reflexiva e adaptativa frente aos desafios de ensino.

Paviani e Fontana (2009) reforçam a eficácia das oficinas como espaços de aprendizagem coletiva e reflexiva, e ainda apontam a oficina como uma oportunidade de inovação e construção colaborativa. O planejamento é flexível, ajustando-se às necessidades e dificuldades dos participantes, e as atividades podem incluir trabalho em grupo, análise de textos, produção de materiais, execução de projetos, entre outros. Portanto, esse modelo de produto educacional não só aprimora a prática docente, como também promove um ambiente educacional mais inclusivo, reflexivo e centrado na construção de conhecimento.

Além disso, conforme Zilberman (1989), a prática de ensino literário, ao ser repensada em um ambiente de construção coletiva, ganha novos significados e amplia seu alcance para promover a formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, a oficina possibilita que os professores compreendam a literatura não apenas como uma disciplina isolada, mas como um instrumento para desenvolver a consciência crítica e a autonomia dos alunos.

Assim, a oficina pedagógica foi escolhida como formato para este produto educacional devido a seu caráter reflexivo, colaborativo e inovador na formação de professores. Fundamentadas na articulação entre teoria e prática, as oficinas criam um espaço dinâmico para a construção coletiva de saberes, promovendo a interação entre os participantes e o enriquecimento do repertório pedagógico. Segundo Paviani e Fontana (2009), elas configuram um “tempo e espaço para a aprendizagem”, permitindo que os docentes reflitam sobre suas

práticas e experimentem novas abordagens metodológicas de forma contextualizada e adaptativa.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Promover a formação continuada de professores do Ensino Médio, propondo práticas pedagógicas que valorizem a leitura literária como experiência estética e formativa, a partir da análise e ressignificação de textos publicados no *Jornal Lupa*.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar o tratamento dado ao texto literário nos *Jornais Lupa* e em seus *Cadernos Pedagógicos*;
- Discutir os fundamentos teóricos e normativos do ensino de literatura na educação básica;
- Produzir sequências didáticas voltadas à formação do leitor literário;
- Estimular práticas pedagógicas que ultrapassem o uso instrumental do texto literário.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta oficina fundamenta-se nas concepções de letramento literário propostas por Cosson (2022), que compreende a literatura como prática social capaz de formar leitores críticos e participantes da cultura escrita.

Dialoga também com as reflexões de Dalvi (2013, 2018, 2021), que concebe a educação literária como espaço de formação estética e cultural, defendendo que o ensino de literatura deve privilegiar a experiência interpretativa e o encontro sensível com o texto literário.

Além disso, considera as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e no Currículo Referência de Minas Gerais (2019), analisando seus limites e possibilidades no que se refere ao ensino literário.

5. PÚBLICO-ALVO

Professores de Língua Portuguesa da Educação Básica da rede pública de ensino.

6. CARGA HORÁRIA

8 horas presenciais (divididas em dois momentos de 4 horas).

7. MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Edições do *Jornal Lupa*; (APÊNDICE D)
- *Cadernos Pedagógicos* correspondentes; (APÊNDICE E)
- Sequência didática: Leitura Literária da Canção *Coração Selvagem*, de Belchior (APÊNDICE C)

8. ESTRUTURA DA OFICINA

8.1 Momento Teórico-Reflexivo (4 horas)

Este momento tem como finalidade promover a reflexão crítica sobre o ensino de literatura a partir da análise de textos literários publicados no *Jornal Lupa* e das atividades propostas nos *Cadernos Pedagógicos* correspondentes.

Inicialmente, será realizada uma breve discussão norteada pelo **Questionário diagnóstico docente** (APÊNDICE B).

Na sequência será apresentado o texto “Coração Selvagem”, canção de Belchior, publicado no *Jornal Lupa*, edição nº 31, acompanhado das atividades presentes no *Caderno Pedagógico* correspondente, que exploram o uso da vírgula a partir de trechos da canção. (APÊNDICES D e E)

Será explicitado aos participantes que o texto literário foi retirado do *Jornal Lupa* e que as questões analisadas pertencem ao *Caderno Pedagógico* elaborado para acompanhamento do periódico. A análise coletiva permitirá observar que, nesse contexto, o texto literário é mobilizado prioritariamente como suporte para o ensino normativo da língua.

A discussão buscará problematizar o fato de que, em diversas edições do material, o texto literário é utilizado para a extração de informações pontuais ou para exercícios gramaticais, o que pode reduzir sua dimensão estética e interpretativa. Nesse sentido, será evidenciado que, no exemplo analisado, a canção funciona como pretexto para atividades gramaticais, sem que haja exploração mais ampla de seus aspectos literários, simbólicos ou socioculturais.

