



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
Campus Farroupilha

FORMAÇÃO HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES DA DISTOPIA NO PNLD LITERÁRIO

RODRIGUES, Robert Reiziger de Melo¹
MORAIS, Caroline de²

Resumo: Este artigo origina-se no Mestrado Profissional em Educação Básica, realizado no IFRS *Campus* Farroupilha, e integra a linha de pesquisa Políticas Públicas e Inclusão na Educação Básica. A pesquisa investiga as distopias destinadas ao Ensino Médio a partir dos acervos do PNLD Literário e, para tanto, estabelece, como objetivo geral, analisar as potencialidades pedagógicas da literatura distópica para a formação humanizadora de estudantes do Ensino Médio. O problema de pesquisa parte da constatação de que, embora o PNLD disponibilize títulos contemporâneos capazes de promover reflexões críticas, ainda são escassos os estudos que investigam especificamente as distopias. O referencial teórico fundamenta-se em Candido (2006, 2011), Todorov (2009) e Llosa (2004) para discutir a literatura como um direito humano e instrumento de formação crítica, e em Hilário (2013) para caracterizar a distopia como gênero que problematiza questões sociais contemporâneas. A metodologia adotada possui abordagem qualitativa e bibliográfica, com análise de conteúdo segundo Bardin (1977), especialmente por meio das categorias tema, personagens e acontecimentos, e com sequências didáticas orientadas por Cosson (2012) e Mügge e Saraiva (2017). Inicialmente, realiza-se o mapeamento das obras distópicas presentes nos acervos do PNLD 2018 e PNLD 2021, identificando doze títulos. Entre eles, seleciona-se *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz, para ser analisada. Como desdobramento, desenvolve-se um curso formativo ofertado através do Moodle do IFRS, contendo teoria e prática através de sequências didáticas que integram leitura literária e reflexão crítica. Conclui-se que as distopias que constam nos acervos do PNLD Literário constituem recursos significativos para a formação cidadã e leitora no Ensino Médio.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Sequências didáticas. Ensino Médio. Curso MOOC.

¹Acadêmico do curso de Mestrado em Educação Básica; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Farroupilha, e-mail: robertreiziger2009@gmail.com

²Professora orientadora; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Caxias do Sul, e-mail: caroline.morais@caxias.ifrs.edu.br

Abstract: This article originates from the Professional Master's Program in Basic Education, conducted at IFRS – Farroupilha Campus, and is part of the research line Public Policies and Inclusion in Basic Education. The study investigates dystopian works intended for High School based on the PNLD collections and, to this end, establishes as its general objective the analysis of the pedagogical potential of dystopian literature for the humanizing education of High School students. The research problem stems from the observation that, although PNLD provides contemporary titles capable of fostering critical reflection, there is still a lack of studies specifically focused on dystopias. The theoretical framework is grounded in Candido (2006, 2011), Todorov (2009), and Llosa (2004) to discuss literature as a human right and an instrument of critical formation, and in Hilário (2013) to characterize dystopia as a genre that problematizes contemporary social issues. The methodology adopts a qualitative and bibliographic approach, with content analysis according to Bardin (1977), especially through the categories of theme, characters, and events, and with didactic sequences guided by Cosson (2012) and Mügge and Saraiva (2017). Initially, a mapping of dystopian works present in the PNLD 2018 and PNLD 2021 collections is carried out, identifying twelve titles. Among them, *Let's Buy a Poet*, by Afonso Cruz, is selected for analysis. As a development, a training course is created and offered through the IFRS Moodle platform, combining theory and practice through didactic sequences that integrate literary reading and critical reflection. It is concluded that the dystopias included in the PNLD collections constitute significant resources for the civic and reading development of High School students.

Keywords: Reading. Literature. Didactic sequences. High School. MOOC course.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Básica, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Farroupilha. A investigação insere-se no contexto do Programa Nacional do Livro e do Material Didático e Literário (PNLD Literário), uma política responsável pela seleção e distribuição de obras literárias às escolas públicas de Educação Básica de todo o país.

Como ponto de partida, identifica-se uma lacuna nos estudos sobre distopias contemporâneas no campo da literatura, especialmente no que se refere ao ensino de literatura. A partir de um levantamento realizado em junho de 2024 nas plataformas SciELO e Banco de Teses e Dissertações da Capes, constata-se que as pesquisas sobre distopias tendem a concentrar-se em obras canônicas (Rodrigues; Morais, 2025), em detrimento de publicações mais recentes. Diante desse cenário, delimita-se como objeto de análise as obras distópicas presentes nas edições do

PNLD Literário de 2018 e 2021, que são destinadas ao Ensino Médio, por considerar que trata-se de uma lacuna relevante no campo dos estudos sobre as políticas públicas de incentivo à leitura.

