

A literatura na educação básica: desafios e possibilidades à luz da pedagogia histórico-crítica

Literature in basic education: challenges and possibilities in the light of historical-critical pedagogy

Danilo Fernandes Sampaio de Souza¹

Joyce Galon da Silva Moronari²

Resumo: A questão da literatura e seu ensino, embora uma velha crise, carece de novas alternativas. Para este fim, pautados na Pedagogia Histórico-Crítica, cujos fundamentos epistemológicos estão no esteio do materialismo histórico-dialético, o objetivo deste trabalho é discutir e analisar alguns problemas prementes no que se refere ao trabalho com a literatura na escola, apresentando alguns desafios e possibilidades de ensino do texto literário. Destacaremos ao longo do texto como tem sido a abordagem do texto literário nas escolas para então, defendermos a urgente necessidade de uma educação literária comprometida com a formação humana por meio dos clássicos literários. Ancoram nossas reflexões, principalmente, as pesquisas de Candido (1972; 1995; 2004), Costa (2017), Marsiglia e Fonte (2016), Dalvi (2012, 2013, 2017, 2018 e 2019), e Saviani (2008).

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; ensino de literatura; clássicos literários.

Abstract: The issue of literature and its teaching, although an old crisis, lacks new alternatives. To this end, based on Historical-Critical Pedagogy, whose epistemological foundations are at the core of historical-dialectical materialism, the objective of this work is to discuss and analyze some pressing problems regarding work with literature in school, presenting some challenges and teaching possibilities of the literary text. We will highlight throughout the text how the approach to the literary text has been in schools, and then, we will defend the urgent need for a literary education committed to human formation through literary classics. Our reflections are mainly based on the research of Candido (1972; 1995; 2004), Costa (2017), Marsiglia and Fonte (2016), Dalvi (2012, 2013, 2017, 2018 and 2019), and Saviani (2008).

Keywords: Historical-critical pedagogy; literature teaching; literary classics.

¹Doutorando em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, integra o grupo de pesquisa Literatura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (www.literaturaeeducacao.Ufes.br). É docente da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. E-mail: daniolfssouza@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9037-8677>

²Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo e docente da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. E-mail: galonjoyce@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8920-4250>

Introdução

Antes de discutirmos a concepção de literatura que subjaz este trabalho é importante discorrermos, mesmo que em linhas gerais, sobre a concepção de educação à qual estamos vinculados. Pautados na Pedagogia Histórico-Crítica, cujos fundamentos epistemológicos estão no esteio do materialismo histórico-dialético, entendemos que é impossível falarmos em educação sem fazermos uma associação direta com a escola, pois, como afirma Saviani, “[...] na sociedade atual pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação” (SAVIANI, 2008, p. 102).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica defende a importância e o papel da escola e dos trabalhadores da educação na transmissão do saber construído pelos homens. Nessa concepção, o trabalho educativo é entendido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p. 7). Por esse viés, o trabalho educativo exerce a função de mediador entre o ser humano e o saber historicamente construído, devendo ser realizado de forma intencional e, portanto, sistematizado.

Sendo assim, quando falamos em educação escolar esperamos ser função da escola:

Elevar o pensamento do aluno da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”), partindo da formulação do método em Marx” (LAVOURA, MARSIGLIA, p. 350).

Os autores pontuam, ainda, que é defesa da pedagogia histórico-crítica uma educação escolar que proporcione processos de abstração do pensamento por meio dos conteúdos e teorias a serem ensinados, uma vez que o deslocamento do pensamento empírico para o teórico (superado por incorporação) só pode ocorrer a partir de situações pedagógicas bem elaboradas, sistematizadas, organizadas e não espontâneas (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015).

Diante disso, numa sociedade dividida em classes, torna-se a escola e o ensino essenciais para a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente, pensar e ampliar seu conhecimento sobre questões relevantes para si e para sociedade a fim de transformá-la. Portanto, é compromisso da educação a formação humana dos indivíduos. Para esse fim, a literatura torna-se essencial, pois possibilita uma reflexão dialética sobre a problemática

humana, o conhecimento de outras formas de pensar e lidar com situações diversas, o conhecimento de outras culturas, a aproximação com as inúmeras possibilidades de apresentação da palavra.

