

LITERATURA É RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

LITERATURE IS RESISTANCE: LITERARY READING EXPERIENCES IN THE CLASSROOM

DOSSIÊ: O REALISMO E SUA ATUALIDADE

25 anos de Crítica Dialética na UnB



ORGANIZADORES:

Alexandre Pilati



Deane de Castro e Costa



Martín Ignacio Koval



CERRADOS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM

v. 34, n. 68, ago. 2025

Brasília, DF

ISSN 1982-9701



10.26512/cerrados.v34i68.57684

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submetido em: 30/03/2025

Aceito em: 27/06/2025

DISTRIBUÍDO SOB



Vivianne Fleury de Faria  

UFG | vivianne_fleury_faria@ufg.br

Ilma Socorro Gonçalves Vieira  

UFG | ilmavieira@ufg.br

Célia Sebastiana Silva  

UFG | celiasilva@ufg.br

Resumo / Abstract

Este artigo se empenha pela formação literária de alunos de Educação Básica e de professores de Língua Portuguesa. Recorre a Candido, Colomer, Zilberman, para defender o direito à literatura e a importância do acesso à produção brasileira. Relata duas experiências de leitura literária ocorridas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae-UFG): a leitura do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, com discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB-Cepae-UFG), recorrendo a contribuições teórico-críticas de Candido, Coutinho, Bastos, e dos contos reunidos em *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, com alunos da 2ª série do Ensino Médio, considerando os aportes teóricos da própria Evaristo, bem como de Ribeiro, Santos e Kilomba. As obras literárias foram escolhidas por professoras de Língua Portuguesa do Cepae-UFG com base em critérios que levaram em consideração, além da relevância estética e crítica, o fato de se tratar de narrativas que colocam em pauta a condição do espoliado na literatura. Os resultados dessas experiências foram apresentados sob o título "Literatura é resistência", no Colóquio da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Literatura, ofertada pelo PPGEEB-Cepae-UFG.

Palavras-chave: imaginário; memória, realismo afetivo, subalternidade.

This article defends the literary formation of basic education students and Portuguese language teachers. Candido, Colomer, and Zilberman are used to defend the right and importance of access to Brazilian literature. So, two literary reading experiences that took place at CEPAE are reported: *Vidas secas*, by Graciliano Ramos, with a class of professional master's students – with the theoretical contribution of Candido, Coutinho, and Bastos; and *Olhos d'água*, by Conceição Evaristo, with students from the eleventh grade of high school, considering the theoretical contributions of Evaristo herself as well as Ribeiro, Santos, and Kilomba. These literary works were chosen by professors from the Portuguese Language Department of the Center for Teaching and Research Applied to Education at the Federal University of Goiás, since, in addition to their aesthetic and critical relevance, they raise the issue of the condition of the despoiled in literature. The results of these experiments are reported, which were presented at the Colloquium event for the discipline Theoretical and Methodological Foundations of Literature Teaching - Literature is Resistance, part of the Professional Master's program at this institution. individual histories but also to build a narrative that places them in a new space within collective memory. The article engages literary and cultural memory theorists to demonstrate how the novel reconfigures the subaltern experience through the imaginary.

Keywords: right to literature, training of literary readers in basic education, continuing education for teachers, literature against barbarism.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta das muitas discussões desenvolvidas em um dos colóquios de encerramento da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Literatura, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB- Cepae-UFG), envolvendo Educação Básica e Mestrado Profissional na instituição, no evento e na disciplina. Destaca o ensino de literatura na escola com escopo no incremento literário do aluno e na formação continuada do professor de Língua Portuguesa, temas considerados auto consequentes.

O mote do evento “Literatura é resistência” é bastante pertinente na atualidade de um mundo cada dia mais polarizado, em que o acesso à arte, ajustada como oponente por setores poderosos da economia global, que vislumbram sua capacidade revolucionária e resiliente, ainda é privilégio de poucos. A arte resiste à barbárie quando os marcos civilizatórios vêm sendo sistematicamente quebrados pelo mundo.