Após a análise do material, será realizada a apresentação dos fundamentos teóricos e normativos que embasam o ensino de literatura na educação básica, incluindo:

- Concepção de letramento literário (Cosson);
- Educação literária e formação estética (Dalvi);
- Diretrizes da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

A discussão buscará estabelecer relações entre teoria, documentos normativos e práticas pedagógicas concretas.

No final deste momento será apresentada a **Sequência Didática: Leitura Literária da Canção “Coração Selvagem”, de Belchior** (APÊNDICE C).

8.2 Momento Prático-Criativo (4 horas)

A segunda etapa da oficina será desenvolvida em formato de laboratório pedagógico.

Inicialmente será realizada uma breve discussão sobre a **Sequência Didática Leitura Literária da Canção “Coração Selvagem”, de Belchior** (APÊNDICE C).

Na sequência participantes serão organizados em grupos e receberão os textos literários retirados do *Jornal Lupa*: (APÊNDICE D)

- “A última crônica”, de Fernando Sabino;
- “O caso do espelho”, conto de Ricardo Azevedo.

A partir desses textos, os grupos deverão elaborar propostas de sequências didáticas que transformem o material em recurso formativo voltado para a leitura literária crítica e estética.

As produções poderão ser orientadas por desafios temáticos, tais como:

- Identidade cultural;
- Questões sociais;
- Formação do sujeito;
- Gêneros literários;
- Representações simbólicas.

O trabalho deverá priorizar estratégias que promovam:

- Interpretação literária aprofundada;
- Experiência estética do texto;
- Produção autoral dos estudantes;
- Articulação entre literatura e realidade social.

Ao final, cada grupo apresentará sua proposta, promovendo debate coletivo e reflexão sobre as possibilidades pedagógicas construídas.

9. PRODUTO FINAL DA OFICINA

Elaboração de um caderno coletivo contendo sequências didáticas voltadas ao ensino crítico e estético da literatura, que poderá ser utilizado como material de apoio para professores da educação básica.

10. AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- Participação nas discussões;
- Análise crítica dos materiais didáticos;
- Qualidade das sequências didáticas elaboradas;
- Capacidade de articulação entre teoria e prática.

11. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a oficina contribua para:

- Ampliação da compreensão do papel formativo da literatura;
- Desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas;
- Ressignificação do uso do texto literário em sala de aula;
- Fortalecimento da autonomia docente na elaboração de propostas didáticas.

12. CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Estrutura da Oficina (duração total: 8 horas)

Etapa	Atividade	Duração	Objetivo
1. Acolhida e provocação	Questionário diagnóstico docente (APÊNDICE B)	1h	Mobilizar os sentidos e experiências prévias
	Leitura compartilhada de um texto literário presente no <i>Jornal Lupa</i>		
2. Contextualização teórica	Apresentação dialogada dos conceitos de letramento literário e educação literária	1h30	Fundamentar pedagogicamente a proposta
	Apresentação da Sequência Didática (APÊNDICE C).		
3. Análise crítica	Trabalho em grupo: leitura e análise de edições do <i>Jornal Lupa</i> com foco no tratamento da literatura	1h30	Identificar limites e potencialidades didáticas

4. Planejamento	Criação colaborativa de sequências didáticas a partir dos textos analisados	2h30	Aplicar os conceitos teóricos em propostas práticas
5. Socialização e avaliação	Apresentação dos planejamentos e roda de conversa	1h30	Compartilhar ideias e refletir sobre a prática

13. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- DALVI, Maria Amélia. A cultura literária e a formação do leitor no ensino médio brasileiro. **Educação em Revista**, v. 1, p. 12-29, 2018.
- DALVI, Maria Amélia. **Ensino de literatura: novas abordagens e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.
- DALVI, Maria Amélia. O ensino de literatura e a formação crítica no ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 3, pág. 45-63, 2020b.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais** - Etapa Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE-MG, 2019. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/curriculo-referencia/>>. Acesso em: 22 out. 2024.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conjectura: Caxias do Sul*, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ZILBERMAN Regina. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global Editora, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA

Etapa 1 – Sensibilização

Duração: 30 minutos

Procedimentos

- Dinâmica de memória leitora
- Registro coletivo das concepções sobre ensino de literatura

Material utilizado

- Questionário diagnóstico docente (APÊNDICE B)

Etapa 2 – Momento teórico-reflexivo

Duração: 3 horas

Material utilizado

- Canção “Coração Selvagem”, de Belchior, publicada no *Jornal Lupa*, e atividades do *Caderno Pedagógico* correspondente.
- Sequência didática: Leitura Literária da Canção “Coração Selvagem”, de Belchior (APÊNDICE C)

Procedimentos

- Leitura coletiva da canção
- Análise das atividades gramaticais propostas
- Discussão crítica do uso do texto literário como pretexto didático
- Apresentação dos fundamentos teóricos e normativos do ensino de literatura
- Apresentação da

Etapa 3 – Laboratório pedagógico

Duração: 3 horas

Material utilizado

- Crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino, publicada no *Jornal Lupa*, e atividades do *Caderno Pedagógico* correspondente.
- Conto “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo, publicada no *Jornal Lupa*, e atividades do *Caderno Pedagógico* correspondente.