Posto isso, o objetivo deste trabalho é discutir e analisar alguns problemas prementes no que se refere ao trabalho com a literatura na escola, apresentando alguns desafios e possibilidades de ensino do texto literário. Inicialmente, abordaremos alguns problemas e desafios relacionados ao ensino de literatura. Por conseguinte, discutiremos sobre a vertente pedagógica que está subjacente à concepção de literatura como deleite, destacando como tem sido a abordagem do texto literário nas escolas, para, então, defendermos, alinhada aos estudos da pedagogia histórico-crítica, a urgente necessidade de uma educação literária comprometida com a formação humana por meio dos clássicos literários. Ancoram nossas reflexões, principalmente, as pesquisas de Candido (1972; 1995; 2004), Costa (2017), Marsiglia e Fonte (2016), Dalvi (2012, 2013, 2017, 2018 e 2019), e Saviani (2008).

Concepção de ensino e literatura: O caso do “Aprender a aprender”

Há muitas inquietações que permeiam a prática do ensino de literatura na educação básica, e, inegavelmente, o trabalho com o texto literário realizado nas escolas ainda não é muito significativo para os educandos. Dalvi (2013), ao citar Martins (2006) em seu artigo, explica que a relação entre literatura e escola é marcada por concepções estigmatizadas, que devem ser superadas para, assim, ser possível a valorização do texto literário em toda sua pluralidade e em suas diferentes nuances, visando à integração de saberes.

Pensar que a literatura é muito difícil, que é preciso ler obras literárias para escrever bem e que a leitura literária é somente deleite e prazer são afirmações equivocadas que permeiam as salas de aula e acabam por difundir perspectivas ideológicas conflituosas e alienadas que subjazem à prática docente. Quanto a isso, é importante destacarmos que algumas dessas concepções são oriundas do lema “aprender a aprender”, amplamente divulgado no século XX e enraizado a partir do movimento do escolanovismo. Segundo Costa (2017) “Esse lema critica o caráter objetivo do conhecimento e, em contrapartida, supervaloriza a espontaneidade, o lúdico, o prazer, os aspectos emocionais em detrimento dos racionais”. (COSTA, 2017, p. 948). Duarte (2006) também confronta o *slogan* e o associa à tendência de

restringir a educação à formação de pessoas que se adaptem às exigências do sistema econômico atual:

[...] o lema “aprender a aprender” [...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância, o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2006, p. 9).

Costa (2017) assinala, ainda, que os vários documentos da educação e do ensino de literatura em contexto brasileiro, apontam para essa perspectiva pedagógica. A autora, respaldada em Cereja (2005), faz um levantamento dos vários documentos construídos ao longo dos anos que tratam da educação e da literatura, e, chama a atenção para a falta de uma perspectiva didático-metodológica clara, ao criticar veemente o lema “aprender a aprender”, em diálogo com Duarte (2006):

Tais documentos, ao preconizarem que o aluno deva ser o protagonista do processo de aprendizagem, revelam sua relação com o lema “aprender a aprender” que, de acordo com Duarte (2006), é a expressão da descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos alunos porque considera mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição de conhecimento do que aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. (COSTA, 2017, p. 955).

Sendo assim, tais discursos do “Aprender a aprender” estão alinhados a uma concepção de literatura somente como “prazerosa”, “lúdica” e “sem objetivos pedagógicos evidentes” e que o professor deve proporcionar apenas o contato com as obras literárias. No entanto, defendemos, assim como orienta Dalvi (2013a), que

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundamentais ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências e constituições subjetivas) (DALVI, 2013a, p. 68).

À vista disso, na esteira do pensamento de Dalvi (2013a), é importante perceber que ler literatura deve ser algo a ser ensinado e, portanto, aprendido. Outro aspecto que merece

destaque, também explorado pela autora diz respeito à “adoção acrítica do discurso do ‘ler por prazer’ que privilegia uma função hedonista para a literatura” (DALVI, 2013a, p. 74). A adoção desse entendimento, segundo a pesquisadora, traz as seguintes consequências:

O entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado;
O falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas (DALVI, 2013, p. 74).