Com esse entendimento, propôs-se a leitura de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, para uma turma do Mestrado Profissional do PPGEEB-Cepae-UFG, e do livro *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, para duas turmas da 2ª série do Ensino Médio. Essas obras foram lidas e discutidas em sala de aula e suscitaram debates importantes dado que tanto o ato de escrever quanto o de ler literatura são considerados também uma forma de resistência à barbárie, à injustiça social e ao *status quo*. Graciliano Ramos, cujo legado literário constitui uma pesquisa sobre a representação do “outro de classe” na literatura, a quem ele buscou dar voz, narra sobre uma família de retirantes em *Vidas secas*; já Evaristo, que “é” essa outra de classe, agora na condição de escritora, liberta-se das amarras que outros tantos autores e autoras anteriormente marginalizados desataram.

Há que se ver como a leitura literária suscita efeitos positivos e como é imprescindível e inapelável a formação literária tanto dos alunos da Educação Básica – visto que a escola constitui, na maioria dos casos, o único espaço de contato do jovem com a obra literária –, quanto dos professores de Língua Portuguesa, que formarão os leitores no contexto da educação básica do Brasil. Foi o que se verificou com os resultados da leitura das obras de Ramos e de Evaristo no Cepae-UFG, um centro de ensino e pesquisa aplicada à educação que tanto atende a todos os níveis da educação básica quanto à pós-graduação em sentido lato e stricto.

LER LITERATURA PARA RESISTIR: O DIREITO DE ACESSO AOS BENS CULTURAIS E O PAPEL DA ESCOLA

“Quem lê A metamorfose de Kafka e consegue se olhar no espelho sem se abalar, talvez seja capaz, do ponto de vista técnico, de ler a palavra impressa, mas é analfabeto no único sentido que importa” (George Steiner).

O acesso à arte, ou aos bens culturais, que deveria ser extensivo a todos como um direito (Candido, 1995), permanece restrito a poucos grupos no Brasil como privilégio. Melhor dizendo, no Brasil, o acesso à arte segue interdito aos menos favorecidos, desde que não está disponível a toda a população. Contudo, de acordo com Candido, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também para o próximo”. Tais bens indispensáveis, segundo ele incompressíveis a uma vida plena, não consistem apenas em alimentação, vestuário, saúde, mas também “o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (p. 239).

Partindo, pois, dessa premissa de que o acesso à cultura é um direito, cumpre à escola, especialmente a pública, minimizar a distância entre a arte e o aluno a quem o acesso é limitado ou negado. Com efeito, a literatura brasileira é um bem comum que é, criminosamente, vedado aos jovens por meio de programas educacionais nefastos, matrizes curriculares dissimuladamente corruptivas da criatividade, do protagonismo e da criticidade. Na contramão dessa orientação, professores têm o papel de levar a literatura para o cotidiano escolar, torná-la familiar por meio de práticas mediadoras criativas e eficientes.

Regina Zilberman (1986) alerta para a “engrenagem burguesa” que persiste na instituição escolar, de interdição dos saberes por interesse das classes dominantes. Defende a “recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção” (p. 21), na expectativa de que desapareça a rígida hi-

erarquia que envolve professor e aluno, levando o aluno a tornar-se coparticipante do processo de ensino e aprendizagem e a formação leitora a adquirir um caráter transgressor. Para a autora, “se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis.”

Segundo Zilberman (1986), é preciso romper

com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa. Nascida das entranhas desta, a escola alcança seu justo sentido no momento em que retorna à sua função original; e se esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada (Zilberman, 1986, p.22).

Outrossim, para Colomer, a literatura liberta e atua como forma de emancipação: “Não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo” (2007, p. 35). E mais, para ela: O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (Colomer, 2007, p. 21).

Sendo, portanto, o acesso à literatura um direito universal, cabe também à escola garantir esse acesso. Essa tem sido uma luta corpo-a-corpo pela equipe de Língua Portuguesa do Cepae-UFG: a de franquear aos alunos o usufruto de seus direitos e a de levá-los a assimilar os benefícios que a leitura literária pode trazer, especialmente quanto ao seu aspecto humanizador, vez que ela propicia “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” (Candido, 1995, p. 249). Sobretudo, essa luta se direciona também a uma compreensão de que a literatura é um instrumento de resistência à barbárie e de promoção da empatia e compaixão pelo nosso semelhante em todos os espectros.