Procedimentos

- Organização em grupos

- Elaboração de sequências didáticas

Etapa 4 – Socialização e avaliação

Duração: 1h30

- Apresentação das propostas
- Debate coletivo

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DOCENTE

- 1- Como você utiliza textos literários em suas aulas?
- 2- Quais dificuldades encontra no ensino de literatura?
- 3- Que concepção de leitura literária orienta sua prática?
- 4- Como avalia os materiais didáticos utilizados?

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Leitura Literária da Canção *Coração Selvagem*, de Belchior

1 Identificação

Título da sequência: Leitura literária da canção *Coração Selvagem*

Autor da canção: Belchior

Público-alvo: 2º ou 3º ano do Ensino Médio

Carga horária sugerida: 3 a 4 aulas (50 minutos cada)

Componente curricular: Língua Portuguesa – Campo Artístico-Literário

2 Objetivo Geral

Promover o letramento literário por meio da leitura interpretativa da canção *Coração Selvagem*, explorando seus aspectos simbólicos, poéticos e histórico-culturais, de modo a consolidar a experiência estética e a formação crítica do estudante.

3 Objetivos Específicos

- Desenvolver a fruição estética a partir da escuta e leitura do texto literário;
- Analisar imagens poéticas e metáforas constitutivas da canção;
- Identificar a construção do eu lírico e suas implicações discursivas;
- Compreender a relação entre texto literário e contexto histórico-cultural;
- Produzir interpretação argumentativa fundamentada no texto;
- Exercitar autoria literária por meio de reescrita criativa.

4 Desenvolvimento da Sequência Didática

Aula 1 – Experiência estética e fruição

Atividade 1 – Escuta sensível e leitura integral

Procedimentos:

1. Audição integral da canção.
2. Leitura silenciosa da letra.
3. Registro individual de impressões iniciais a partir das seguintes questões:
 - Que sentimentos a canção desperta?
 - Quais imagens chamam mais atenção?
 - O que significa “coração selvagem” para você?

Contribuição para o letramento literário:

Esta atividade prioriza a fruição estética antes da análise técnica, valorizando a experiência subjetiva do leitor e reconhecendo a leitura literária como encontro sensível com o texto.

Atividade 2 – Campo semântico e imagens poéticas

Procedimentos:

Em grupos, os estudantes identificam:

- Palavras relacionadas a movimento;
- Palavras relacionadas a fragilidade;
- Expressões que indicam intensidade ou pressa.

Discussão coletiva:

- De que modo esses campos semânticos contribuem para a construção da ideia de “coração selvagem”?

Contribuição para o letramento literário:

Desenvolve leitura atenta da materialidade verbal, favorecendo a compreensão de que os sentidos são construídos pelas escolhas linguísticas do texto.

Após a análise das escolhas lexicais e dos campos de sentido, propõe-se ampliar a observação para outro aspecto da materialidade do texto: sua construção sonora. Se as palavras selecionadas constroem determinados sentidos, é importante investigar também como os sons dessas palavras participam da produção de efeitos expressivos.

Materialidade sonora

Observe a sonoridade dos versos e responda:

1. Há repetição de sons vocálicos (assonância) ou consonantais (aliteração) que contribuem para criar determinado ritmo na canção? Identifique exemplos.
2. O ritmo da canção transmite sensação de pressa, intensidade, delicadeza ou tensão? Como os sons reforçam esse efeito?
3. A musicalidade do texto fortalece a ideia de “coração selvagem”? De que maneira?

Contribuição para o letramento literário:

A atividade amplia a percepção da materialidade sonora do texto literário, favorecendo a compreensão de que o sentido não se constrói apenas pelo conteúdo temático, mas também pela organização rítmica e sonora da linguagem. Ao perceber assonâncias, repetições e cadência, o estudante desenvolve sensibilidade estética e reconhece a literatura como

construção formal intencional, fortalecendo sua competência interpretativa.

Aula 2 – Construção simbólica e identidade

Atividade 3 – A metáfora central

Análise do verso: “Vida, pisa devagar, meu coração, cuidado, é frágil”

Questões orientadoras:

1. Por que o coração é apresentado como frágil?
2. Que tensão se estabelece entre “selvagem” e “frágil”?
3. Que imagem de juventude emerge desse contraste?

Contribuição para o letramento literário:

Explora a ambivalência poética e promove leitura simbólica, deslocando o foco da literalidade para a construção metafórica.