Logo, é importante que o aluno seja incentivado a ler literatura, não somente por puro deleite ou para se aventurar no universo considerado “fantasioso” ou “imaginativo”. Tais concepções, segundo Dalvi (2018) enfraquecem o ensino de literatura e o trabalho do professor, como é mostrado na reflexão a seguir:

Se não há o que ser ensinado, porque haveria aulas de Literatura? Se qualquer texto vale e se o estudante só precisa conhecer o seu mundo imediato, porque seria necessário haver bibliotecas e centros culturais de qualidade, diversificados, atualizados e com boa curadoria e mediação? Se o trabalho do professor não tem necessidade de escolher conteúdos a serem transmitidos, procedimentos didáticos a serem planejados e executados, aprendizagem a ser verificada, por que ainda se gastaria dinheiro público formando e remunerando pessoas para esse trabalho? Se aquilo que espontaneamente ou no senso- -comum sabemos sobre a literatura é tão ou mais legítimo que o saber científico, filosófico e artístico acumulado pelas pesquisas e estudos mais avançados, por que se concederiam licenças e bolsas para a formação continuada dos profissionais da Educação? (DALVI, 2018, p. 32).

O lugar destinado à literatura na escola, no qual a espontaneidade do aluno é mais valorizada do que os conteúdos e conhecimentos transmitidos pelo professor, associado ao ensino do texto literário reduzido ao formato de vida e obra de autores canônicos, sem uma reflexão da realidade social em que o texto está inserido, contribuem fortemente para o fracasso no ensino de literatura na educação básica. Os alunos, no geral, não conseguem assumir uma postura ativa diante do que leem, ou seja, a leitura não assume o seu caráter de prática social e, diante das questões levantadas anteriormente, muitas vezes serve apenas para passar o tempo.

A humanização por meio da literatura

Em seu célebre texto, considerado um clássico para a educação literária³, Candido (2004) defende que o modo como a obra é construída é um elemento fundamental, pois determina se o texto é literário ou não. Para ele, “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177). Essa “[...] organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Esse é para o crítico o primeiro “nível humanizador” da literatura (CANDIDO, 2004, p. 177), que dialoga com os valores que uma sociedade preconiza como essenciais:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p.180).

Essa humanização, a que Candido se refere, é um processo contínuo. Quanto mais se lê criticamente, maior é a visão que se tem em relação ao próprio texto lido.

Em meio às transformações sociais, é necessária atenção quanto ao processo de mecanização do ser humano. Se o mundo capitalista tem como valor a utilidade, a literatura, também as outras artes, se constrói como imensurável necessidade para o ser humano. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 180). Sua função é integradora e transformadora da realidade.

Ao explicar o viés educacional da literatura, Candido defende a capacidade formadora da literatura:

As camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola

³Termo utilizado por Dalvi (2019) sobre o famoso texto de Antonio Candido “O direito à literatura”. Segundo a pesquisadora, o texto do sociólogo, nas inúmeras citações que recebeu, foi raramente contextualizado de fato. Para o entendimento amplo do que foi escrito pelo autor é necessária sua devida contextualização.

e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1972, p. 805).

A função educativa da literatura sobrepõe o ponto de vista exclusivamente pedagógico, pois, se a literatura forma, ela não forma de acordo com a pedagogia oficial, a literatura “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras, fugindo da instrução moral e cívica” (CANDIDO, 1972, p. 804). Em outras palavras, é o que destaca Dalvi (2017) quando critica metodologias que se preocupam demasiadamente em traçar planos, vender receitas, fórmulas e roteiros mecânicos, ignorando as diferentes práticas de leitores, encaixando-os em perfis padronizados, ao reificar o processo de leitura.

Ao contrário da perspectiva apontada acima criticada por Dalvi (2017), se o ensino fosse focado no estudo das obras literárias, poderia se ir bem além, encontrando um sentido que permitisse abarcar melhor o homem e o mundo, para aí descobrir uma beleza que enriquecesse sua existência. No entanto, essa perspectiva é ignorada pelo atual ensino de literatura, que não considera nem a “função humanizadora da literatura” nem o “direito à literatura”, conforme Candido (1995, p. 181).

É válido destacar que, quando falamos em humanização, defendemos, assim como Dalvi (2012), que esse processo não é tornar o homem bom ou melhor. A humanização se refere ao fato de nos complexificar, de mostrar a contradição da realidade, onde tudo é variável e suscetível a transformações:

Não é que a literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilateralização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais elevados, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressista de humanidade e de mundo (DALVI, 2012, p. 27).