A literatura se apresenta, assim, como uma possibilidade de experimentar outros mundos e um processo de humanização promovido pela experiência estética. Além disso, ela pode alargar horizontes na percepção das diferenças e expandir tanto a cognição quanto a capacidade imaginativa e crítica dos jovens. E o papel do professor deve transcender o mero domínio da teoria e da historiografia: deve atuar como um mediador cultural na responsabilidade de fomentar um ambiente que valorize a leitura literária como elemento essencial na formação de jovens mais críticos, humanizados e preparados para o enfrentamento da relação que, obrigatoriamente, estabelecem com o mundo e com a linguagem.

LER E RESISTIR: GRACILIANO RAMOS E CONCEIÇÃO EVARISTO NA SALA DE AULA

Qualquer romance é social. Mesmo a literatura “torre de marfim” é trabalho social, porque só o fato de afastar os outros dos problemas já é trabalho social (Graciliano Ramos).

Considerando que os atos de ler e escrever – faces da mesma moeda – configuram resistência à barbárie, cumpre ressaltar que, no contexto da América Latina, essa resistência é a condição das literaturas nacionais, impostas que foram juntamente com a língua e todo o aparato cultural no processo de colonização, e que, aos poucos, foram assimilando aspectos da realidade local de forma a se tornarem também expressão autêntica do povo colonizado. Como bem demonstra Antonio Candido (1995), as literaturas de países colonizados já nasceram empenhadas, tanto como arma de dominação do colonizador como ferramenta de resistência do dominado, uma “faca de dois gumes”, desde sempre e ainda hoje. Para ele, “Nos países da América Latina a literatura sempre foi algo profundamente empenhado na construção e na aquisição de uma consciência nacional, de modo que o ponto de vista histórico-sociológico é indispensável para estudá-la” (Candido, 2000, p. 180).

Tanto quanto Graciliano também Evaristo resistiu contra a barbárie e a favor da civilização. Em comum entre os dois escritores, além da sua força estética e crítica, está a profunda preocupação em dar voz ao espoliado, ao marginalizado, aos que, por muito tempo, tiveram suas vozes escamoteadas ou silenciadas na literatura nacional.

Para Candido (2000):

Na sociedade duramente estratificada, submetida à brutalidade de uma dominação baseada na escravidão, se de um lado os escritores e intelectuais reforçaram os valores impostos, puderam, muitas vezes, de outro, usar a ambiguidade do seu instrumento e da sua posição para fazer o que é possível nesses casos: dar a sua voz aos que não poderiam nem saberiam falar em tais níveis de expressão (Candido, 2000, p. 178).

O espoliado tornou-se protagonista da obra literária como resultado da tomada de consciência de certos intelectuais acerca da condição de subdesenvolvimento do país: “partindo da noção de ‘país novo’, que ainda não pudera realizar-se, mas que atribuía a si mesmo grandes possibilidades de progresso futuro” (Candido, 2000, p. 140, grifos do autor), para a constatação do atraso massacrante de país subdesenvolvido, ou seja, da consciência amena do atraso em direção à consciência catastrófica e dilacerada desse mesmo atraso.

Segundo Candido, essa tomada de consciência da realidade brasileira se deu primeiramente na esteira do Romantismo e depois na do Naturalismo europeus, quando a obra de Vitor Hugo e Zola colocaram, no seu centro, o miserável. No Brasil, apenas no decênio de 30 do século XX, com obras de autores como Graciliano Ramos, o desvalido ascendeu ao protagonismo. Nesse decênio, segundo o autor, “houve uma verdadeira onda de desmascaramento social [...]” (2000, p. 255). E esclarece:

foi devido sobretudo ao fato de o romance de tonalidade social ter passado da denúncia retórica, ou da mera descrição, a uma espécie de crítica corrosiva, que podia ser explícita, como em Jorge Amado, ou implícita, como em Graciliano Ramos, mas que em todos eles foi muito eficiente naquele período, contribuindo para incentivar os sentimentos radicais que se generalizavam no país (Candido, 2000, p. 255).