Atividade 4 – O eu lírico e a construção da identidade

Questões:

1. Que tipo de sujeito se manifesta na canção?
2. Como ele se posiciona diante do mundo e do amor?
3. É possível identificar traços de inconformismo ou idealização?

Contribuição para o letramento literário:

Favorece a análise do eu lírico como construção discursiva, ampliando a compreensão da literatura como representação simbólica da experiência humana.

Atividade 5 – Contextualização histórico-cultural

Procedimentos:

Apresentação dialogada sobre:

- A década de 1970;
- Juventude e contracultura;
- A canção popular como espaço de expressão artística.

Questões:

1. De que modo a canção pode dialogar com uma geração?
2. O que significa “arriscar tudo de novo com paixão” nesse contexto?

Contribuição para o letramento literário:

Insere o texto na tradição cultural sem reduzi-lo ao contexto histórico, promovendo leitura

crítica articulada.

Aula 3 – Ampliação interpretativa

Atividade 7 – Análise do título

Questões:

1. Por que o adjetivo “selvagem” qualifica o coração?
2. Que sentidos esse adjetivo acrescenta à palavra “coração”?
3. O título reforça uma visão romântica ou problematiza a intensidade emocional?

Contribuição para o letramento literário:

Destaca o título como elemento constitutivo de sentido e reforça a análise simbólica do texto.

Atividade 8 – Produção interpretativa

Proposta:

Redigir um parágrafo argumentativo respondendo à questão:

A canção apresenta o “coração selvagem” como força libertadora ou como risco existencial?

Justifique sua resposta com base em versos da canção.

Contribuição para o letramento literário:

Consolida a interpretação, articulando leitura e argumentação fundamentada no texto.

Aula 4 – Autoria e criação

Atividade 9 – Reescrita poética

Proposta:

Escolher uma das opções:

- a) Reescrever um trecho da canção em linguagem contemporânea, mantendo o conflito central;
- b) Produzir um poema-resposta intitulado “Coração em 2026”.

Contribuição para o letramento literário:

Estimula autoria e apropriação criativa da tradição, ampliando a consciência estética.

Atividade 10 – Avaliação reflexiva

Questões finais:

1. O que mudou em sua compreensão da canção após as atividades?
2. Você considera essa letra literatura? Justifique.

Contribuição para o letramento literário:

Promove metacognição e consolidação do percurso interpretativo, fortalecendo a autonomia leitora.

5 Considerações Metodológicas

A sequência didática proposta estrutura-se de modo progressivo, partindo da fruição estética para a análise simbólica, contextualização cultural, interpretação argumentativa e produção autoral. Evita-se o uso instrumental do texto para fins exclusivamente gramaticais, priorizando a experiência literária como prática cultural e formativa.

Essa organização busca materializar, no plano pedagógico, uma abordagem coerente com os princípios do letramento literário e com a valorização da literatura como experiência estética central no Ensino Médio.

APÊNDICE D – MATERIAL RETIRADO DO JORNAL LUPA

12 JORNAL LUPA n. 31, Set. 2023

MÚSICA

Zé do Caroço

Letra: Leci Brandão

Fonte: Letra de Música, 2023.

Disponível em:

<https://www.lettras.mus.br/leci-brandao/46918/>

Acesso em: 23 ago. 2023.

No serviço de alto-falante
Do morro do Pau da Bandeira
Quem avisa é o Zé do Caroço
Que amanhã vai fazer alvoroço
Alertando a favela inteira

Como eu queria que fosse em Manguelira
Que existisse outro Zé do Caroço
Pra dizer de uma vez pra esse moço
Carnaval não é esse colosso
Nossa escola é raiz, é madeira

Mas é o Morro do Pau da Bandeira
De uma Vila Isabel verdadeira

Que o Zé do Caroço trabalha
Que o Zé do Caroço batalha
E que malha o preço da feira

E na hora que a televisão brasileira
Destroi toda gente com a sua novela
É que o Zé põe a boca no mundo
É que faz um discurso profundo
Ele quer ver o bem da favela

Está nascendo um novo líder
No morro do Pau da Bandeira
Está nascendo um novo líder
No morro do Pau da Bandeira
No morro do Pau da Bandeira

Coração selvagem

Canção de Belchior

Fonte: Musixmatch. Compositores: Belchior

Meu bem, guarde uma frase pra mim dentro da sua
canção
Esconda um beijo pra mim sob as dobras
do blusão
[...]
Meu bem, o meu lugar é onde você quer que ele
seja
Não quero o que a cabeça pensa, eu quero o que
a alma deseja
Arco-íris, anjo rebelde, eu quero o corpo
Tenho pressa de viver
Mas quando você me amar
Me abraçe e me beije bem devagar
Que é para eu ter tempo, tempo de me apaixonar
Tempo para ouvir o rádio no carro
Tempo para a turma do outro bairro ver e saber
que eu te amo