Logo, o trabalho com literatura precisa, antes de tudo, permitir a nossos estudantes um diálogo consciente com a realidade, dentro das suas discrepâncias, similitudes e contradições. Esse é um dos princípios da educação humanizadora, em que o literário não se traduz como mero espelho do real, mas como ponto de partida e de chegada para construção de uma sociedade formada por sujeitos que leem o mundo também por via da literatura e que, por isso, são dotados de alteridade, opinião e, ainda que pareça redundante, mais humanos.

Diante disso, a literatura torna-se, portanto, um instrumento extremamente importante de instrução e educação, uma vez que os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera errôneos, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004 p. 172). Por isso, é um direito indispensável que nasce inclusive dos movimentos de negação do que é predominante.

O ensino da Literatura na Educação Básica: possibilidades

A proposta do ensino de literatura na educação básica que defendemos e como já pontuamos, está atrelada aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Essa proposta objetiva um ensino no qual o texto literário deve dialogar com o contexto, relacionando elementos internos e externos ao texto. Isso não significa:

[...] Supervalorizar nem os elementos internos nem os elementos externos da obra literária. Busca, ao invés disso, apontar a relação existente entre eles a fim de que a historicidade do texto literário seja preservada sem perder sua especificidade estética, para que o aluno tenha, nas aulas de literatura, a noção de conjunto sem perder a de particularidade; pense o nacional sem deixar de notar suas relações com o universal (COSTA, 2017, p.962).

De igual modo, consoante Dalvi (2013), o professor de língua e literatura no ensino fundamental e médio, com o objetivo de superar os problemas relacionados ao ensino de literatura, deve valorizar e explorar o texto literário em toda sua pluralidade (linguística, histórica, social, política etc.) e em suas diferentes faces (intertextual, transversal, transdisciplinar e intersemiótica).

A autora ressalta que esse trabalho com o texto literário pode contribuir para a integração de saberes na medida em que:

a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica; b) o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais (DALVI, 2013b, p 130).

Uma vez que os jovens, principalmente aqueles das escolas públicas, os quais já não possuem o contato com o texto literário em casa, não conseguem enxergar na escola a verdadeira faceta da literatura e a possibilidade de conhecer o de mais elaborado se tem na arte e na literatura, acaba ocorrendo, de fato, um afastamento.

Pela perspectiva adotada neste artigo, o trabalho com os clássicos literários deve ser o cerne de ensino de literatura na educação básica. Contudo, antes de expormos mais detalhadamente nossa proposta, é necessário definirmos melhor a noção de Clássico pela pedagogia histórico-crítica, uma vez que “paira sobre o termo clássico uma aura bastante desgastada” (MARSIGLIA; FONTE, 2016, P. 20).

Quando aqui falamos em clássico, não estamos nos referindo aos textos canônicos que por meio dos interesses de uma classe dominante evidenciaram ao longo dos anos os “melhores autores” e as “melhores obras”, bem como os textos que deveriam ser estudados na escola. Nossa concepção se pauta no que afirmou Saviani ao pontuar que “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2008, p. 101). Nesse sentido, as aulas devem priorizar aquilo que de mais elaborado foi construído e, no caso da literatura, escrito pela humanidade. É necessário dar especial atenção ao [...] “que se firmou como fundamental, como essencial”. (SAVIANI, 2008, p. 14).

Dito isso, o professor, ao pensar e preparar seu plano de ensino para determinada série/ano escolar, deve sempre ter em mente:

Quais desses saberes são clássicos, sobreviveram ao tempo e condensaram a atividade humana de gerações a gerações a ponto de se tornar crucial para a compreensão e formação do mundo e do sujeito contemporâneo” (MARSIGLIA; FONTE, 2016, p. 25).

No tocante ao Ensino Médio, assim como propõe Costa (2017), a história da literatura, bem como a literatura portuguesa devem estar presentes na proposta do professor. Ao contrário do que discorrem metodologias hegemônicas do ensino de literatura, reiteramos que:

Há que se fazer uso desse conhecimento histórico de modo que ele elucidie ao aluno as pegadas humanas dos antepassados numa obra literária e, assim, este possa entrever outros homens inseridos em outras civilizações, reconhecer-se humano e compreender que faz parte da história da humanidade (COSTA, 2017, p. 962).