Graciliano Ramos, o maior representante do realismo crítico brasileiro (Coutinho, 1967), empreendeu em sua obra uma pesquisa que visava dar voz ao seu “outro de classe”, o espoliado, cuja experiência, inclusive a linguística, não lhe estava disponível. Em sua pesquisa, ele foi da *ficção à confissão* (Candido, 2024), dos narradores autodiegéticos de *Caetés*, *Angústia* e *São Bernardo* ao narrador heterodiegético, colado às personagens, em *Vidas Secas*, chegando ao depoimento, em *Infância*. Segundo Bastos (2005, p. 161), trata-se da condição do “escritor como personagem”. Desse modo: “La narrativa confesional en primera persona proporcionó a Graciliano el modelo para la escritura del autor como personaje. Pero esa escritura es también la de lucha de los personajes por escribir (por ser autores)” De acordo com Bastos (2005), “La lucha del escritor Graciliano Ramos es metonimia de la lucha de las masas.” (Bastos, 2005, p. 161).

Em *Vidas secas*, o escritor alagoano chegou ao aprimoramento máximo de uma escrita contida, seca, plena de vazios, para mimetizar a fala e a condição dos marginalizados sem usurpar suas vozes, no caso, a sofrida família do vaqueiro Fabiano. Candido (2000) considera que:

Graciliano Ramos leva ao máximo a sua costumeira contenção verbal, elaborando uma expressão reduzida à elipse, ao monossílabo, aos sintagmas mínimos, para exprimir o sufocamento humano do vaqueiro confinado aos níveis mínimos de sobrevivência (Candido, 2000, p. 161).

Com efeito, Graciliano escrevia como um dilema, segundo Brunacci (2005), por saber que contribuía, mesmo que à revelia, para o sistema excludente que gerava aquelas condições. Segundo Candido (1995), realmente, na obra de Graciliano ganha contornos a consciência do subdesenvolvi-

to, que os autores anteriores escamoteavam por ignorância ou por conveniência. Em *Vidas Secas*, o entendimento sobre o subdesenvolvimento está dado pela luta sem trégua de uma família pela sobrevivência. As personagens do romance resistem até mesmo no final, que retoma o começo – o inicial e o final dos capítulos “Mudança” e “Fuga” coincidem, fechando um círculo infinito.

De acordo com Bosi (2002, p. 129), deve-se, “porém, aprofundar o campo de visão. E detectar em certas obras, escritas independentemente de qualquer cultura militante, uma tensão interna que as faz resistentes enquanto escrita, e não só enquanto tema”.

Com esse entendimento e na certeza de que cabe também à escola garantir o direito do aluno de acesso à literatura e a conscientização quanto a esse processo colonizador em todas as esferas de dominação, realizando uma mediação responsável desse bem cultural, é que, em 2022, as obras *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, foram lidas respectivamente, com mestrandos do Programa de mestrado em Ensino na Educação Básica, a grande maioria, professores da educação básica, e com estudantes do Ensino Médio do Cepae-UFG. A metodologia principal da leitura foi a leitura individual das obras na sua integralidade, leitura de alguns trechos coletivamente e discussão.

Após essa etapa, no caso da obra de Graciliano, os mestrandos produziram alguns ensaios em que reconheceram a resistência das personagens de *Vidas secas* em luta pela sobrevivência. É notável que a maioria deles não tivesse lido a obra na escola ou na universidade, apesar de serem professores de Língua Portuguesa. Dois deles, inclusive, eram nordestinos e, ao conhecerem a obra, identificaram-se com as personagens, chegando a entendimentos inclusive acerca de suas condições também de retirantes. Esse desconhecimento de um clássico da literatura brasileira por parte de professores formados demonstra a necessidade tanto de uma revisão nos currículos da Educação Básica e das licenciaturas em Letras quanto da criação de mais mestrados profissionais, na perspectiva de preencher lacunas da formação inicial de muitos docentes.