A escolha desta temática justifica-se pela compreensão de que a literatura desempenha um papel central na formação crítica dos estudantes do Ensino Médio, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, do pensamento crítico e da criatividade. Nesse sentido, a leitura de obras literárias oferece aos jovens a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, culturas e realidades, ampliando horizontes e contribuindo para a construção de uma visão de mundo plural e diversificada. Assim, a literatura no ambiente escolar vai além do cumprimento de uma exigência curricular, tornando-se uma ferramenta que contribui para a formação integral do indivíduo.

Ainda que a leitura literária seja essencial, o ensino de literatura enfrenta desafios significativos, entre os quais a sobrecarga docente, o tempo reduzido para planejamento e a tendência a privilegiar as características dos períodos literários e os seus autores, em detrimento da leitura integral e da discussão de obras com discentes. Nesse cenário, torna-se pertinente valorizar o potencial formativo dos livros distribuídos pelo PNLD Literário, especialmente aqueles que abordam temas emergentes na contemporaneidade. Esse é o caso das distopias, que problematizam desigualdades, crises sociais e ambientais e dilemas éticos que atravessam o cotidiano dos estudantes. Portanto, torna-se crucial direcionar a atenção para essas obras, promovendo debates que abordem temáticas literárias relevantes para a atualidade.

Diante desse contexto, esta pesquisa estabelece, como objetivo geral, analisar as potencialidades pedagógicas da literatura distópica para a formação humanizadora de estudantes do Ensino Médio. Para tanto, faz-se necessário investigar os documentos que orientam a Educação Básica e a forma como eles abordam os conceitos de leitura e Literatura; mapear as obras distópicas selecionadas nas duas edições do PNLD Literário voltadas para o Ensino Médio; analisar as características e a estrutura de uma obra, destacando elementos que facilitem a discussão e a reflexão sobre os temas sociais emergentes, à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1977); e elaborar um curso formativo voltado a professores e mediadores de leitura contendo sequências didáticas (SDs) que

integrem a análise de obras distópicas com a discussão de temáticas relevantes na contemporaneidade, considerando as características e as necessidades dos estudantes do Ensino Médio.

Para realizar a pesquisa e atingir os objetivos propostos, constrói-se um aporte teórico sobre as características das narrativas distópicas a partir da proposição de Hilário (2013) e a função social da literatura pautada pelos estudos de Candido (2006, 2011), Todorov (2009) e Llosa (2004). Esses autores possibilitam reconhecer as distopias como gênero relevante para a educação literária.

Quanto à metodologia, a pesquisa tem viés bibliográfico, e os dados são analisados de forma qualitativa. Inicialmente, elabora-se um recorte temático contendo todas as obras distópicas do PNLD Literário, segmento Ensino Médio. Com base nos *Guias Digitais* (Brasil, 2018b, 2021), apenas doze obras de distopia foram identificadas, das quais selecionam-se as três mais recentes com relação à data de publicação da primeira edição para compor o curso formativo: *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz (2016); *Caminho para ver estrelas*, de Lúcia Teixeira (2019); e *A caçadora de árvores*, de Marie Pavlenko (2022).

A partir da sistematização dessas obras, é feita a análise da primeira, *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020), em função das limitações de extensão deste texto e como exemplo de análise possível para uma obra distópica. As demais obras serão analisadas em artigos específicos, a serem publicados posteriormente, e também estão atendidas no produto educacional. A análise é feita consoante à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), estruturada nas categorias tema, personagens e acontecimentos, com vistas a identificar elementos que favoreçam a reflexão crítica no contexto do Ensino Médio.

Para fins de organização, este artigo estrutura-se em seis partes, incluindo esta introdução. O tópico seguinte apresenta o referencial teórico. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientam a realização da pesquisa. Essa seção é seguida pela análise da obra *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020). Posteriormente, é apresentado o curso formativo desenvolvido como produto educacional. Por fim, são feitas as considerações finais, seguidas das referências.

O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANIZADORA

Este tópico fundamenta-se em três eixos centrais: a literatura como uma manifestação universal e um direito indispensável; o papel da leitura e das políticas públicas para o desenvolvimento de uma cultura leitora; e a relevância das distopias contemporâneas como recurso formativo para promover a humanização no Ensino Médio. A seguir, discutem-se os principais autores que sustentam esses eixos.

A literatura ocupa um papel central na formação crítica dos leitores, sendo compreendida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita” (Candido, 2011, p. 176). Portanto, trata-se de uma manifestação artística que ultrapassa as questões estéticas ao garantir o acesso ao conhecimento, à linguagem e à pluralidade de experiências humanas.