Todavia, os aspectos relacionados à história da literatura não devem prevalecer, mas sim se equilibrar ao ensino das vivências estéticas proporcionadas pela obra literária:

A intrínseca relação entre a obra literária e os agentes do discurso, isto é, a sua historicidade, e o ensino da recepção estético-literária voltado para a humanização do educando devem ser os objetivos primordiais do ensino de literatura. (COSTA, 2017, p. 962).

Dessa forma, o jovem ampliará seu repertório cultural e, conseqüentemente, literário, e será capaz de perceber as variadas nuances ou proposições que o texto literário oferece. O professor, então, exerce papel fundamental ao contribuir na apropriação da obra literária pelo aluno, incentivando-o a se perceber e a questionar a maneira comum de olhar a sua realidade e a de seus semelhantes, [...] “imponha-lhe, pelo efeito catártico, uma nova concepção de mundo, a qual lhe fortalecerá a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública” (COSTA, 2017, p. 963).

Enfim, apesar dos desafios e retrocessos, temos consciência que o ensino de literatura na educação básica é desafiador, pois, como vimos, a prática da sala de aula é afetada por entraves conceituais, políticos, estruturais, financeiros, ou seja, são muitas dimensões implicadas até o acesso do aluno ao texto literário.

Considerações finais

Nesse artigo, procuramos mostrar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de literatura na educação básica. Em um primeiro momento, apresentamos o conceito de educação e do trabalho educativo associado a essa perspectiva. Em um segundo momento discorremos sobre a corrente oriunda do escolanovismo intitulada de pedagogia do “Aprender a aprender” e como tal corrente tem influenciado, a nosso ver negativamente, o papel da escola, dos professores e, conseqüentemente, do ensino de literatura.

Posteriormente, explanamos sobre a importância da literatura como direito e seu papel humanizador, assim como defendia Antonio Candido. Por último, apresentamos ancorados em vários pesquisadores, a defesa do ensino e leitura dos clássicos literários na escola como uma proposta humanizadora de ensino de literatura.

Para finalizar, não podemos deixar de enfatizar nossa defesa ao importante e imprescindível papel da escola e dos profissionais da educação no processo de humanização e

transformação dos indivíduos, refutando perspectivas que tentam descaracterizar a escola e o professor, na tentativa de subjugar-los a um lugar de menor importância na sociedade.

Por fim, deixamos aqui uma sábia reflexão realizada por Dalvi (2018), no artigo “A quem interessa a desqualificação da educação literária?”

A quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? (e que, portanto, seja possível reduzir a formação do professor de literatura a um caldo de informações mal--ajambradas, insistindo em uma suposta formação pela e para a prática esvaziada de adensamento teórico, crítico e historiográfico?)

A quem ou que interessa que a Literatura na escola seja reduzida a um simples momento de deleite, de lazer, de fruição gratuita – ou, noutra feita, ao reino dos equívocos e delírios individuais não como ponto de partida, mas como ponto de chegada?

A quem ou a que interessa que os pobres deste país não tenham acesso ao que de mais elaborado a humanidade produziu em literatura – debatendo, questionando e transformando esses conhecimentos, procedimentos e atitudes como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções? (DALVI, 2018, p. 31).

A quem?

Referências

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Ciência e Cultura*. São Paulo: 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COSTA, Larissa Quachio. O lema “aprender a aprender” no ensino de Literatura: precisas implicações no processo de formação humana. *Revista HistedBR On-line* (Campinas). v.17, n.3 [73], p.940-967, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645880>. Acesso em 14 abr. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. *In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas*. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER –FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: **propostas, concepções, práticas**. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, v. 38, p. 123-140, 2013b.

DALVI, Maria Amélia. Uma aproximação dialética: memórias poéticas da escolarização. *In*: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). **Nas linhas de Ariadne**: literatura e ensino em debate. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 273-294.

DALVI, Maria Amélia. A quem interessa a desqualificação da educação literária?. *In*: Maria Amélia Dalvi et al. (Org.). **Literatura e Educação**: gêneros, políticas e propostas. 1ed. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 20-32. Disponível em https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura-educacao_generos_politicas_propostas.pdf. Acesso em 14 abr. 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Um clássico sobre educação literária**: O direito à literatura, de Antonio Candido. *Via Atlântica* (USP), v. 35, p. 221-234, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687>. Acesso em 14 mai. 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v33n1p345/31223>. Acesso em 14 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.