Como disse Candido, em palestra pelos 50 anos de *Angústia*, aprende-se muito com os alunos. De fato, a educação libertadora é dialógica e dialética. Alguns depoimentos demonstraram como foi a percepção dos mestrandos com relação à leitura da obra:

A partir da leitura de “Vidas secas”, é possível destacarmos dois aspectos relevantes. “Vidas Secas” é um romance regionalista que relata o drama dos retirantes nordestinos e sinto-me presente na obra do autor enquanto nordestino que vivo o papel de também retirante ao passo que estou à procura de emprego para sobreviver e quem sabe sair até da minha localidade.

No texto em discussão, ficam evidentes: o tom de denúncia social, que abarca o problema da posse de terra no Brasil nos anos 1930; a exploração da mão de obra no campo e, no nosso caso, a falta de oportunidade; o abandono da população mais carente (seja em relação a recursos financeiros, seja em relação a recursos intelectuais); e a má distribuição da riqueza.

O estilo seco de Graciliano Ramos, que se expressa principalmente por meio do uso econômico dos adjetivos, parece transmitir a aridez do ambiente e seus efeitos sobre as pessoas que ali estão (F. S.).

Enfim, esse capítulo do livro, intitulado “Cadeia”, faz avaliar subversão que devemos ter sempre aguçada em nós, e como ela é necessária para lutarmos contra todo tipo de opressão. A escola é fundamental nesse processo de contextualização da nossa realidade social, assim como a literatura é uma fonte riquíssima para auxiliar-nos nesse caminho de uma sociedade mais justa e igualitária (P.V.). O romance “Vidas Secas” traz em si essa grandeza, sendo uma literatura política e de denúncia, com personagens representados pela negação da condição humana, submissos aos obstáculos de ordem física e social, no entanto, é revestido de uma força poética que revela a todo momento um mundo que vive entre a esperança e a desesperança. No último capítulo, Fuga, podemos vivenciar esse mundo quase em uma situação de catarse (...), onde aguardamos a remissão dos personagens, que retomam às suas vozes, até então emudecidas, assim como o sertão, falando sobre o passado, os sonhos e planos, em um otimismo velado, para aqueles que se encontram sem destino e a esmo da própria sorte, e reféns em um ciclo

de “idas e vindas” (V. F.).

V.F. observa a grandeza crítica, mas também estética de *Vidas secas*: “No último capítulo, ‘Fuga’, podemos vivenciar esse mundo quase em uma situação de catarse [...], onde aguardamos a remissão dos personagens, que retomam às suas vozes, até então emudecidas, assim como o sertão”.

Já F.S., como ele mesmo afirma, é nordestino, desempregado, um retirante no seu entendimento: “sinto-me presente na obra do autor enquanto nordestino que vivo o papel de também retirante ao passo que estou à procura de emprego para sobreviver”.

P.V. reflete sobre a subversão necessária e o imprescindível papel da escola. Para ela: “a literatura é uma fonte riquíssima para auxiliar-nos nesse caminho de uma sociedade mais justa e igualitária.”

Considera-se, portanto, que tais depoimentos revelam uma postura se não suficiente em sentido acadêmico, certamente profícua no contexto do Mestrado Profissional, uma luz em direção ao discernimento para alunos/professores.

Quase um século depois de *Vidas secas*, num novo contexto de polarização no Brasil e no mundo, assiste-se, hoje, aos que defendem privilégios de classe e aos que defendem os direitos dos espoliados do sistema capitalista. Mais uma vez e cada vez mais, a arte em geral e a literatura em particular são resistência. Mas, agora, a resistência tem voz própria. Se, em meados do século XX, época de Graciliano, por motivos diversos, o marginalizado não tinha voz ou sua voz não era ouvida porque silenciada, agora ele tem voz, melhor dizendo, ela tem voz. A voz do marginalizado agora tem gênero e tem cor – e é a de uma mulher negra.

Aliás, são várias as escritoras negras com destaque na cena literária do Brasil contemporâneo. E uma das autoras mais festejadas é Conceição Evaristo que, a despeito de sua origem humilde e de ter crescido em uma favela de Belo Horizonte, conseguiu galgar um legítimo “lugar de fala”, cunhando o termo “escrivência” para referir-se à sua obra. Para ela, a escrita feminina negra se realiza “como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras e escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças.” Evaristo considera que “se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertence também” (Racismo [...], 2023).