A partir das múltiplas representações, Candido (2011, p. 176) afirma que “a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Para ele, a literatura constitui um direito de todos os cidadãos, um bem imprescindível, configurando-se, inclusive, como um instrumento de democracia. De forma colaborativa, Llosa (2004, p. 362) argumenta que a literatura desempenha o papel de “desenvolver uma sensibilidade crítica inconformista com a vida”, promovendo, assim, uma visão crítica dos indivíduos com relação ao mundo ao seu redor e incentivando a libertação das injustiças sociais. Em resumo, a literatura é essencial para o fortalecimento de uma sociedade democrática, que rejeita o conformismo, a submissão cidadã e as leis que contrariem os direitos humanos.

Mesmo ciente da importância da leitura, trata-se de uma atividade que ainda não é habitual no Brasil. Segundo levantamento da última edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, pela primeira vez na história, o Brasil é composto por maioria de não leitores (Failla, 2025). Destaca-se que a pesquisa considera leitores aqueles que leram ao menos parte de um livro nos últimos três meses. Os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas consistentes que democratizem o acesso à leitura e promovam práticas literárias significativas nas escolas, articulando formação docente, acervos qualificados e tempo dedicado à leitura.

Neste cenário, verifica-se que o trabalho com a leitura no currículo escolar brasileiro é legitimado pelos documentos que regulamentam a Educação Básica a nível nacional. O Plano Nacional de Educação, também conhecido como PNE (Brasil, 2014), criado por meio da Lei nº 13.005/2014, na meta 33, prevê como primordial a “formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura” (Brasil, 2014, não paginado). Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), popularmente conhecida como BNCC, entre os campos específicos de atuação, dispõe do eixo artístico-cultural com o objetivo de possibilitar aos estudantes o contato com as manifestações artísticas, inclusive a literária, oferecendo condições para compreendê-las de maneira significativa e crítica. Considerada uma linguagem artisticamente organizada, a literatura é definida no documento como elemento que:

[...] enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, 2018a, p. 491).

Para que a leitura e a literatura possam ser efetivamente valorizadas no ambiente educacional, é necessário que os professores selecionem criteriosamente as obras que serão analisadas em sala de aula. Entretanto, muitas vezes, as aulas de literatura aprofundam os conhecimentos históricos ou linguísticos, enquanto que a apreciação estética do texto literário fica em segundo plano. Todorov (2009, p. 31, grifos do autor) critica essa prática ao afirmar que “pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*”.

Nesta seara, o autor problematiza o fato de que, “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (Todorov, 2009, p. 27). Isso ocorre porque opta-se por abordar a disciplina (literatura), não o objeto (obra literária), o que torna o ensino engessado, pois não há tempo para a apreciação literária. Pelo contrário, há apenas a replicação de interpretações já feitas anteriormente. Esta abordagem é descrita pelo autor como limitadora, pois:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ("nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação"), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (Todorov, 2009, p. 33).

Para garantir que os estudantes desenvolvam amor pela literatura, ultrapassando a barreira descrita por Todorov (2009), deve-se garantir um tempo adequado para a fruição da leitura em sala de aula e protagonismo nos debates, uma vez que todas as boas obras literárias “são intrinsecamente obras de final em aberto, razão pela qual, entre outras, estão sujeitas a um amplo leque de interpretações” (Eagleton, 2017, p. 94). Com isso, torna-se possível que a leitura literária contribua com uma formação cidadã e humanizadora. Nesse íterim, um dos muitos gêneros possíveis para garantir que a leitura seja um movimento de democracia e inconformidade com as injustiças é a distopia.

Em um contexto de percepção e problematização de situações vivenciadas no presente, a literatura distópica adquire relevância como elemento de apoio formativo, pois ela “emerge como dispositivo de análise radical da sociedade, cujo objetivo é analisar os efeitos de barbárie que se manifestam em determinado tecido social” (Hilário, 2013, p. 201). Portanto, este gênero literário promove uma formação pautada pela humanização e pelo desenvolvimento da criticidade através da leitura. Quanto à origem da palavra,

Etimologicamente, distopia é palavra formada pelo prefixo *dis* (doente, anormal, dificuldade ou mal funcionamento) mais *topos* (lugar). Num sentido literal, significa forma distorcida de um lugar. Neste caso se referindo a um curso anormal e inesperado de acontecimentos que compõem determinada forma social (Hilário, 2013, p. 205-206, grifos do autor).