Meu bem, o mundo inteiro está naquela estrada ali
em frente
Tome um refrigerante, coma um
cachorro-quente
Sim, já é outra viagem
E o meu coração selvagem tem
essa pressa de viver
Meu bem, mas quando a vida
nos violentar
Pediremos ao bom Deus que nos
ajude
Falaremos para a vida:
"Vida, pisa devagar, meu coração, cuidado, é frágil"
Meu coração é como um vidro, como um beijo de
novela
Meu bem, talvez você possa compreender a minha
solidão

Vida, pisa devagar,
meu coração,
cuidado, é frágil

O meu som e a minha fúria e essa pressa de viver
E esse jeito de deixar sempre de lado a certeza
E arriscar tudo de novo com paixão
Andar caminho errado pela simples alegria de
ser
Meu bem, vem viver comigo, vem comer
perigo, vem morrer comigo
Meu bem, meu bem, meu bem
Talvez eu morra jovem
Alguma curva do caminho, algum punhal de
amor traido
Completerá o meu destino
Meu bem, meu bem, meu bem
Todos cantores chamam baby
Todos cantores chamam baby
Todos cantores chamam baby, meu bem

Canção "Coração Selvagem"

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 31, p.12



A última crônica.

Fernando Sabino. In: Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979-1980. (adaptado)



A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim, um casal acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma menina de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes

de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. Ao meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A menina, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo

que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A

filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A menina agarra finalmente o bolo com as duas

mãos sófregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

"Constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso"

Crônica "A última crônica"

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 40, p.15

Conto - O Caso do Espelho

Conto popular recontado por Ricardo Azevedo, ilustrado por Alarcão.

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. In: Nova Escola, maio 1999. P. 28-9

Era um homem que não sabia quase nada, Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

- Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

- Isso é um espelho - explicou o dono da loja.

- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor... conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele, sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembalou o espelho, olhou e deu um

passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! - gritava ela desnortada. - É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabelo solto! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

- Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

- Que foi isso, mulher?

- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

- Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai! Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jibiraca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho lazarento coisa nenhuma! - gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo.



Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar pra casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranhou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembalou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranquila. A bruca do retrato já está com os dois pés na cova!



Conto “O caso do Espelho”

Fonte: *Jornal Lupa*, Edição 45, p.14

APÊNDICE E – MATERIAL RETIRADO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS

36 CADERNO LUPA N. 31, SET. 2023

MÚSICA

Música: Coração Selvagem

Canção de Belchior

Leia sobre o uso da vírgula.

QUANDO USAR A VÍRGULA

1. Para separar elementos

A vírgula serve para separar, dentro da mesma oração, elementos que têm a mesma função sintática e que, regra geral, não sejam ligados pelas conjunções e, nem, ou.

Exemplo: Objetivos, conteúdo, método e recursos didáticos compõem um plano.

2. Depois do vocativo

A vírgula é usada para separar a invocação de alguém.

Exemplo: Ana, atenda a campanha!

3. Entre o aposto

Frequentemente o aposto aparece entre vírgulas.

Exemplo: João, professor do Ensino Médio, está de licença.

4. Depois dos advérbios "sim" e "não"

A vírgula é usada após esses advérbios quando eles iniciam uma oração que atue como resposta.

Exemplo: Sim, estamos satisfeitos com os resultados.

5. Na intercalação de texto

A vírgula é utilizada para inserir expressões intercaladas dentro de uma oração, bem como orações intercaladas dentro de outras orações.

Exemplos: Vi, porém, as opções que eu tinha.

Ele não vai, de forma alguma, obedecer.

A atriz, disse o público, atuou com brilhantismo.

6. Nas orações subordinadas adverbiais

A vírgula deve estar presente na separação de orações subordinadas adverbiais, especialmente quando elas iniciam a oração.

Exemplo: Embora estivesse mau tempo, foram à praia.

Atividades: Canção “Coração Selvagem”

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 31, p.36

7. Nas orações subordinadas adjetivas explicativas

A vírgula deve ser utilizada em informações acessórias, que ampliam ou esclarecem uma informação, mas que podem ser retiradas da frase..

Exemplo: Gregório de Matos, que é a principal expressão do barroco no Brasil, era conhecido como "boca de inferno".

8. Na omissão de verbos

A vírgula é usada para assinalar a omissão de palavras, sendo maioritariamente utilizada na omissão do verbo.

Exemplo: Vamos de carro; eles, de ônibus.

9. Acompanhando local e data

Emprega-se a vírgula para separar o topônimo da data.