Ressalta que, na condição de mulher e negra, filha e neta de mulheres negras, dispõe de uma perspectiva histórica e social fidedigna para narrar os dramas dessa população periférica do Brasil. Ela observa que a literatura tem a propriedade de preencher lacunas históricas deixadas pela narrativa do dominador que não contemplou a perspectiva do colonizado, do escravizado, do dominado. E não cabe mais a autores oriundos da classe média, brancos, falarem em nome das minorias, como foi o caso de Graciliano Ramos. Hoje elas podem falar por si próprias e têm muito a dizer.

Segundo Santos (2024):

a obra de Conceição Evaristo, mulher negra que morou em favela e trabalhou como doméstica, constitui uma forma engajada de literatura que não quer fugir desses temas que afligem uma parcela considerável da população, ainda que produzir esses escritos inclua sentir alguma dor (Santos, 2024, p. 27).

Destarte, a mulher negra tem um “lugar de fala” privilegiado porque ela tem o agudo e verdadeiro entendimento da vivência do espoliado: é a mulher negra a que mais sofre a injustiça e a crueldade socioeconômica e de gênero no país e no mundo, segundo dados amplamente replicados. Com efeito, sobre essa perspectiva, em seu *Pequeno manual antirracista*, Djamila Ribeiro tece o seguinte comentário:

Se para mim, que sou filha de militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sabe sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do

mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências

Conceição Evaristo tomou posse desse lugar de alocação. E segue em uma busca fértil e importante, embora ainda pouco explorada, por espaços nos quais as vozes de seus antepassados possam se fazer ouvidas e ecoar, por meio da escrita constituída de suas vivências: a escrevivência. A fim de pontuar esta busca, pinça-se um fio do seu depoimento, mais informal, mas não menos contundente:

Eu acho que esse processo de criação literária colocando o dedo na ferida se realiza através de uma literatura que não é só de entretenimento. A escrevivência não é para adormecer a casa grande, mas sim para acordá-la dos seus sonhos injustos. Eu diria até que eu tenho um projeto literário que ficcionaliza a vida a partir de uma experiência da própria vida. Trazer essa realidade é pôr o dedo na ferida de quem percebe, de quem vive. A literatura brasileira traz histórias de vida, traz os povos, traz as mulheres e as mulheres negras. É uma literatura que tem compromisso com a realidade. Nós vamos ver várias obras interessantíssimas que tratam da realidade. Mas acho que o meu texto põe o dedo na ferida por trazer a realidade que a autoria vive de dentro. Ou vive a partir da sua experiência pessoal, ou a partir do seu lugar de pertença, do grupo social ao qual ela pertence, da condição étnica. É uma literatura que vem de dentro (Racismo [...], 2023).

E assim ela dá voz a personagens como Maria, do conto de mesmo nome. Esse conto tem impacto certo entre alunos, sobretudo os de escola pública, que muitos deles compartilham experiências de vida semelhantes às de certos personagens da obra. Esse fato, além de contribuir para a empatia pelas personagens e, por conseguinte, pela obra literária, cumpre a importante função de estabelecer uma valorização do próprio aluno, que se vê representado na literatura. Como afirma Bosi (2002, p. 135), “a literatura, por ser ficção, resiste à mentira. É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente”.

Cumprir ressaltar, nesse sentido, alguns resultados do trabalho a partir da leitura de *Olhos d'água* com turmas da 2ª série do Ensino Médio. Os alunos fizeram uma leitura individual de alguns contos; depois, fizeram leituras coletivas mediadas pela professora e, com sensibilidade e criticidade, foram instados a escreverem suas próprias escrevivências, revelando suas realidades. Houve relatos contundentes, alguns de abusos, vários de abandono paterno e até de estupro. Nesse exercício de escrever sobre suas vivências, foi possível observar que não havia limites entre realidade e ficção. Os alunos estavam livres para escrever e compartilhar ou não seus textos. Muitos o fizeram, inclusive como desabafo ou catarse: a escrita como forma de luta contra o estado de coisas, de compreensão das situações de tristeza, de miséria, enfim, a escrita como resistência.

A escrevivência a seguir é de um aluno de 15 anos de idade. Trata-se do fragmento de um texto de cinco páginas que guarda semelhanças com os contos “Maria”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “A gente combinamos de não morrer”. Revela uma compreensão aguda do drama vivido pelos menores abandonados no Brasil. Também demonstra bom domínio da escrita de ficção, começando a narrativa autodiegética em *média res* e a terminando em clímax, uma boa combinação entre tema e forma, que confere à narrativa maior contundência:

— Vai lá, entrega isso para mim, no mesmo lugar. — disse-me entregando um embrulho pequeno. O tio que cuida de mim sempre me pede para fazer esses favores, ele diz que é importante que eu ajude ele, pois ele precisa fazer outros trabalhos, e como sou pequeno, consigo ir mais rápido. Gosto da ideia de ser mais rápido que os outros, por isso sempre tento me superar e correr toda vez que ele me pede para entregar algo.

Eu sou uma criança cheia de sonhos, com muitas vontades, sou um menino feliz, sempre morei com o tio aqui na favela, ele disse que me conheceu quando eu era

bem pequeno ainda e começou a cuidar de mim, eu acho que ele é meu pai, afinal, na escola a professora disse que pai é aquele que cuida e da comida para gente e só ele faz isso comigo.

Eu gosto muito de ir para escola, lá eu tenho um monte de amigos e a gente brinca juntos, mas as vezes eles fazem umas brincadeiras comigo que eu não gosto, mas tudo bem, eles são meus amigos e eu sou realmente diferente deles, eles são todos branquinhos enquanto eu tenho a pele escura. Uma vez eu falei para o tio que eles estavam rindo da minha cor, mas o tio disse pra eu não me importar pois minha cor era linda, e pra eu não arrumar confusão, já que foi muito difícil pra ele conseguir uma vaga na escola para mim. [...]

Eu comecei a entrar no meio da bagunça tentando fugir de tudo aquilo mas quanto mais eu corria, mais perto eu ficava dos estouros, então eu parei ao escutar alguém gritando: “Ei pivete!”, eu olhei e era o tio! Que felicidade, eu comecei a correr para perto dele, mas de repente eu escutei um estouro bem perto de mim, e aí eu senti uma dor na barriga, mas essa era diferente da fome de antes, essa era muito maior, me fez cair no chão, o tio veio correndo e me abraçou, eu tentei dizer que não tinha conseguido entregar o pacote, mas não dava, a voz não saía, a única coisa que ecoava na minha cabeça era: “viu? É assim que tudo acaba para vocês”, mas dessa vez o sino não tocou, o que tocou foi sirene da polícia, que levou o tio, o amigo dele e me deixaram lá no chão, ninguém foi me buscar, eu fechei o olho, o sol estava forte, a cabeça doía, mas ainda assim fiquei me perguntando, porque acaba assim para nós? (Aluno da 2ª série do Ensino Médio do Cepae-UFG. Arquivo pessoal).

Percebe-se que a literatura lida, vivida e sentida como experiência, transcende a mera leitura de um texto, no caso, o texto base era o de Conceição Evaristo. No exercício da escrita – ou da escrevivência –, ela se torna uma imersão em mundos possíveis, um exercício de humanização e um convite à reflexão crítica e criativa sobre realidades diversas do mundo vivido e do mundo imaginado. Desse modo, a leitura literária em sala de aula, em qualquer que seja o nível de mediação leitora, não se restringe à mera decodificação de palavras, mas envolve o confronto do leitor com a sua própria subjetividade, com a possibilidade de interagir com outros mundos e outras emoções, reflexões e sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação leitora e o ensino de literatura têm papel relevante na formação humana, crítica e emancipadora dos alunos, especialmente em contextos de escolas públicas e de formação de professores. A leitura de obras como *Olhos D'Água* não apenas alarga o repertório sociocultural dos jovens na escola, mas também lhes dá condições de uma melhor apreensão da sociedade e suas contradições. Quanto aos professores da Educação Básica, é imprescindível entender que a leitura literária é também um direito deles (aliás, uma obra como *Vidas Secas* deveria ter sido lida durante o seu processo de formação inicial). De todo modo, o professor, ainda que tenha sido bem iniciado como leitor e tenha vasta experiência profissional, continua sendo um leitor em formação, visto que a condição de leitor é sempre transitória, pode e deve ser aprimorada constantemente.