Exemplo: Brasil, 24 de julho de 2015.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/usos-da-virgula-aprenda-os-truques/>

1

No trecho "Meu bem, guarde uma frase pra mim dentro da sua canção", qual a função da vírgula?

2

Dê exemplos de trechos de outras canções que utilizam a vírgula na função do trecho citado anteriormente.

3

Agora, escreva 4 frases, utilizando a mesma função da vírgula no trecho citado na questão 01.

Atividades: Canção "Coração Selvagem"

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 31, p.37

A última crônica.

1

O narrador do texto participa dos fatos narrados ou ele apenas os observa?

2

O narrador do texto lido pode ser considerado um narrador-observador? Por quê?

3

O autor escreveu o texto em primeira pessoa, transmitindo a impressão de que realmente viveu a situação. Ele se posicionou em relação à cena, demonstrando sua sensibilidade e seus sentimentos. Escreva abaixo um trecho que está escrito em primeira pessoa.

Atividades: Crônica “A última crônica”

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 40, p.46

4 No texto "A última crônica", qual o fato que gerou o enredo?

- () A compra de um cafezinho.
- () A humildade do pai da criança.
- () A chegada de um casal com sua filha.
- () A comemoração de um aniversário.

5 Qual a intenção do autor com sua ida ao botequim?

- () Escrever uma crônica.
- () Fugir do cotidiano.
- () Relaxar sua mente.
- () Tomar um café.

6 Qual temática social é apresentada no texto?

- () Desigualdade social.
- () Racismo urbano.
- () Direitos sociais.
- () Problemas educacionais.

7 O narrador descreve as cenas com riqueza de detalhes. Escolha uma dessas descrições e registre a seguir.



8

Quais características da menina de três anos são apresentadas pelo texto?

- ☐ Animada.
- ☐ Curiosa.
- ☐ Humilde.
- ☐ Ingrata.
- ☐ Ousada.
- ☐ Simples.
- ☐ Tímida.

9

Qual trecho do texto revela que a família não estava ali apenas para comer?

- ☐ "... toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa."
- ☐ "Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome."
- ☐ "Ao fundo do botequim um casal acaba de sentar-se..."
- ☐ "A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras..."

10

No trecho: "Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual." O que o autor quis dizer com um "discreto ritual"?

11

Releia o trecho a seguir.

"... quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico..."

Quais são as conjunções presentes no trecho?

12

Essas conjunções apresentam relação de

- () adição.
- () alternância.
- () contrariedade.
- () explicação.

Releia o trecho a seguir.

A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma menina de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor.

13

O uso do diminutivo nem sempre indica tamanho. O sentido dos diminutivos presentes é de

- () afeição.
- () deboche.
- () destaque.
- () repulsa.

Conto - O Caso do Espelho



1

O que o homem confundiu com o retrato de seu pai?

- a) Um quadro.
- b) Uma fotografia.
- c) Um espelho.
- d) Uma escultura.

2

O que a mulher faz ao descobrir o "retrato" na gaveta da penteadeira?

- a) Guarda o espelho na gaveta.
- b) Ri da situação.
- c) Chora e fica perturbada.
- d) Mostra para o marido.

3

Como o homem reage quando a mulher confronta sobre o suposto retrato de outra mulher?

- a) Ele confessa a verdade.
- b) Ele fica surpreso e não entende.
- c) Ele fica irritado e ofendido.
- d) Ele ri da situação.

Atividades: Conto "O caso do Espelho"

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 45, p.42

4 O que a mãe da moça faz após ouvir a discussão entre o homem e a mulher?

- a) Ri da situação.
- b) Consola a filha.
- c) Fica brava com o homem.
- d) Verifica o tal retrato.

5 O que a mãe da moça encontra na gaveta da penteadeira?

- a) O retrato de outra mulher.
- b) Um espelho.
- c) Uma fotografia antiga.
- d) Nada, apenas um pacote vazio.

6 Como a mãe da moça descreve a pessoa no "retrato"?

- a) Como uma mulher jovem e bonita.
- b) Como uma pessoa enrugada, velha e feia.
- c) Como uma pessoa engraçada e simpática.
- d) Como uma pessoa desconhecida.

7 Como a mãe da moça descreve a pessoa no "retrato"?

- a) Como uma mulher jovem e bonita.
- b) Como uma pessoa enrugada, velha e feia.
- c) Como uma pessoa engraçada e simpática.
- d) Como uma pessoa desconhecida.



Atividades: Conto “O caso do Espelho”

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 45, p.43

8

Identifique e explique a figura de linguagem presente na expressão "A discussão fervia feito água na chaleira". Qual é o efeito dessa comparação?