Estima-se que este artigo tenha alcançado o objetivo de demonstrar que a arte em todas as suas vertentes, inclusive a literatura, é resistência por sua natureza estética, questionadora, reflexiva, inovadora. A literatura opõe-se à barbárie em favor da civilização, promovendo ainda o conhecimento e o decorrente combate às estruturas que, historicamente, anuem o indivíduo à injustiça social e econômica.

Contudo, como se verificou, ainda que o acesso aos bens culturais seja um direito, como demonstra Candido, esse acesso permanece restrito, não contempla a população em geral, e essa restrição não é “natural”, pelo contrário, faz parte da estrutura de alijamento dos que estão à margem da sociedade para que assim se mantenham. Cabe à escola, portanto, ir na contramão dessa realidade e proporcionar o acesso aos bens culturais, entre os quais a literatura.

Espera-se, ainda, ter evidenciado a importância não só da formação leitora de alunos de escola pública, de graduação e de professores em formação continuada, mas também a relevância do ensino de literatura pautado na leitura do texto literário, como foi feito com as obras de Graciliano Ramos e

de Conceição Evaristo, isto é, em um processo dialógico, aberto para a construção de uma multiplicidade de sentidos, considerando a subjetividade de cada leitor e, sobretudo, os arranjos linguísticos que resultam no objeto estético em apreciação. Destaca-se, assim, como uma mediação cuidadosa pode trazer resultados tão eficazes quanto consistentes.

Sabe-se que a trajetória ainda é longa em direção a uma educação literária mais ampla no Brasil. Mas, embora essa trajetória seja desafiadora, parece que já há caminhos delineados, à medida que o assunto é discutido e pesquisado por estudiosos da área. Nessa direção, ressalte-se a mediação docente, apresentando estratégias de leitura e chaves que abrem possibilidades para a interpretação de textos literários que parecem indecifráveis aos jovens leitores.

Desse modo, é possível trazer resultados significativos e contribuir para uma formação leitora mais sólida. É indispensável, portanto, que escolas, professores, espaços de formação continuada de professores persistam na promoção de práticas que elevem o ensino de literatura a um patamar em que a formação do leitor literário seja entendida não só como uma necessidade, mas como um dever que não pode ser negligenciado. A arte em geral é resistência. Franquear o caminho entre o aluno e a literatura é, assim, um meio que a escola tem para resistir a toda forma de opressão, seja por parte de governos autoritários, seja por parte de uma sociedade ainda muito conservadora.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Hermenegildo. **Reliquias de la casa nueva. La narrativa latino-americana: el eje Graciliano** – Rulfo. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- BRUNACCI, Maria Isabel. **Graciliano Ramos: um escritor personagem**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-graduação em Literatura) - Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- CANDIDO, Antonio. Ficção e confissão. In: CANDIDO, Antonio. **Ficção e confissão**. São Paulo: Todavia, 2024.
- CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000. p. 140-162.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 235-264.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros. A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Graciliano Ramos. In: **Literatura e Humanismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- GRADA Kilomba: feridas do colonialismo e desobediências poéticas. Arteversa, cidade, 2 set. 2019, [GRADA KILOMBA: feridas do colonialismo e desobediências poéticas - ArteVersa](#). Acesso em: 24 março 2024.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha. **Literatura Marginal**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- RACISMO Contemporâneo**: Conceição Evaristo põe o dedo na ferida. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 10 dez. 2023, [Racismo Contemporâneo: Conceição Evaristo põe o dedo na ferida - Estado de Minas](#). Acesso em: 24 março 2024.
- SANTOS, Inimar Júnior. 2024. 155p. **Conceição Evaristo**: a leitura de contos no processo de formação do leitor literário. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – CEPAE, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Dissertacao_inimarjr.pdf Acesso em: 12 mar. 2025.
- ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.