9

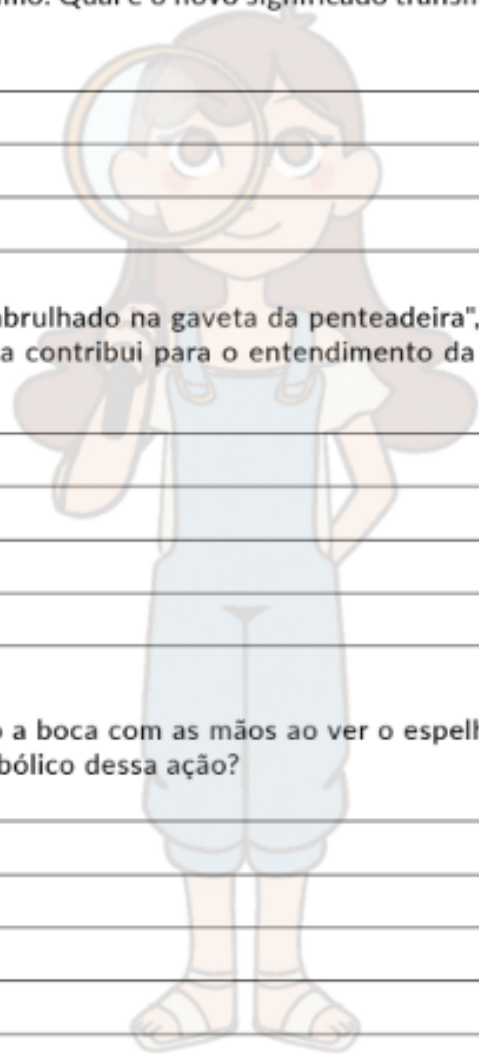
Reescreva a frase "Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata" substituindo "esquecida" por um sinônimo. Qual é o novo significado transmitido pela frase?

10

Na frase "Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira", qual é a função da palavra "cuidadoso"? Como ela contribui para o entendimento da ação realizada pelo homem?

11

Por que a mulher faz o sinal da cruz tapando a boca com as mãos ao ver o espelho na gaveta da penteadeira? Qual é o sentido simbólico dessa ação?



Atividades: Conto "O caso do Espelho"

Fonte: *Caderno Pedagógico*, Edição 45, p.44

ANEXOS

TABELA TEXTOS DO JORNAL LUPA					
GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	EDIÇÃO	PÁGINA	OBSERVAÇÕES
Poesia	Aliança	Leonardo Távora	2	17	
Poesia	Convite	José Paulo Paes	6	14	
Poesia	No Tempo da Pandemia	Catherine O'Meara	7	15	Título adaptado. Original: Curar
Poesia	Confidência de um Itabirano	Carlos Drummond de Andrade	13	9	
Poesia	Receita de ano novo	Carlos Drummond de Andrade	15	5	
Poesia	Quem sou eu?	Pedro Bandeira	16	15	
Poesia	Para comer depois	Adélia Prado	18	15	Comentário prévio
Poesia	Bloqueio e admiração	Clara Andrade	20	15	Aluna do ensino médio EEProf Pinheiro Campos
Poesia		Eliana Potiguara	21	13	Indígena
Poesia	Poema de 7 faces	Carlos Drummond	22	15	
Poesia	Com licença poética	Adélia Prado	22	15	
Poesia	Poemas Visuais-LIXO, LUXO	Augusto Campos	23	14	
Poesia	Rio: O IR	Arnaldo Antunes	23	14	
Poesia	A menina avoadada	Manoel de Barros	23	14	REPETE
Poesia	Vozes-mulheres	Conceição Evaristo	25	15	
Poesia	A menina avoadada	Manoel de Barros	25	15	REPETE
Poesia	A seca e o inverno	Cordel de Patativa do Assaré	29	15	
Poesia	Cidadezinha qualquer	Carlos Drummond	30	14	
Poesia	Cidadezinha	Edson Gabriel Garcia	30	14	
Poesia	Cidadezinha	Mário Quintana	30	15	
Poesia	Peraltagem	Manoel Barros	43	15	
Poesia	Vandalismo	Augusto dos Anjos por Zenir	45	14	Por Zenir Campos Reis
Poesia	O fotógrafo	Manoel Barros	46	14	
Poesia	Evolução	Antero de Quental	46	14	

Poesia	O amor é uma companhia	Alberto Caeiro Fernando Pessoa	51	15	
Poesia	Ausência	Vinícius de Moraes	52	15	
Poesia	Poema em linha reta	Fernando Pessoa	53	12	
Poesia	Para dizer dos detalhes	Leonardo Távora	Agosto 2024		Não aparece edição seria 54
Poesia	O estatuto do homem	Thiago de Mello	Agosto 2024		O jornal não respeitou o gênero. Texto reproduzido sem versos ou estrofes, como se fosse prosa
Crônica	Tenho amigos que não sabem o quanto são meus amigos	Paulo Santana	2	15	
Crônica	O homem que sabia demais	Luís Fernando Veríssimo	2	15	
Crônica	Expedição à padaria	Vanessa Bárbara	5	3	
Crônica	Essas mãos maravilhosas e suas máquinas infantis	Carlos Eduardo Novaes	31	15	
Crônica	Da utilidade dos animais	Carlos Drummond	33	15	
Crônica	Você é um número	Clarice Lispector	36	13	
Crônica	A última crônica	Fernando Sabino	40	15	
Crônica	A nossa vitória de cada dia	Clarice Lispector	41	15	
Crônica	Mineiro nunca se acostuma	Paulo Campos Mendes	44	12	
Crônica	Recalcitrante	Carlos Drummond	45	15	
Crônica	Embarque	Antônio Prata	53	13	
Crônica	Blecaute	Paula Pimenta	Agosto 2024	8	Não aparece edição seria 54
Conto	Tadeu X Maria Angélica	José Roberto Torero	2	16	
Conto	A encantadora canção do pássaro mágico	Julius Oelkeda	4	11	Leste da África, registrado início séc XX na

					atualTanzânia,por Julius Oelkeda
Conto	O sabor do vinho	Discutir autoria	7	4	Não aparece o autor
Conto	Amizade segundo Fernando Pessoa	Fernando Pessoa discutir autoria	7	4	
Conto	A terceira margem do rio	João Guimarães Rosa	19	14/15	
Conto	Uma galinha	Clarice Lispector	20	15	
Conto	A máquina extraviada	J.J. Veiga	23	14	
Conto	As mão de meu filho	Erico Veríssimo	25	13/14	
Conto	O Santo que não acreditava em Deus	João Ubaldo Ribeiro	26	12/15	
Conto	Feliz aniversário	Clarice Lispector	27	12/14	
Conto	Um apólogo	Machado de Assis	30	14	
Conto	A esperta Grethel	Jacobe Wilhelm Grimm	34	15	Irmãos Grimm
Conto	Nós e o Natal (O Peru de Natal) "Nós e o Natal" organizado e impresso pela "Artes Gráficas Gomes de Souza SA" a obra reunia três contos: "Missa do Galo" de Machado de Assim, "O Peru de Natal" de Mário de Andrade e "Conto de Natal" de Rubem Braga. Jornal Lupa não especifica nem o conto nem o autor.	Mário de Andrade (a edição não indica autor)	35	14/15	.
Conto	Tamanhos Rigos	Iacyr Anderson Freitas	43	15	
Conto	O caso do espelho	Ricardo Azevedo	45	14	
Conto	O homem, a alma e a botija	Francisco Antônio Ribeiro de Araújo	50	15	

Música	Camarão Que Dorme a Onda Leva	Zeca Pagodinho / Arlindo Cruz / Beto Sem Braço.	7	12	
Música	Globalização (Rap Geográfico)	BraKobran	21	7	
Música	Até o fim	Chico Buarque	22	14	
Música	Zé do carço	Leci Brandão	31	12	
Música	Coração selvagem	Belchior	31	12	
Música	Do it	Lenine/ Ivan Santos	32	12	
Música	Relampiano	Lenine/Mosca	37	15	
Música	Construção	Chico Buarque	38	15	
Música	O sal da Terra	Beto Guedes/Ronaldo Bastos	39	15	
Música	E.C.T.	Carlinhos Brown/Marisa Monte/Nando Reis/Cássia Eller	41	15	
Música	Fotografia 3X4	Belchior	43	14	
Música	Tiro ao alvo	Adoniran Barbosa	44	15	
Música	Um amor puro	Djavan	Agosto 2024		Não aparece edição seria 54
Fragmento	Felicidade clandestina	Clarice Lispector	18	11	Romance
Fragmento	Baleia	Graciliano Ramos	21	12/13	Conto/romance
Fragmento	Os Lusíadas Canto V (estrofes 40 a 42)	Luís Vaz de Camões	47	15	Epopéia
Lenda	<u>Pégaso e Andrômeda, a princesa acorrentada</u>	<u>Recontada por Walmir Cardoso</u>	4	10	
Conceito	O que é um poema?		7	15	
Texto teórico	“Noite na Taverna”: resumo da obra de Álvares de Azevedo		21	15	Embora o título se refira a um resumo, na prática não há um resumo da obra, mas sim um comentário sobre a mesma

	Regionalismo: genuinamente brasileiro e sua literatura		30	15	
Perfil	Machado de Assis, um escritor negro		32	8	
	O poeta e seus bichos		33	14	
	Livro celebra a obra de Paulo Ito por meio da conexão entre literatura e graffiti – Litera-Rua		37	15	
Ensaio	Carolina Maria de Jesus e sua morada poética	Maria Carolina de Godoy	50	14	