A distopia é um gênero que projeta futuros possíveis marcados por regimes autoritários, colapsos sociais ou degradações ambientais, funcionando como crítica às situações vivenciadas na sociedade contemporânea. Relativamente recente, “o gênero literário conhecido como distopia nos fornece elementos para pensar criticamente a contemporaneidade, sobretudo com relação à segunda metade do século XX e início do século XXI” (Hilário, 2013, p. 202). Justamente por isso, é comum que as obras distópicas problematizem situações cotidianas, como os

direitos das minorias, o respeito ao meio ambiente, o machismo, entre outros contextos. Hilário (2013, p. 202) também define esse gênero como um “aviso de incêndio”, ou seja, “busca chamar a atenção para que o acontecimento perigoso seja controlado, e seus efeitos, embora já em curso, sejam inibidos”.

A aproximação do enredo das distopias com situações do mundo contemporâneo garante uma aprendizagem significativa e vai em oposição ao método de ensino tradicional praticado no Ensino Médio, no qual os estudantes “aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si. O que, não se duvida, contribui para o desinteresse crescente que esses alunos demonstram” (Todorov, 2009, p. 39). Através dessa relação entre o texto e a sociedade, que é proporcionada pelas obras distópicas, é possível despertar o interesse pela leitura e, conseqüentemente, formar novos leitores.

A inserção da distopia nos currículos escolares tem sido viabilizada por políticas públicas como o PNLD Literário, que destina obras literárias para todas as escolas públicas do país amparado pelos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa permite que os materiais sejam escolhidos pelos professores, juntamente com a equipe pedagógica, com a possibilidade de ler resenhas de todas as obras nos *Guias Digitais do PNLD Literário*. Dessa forma, o professor tem uma importante atribuição no ato de análise e seleção das obras literárias com as quais deseja trabalhar, o que possibilita ajustar a escolha das literaturas aos diversos contextos e realidades das escolas públicas brasileiras, e aos projetos desenvolvidos por cada unidade escolar.

Cabe destacar que apenas a distribuição das obras literárias não é suficiente para garantir que os estudantes se tornem leitores. É necessário que sejam fomentados projetos de incentivo à leitura e que as aulas de Literatura não se reduzam aos “conceitos recém-introduzidos por este ou aquele lingüista (sic), este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso” (Todorov, 2009, p. 89). Ao contrário disso, deve-se garantir que os estudantes tenham “acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (Todorov, 2009, p. 89).

Para tanto, é preciso que os professores e as equipes diretivas promovam ações de incentivo à leitura, inclusive com visitas frequentes à biblioteca, pois os textos literários só ganham sentido quando alguém os lê: “um livro é um objeto físico que existe mesmo que ninguém o pegue, mas isso não se aplica ao texto. O texto é uma configuração, um arranjo de significados, e arranjos de significados não têm existência própria” (Eagleton, 2017, p. 39). Dessa forma, corrobora-se a afirmação de Balzan (2018) sobre a leitura ser uma prática sociocultural. A pesquisadora afirma que a leitura se configura na atuação humana e se caracteriza conforme os grupos sociais que fazem uso dela, diferenciando-se conforme os interesses, objetivos e espaços em que é praticada, como nos templos religiosos, escolas e bibliotecas. Assim, ao ler, o leitor atribui valor e sentido aos textos literários.

Nesse sentido, percebe-se que a literatura é ressignificada em diferentes contextos sociais, ocupando maior ou menor relevância conforme as necessidades e demandas dos leitores. Portanto, é necessário mostrar aos estudantes que a literatura proporciona benefícios para quem lê. Candido (2011, p. 178) afirma que “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)”. Por tratar-se de uma prática social, que envolve a história e a cultura de determinada sociedade, a leitura literária humaniza os leitores, uma vez que “graças à literatura, entende-se e vive-se melhor a vida, e entender e viver a vida melhor significa vivê-la e compartilhá-la com os outros” (Llosa, 2004, p. 378).

Diante de suas singularidades, é preciso desconstruir a ideia reducionista de que a leitura é apenas uma atividade de passatempo ou lazer. Neste ínterim, Todorov (2009, p. 24) afirma que, “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. De acordo com o autor, essa formação humanizadora ocorre porque:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? (Todorov, 2009, p. 92-93).

As relações humanas tratadas por Todorov (2009) podem ser abordadas no texto literário de múltiplas maneiras. É consenso que o autor tem liberdade para a criação literária e, desde que a leitura se tornou extensiva na medida em que muitas obras são publicadas e lidas ao mesmo tempo, é preciso criatividade para cativar os leitores. Por isso, na distopia, o autor “às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva” (Candido, 2006, p. 22). Nesse sentido, ler uma história sobre uma sociedade na qual não existem mais árvores e, portanto, não há ar puro para respirar, certamente desperte mais interesse para os leitores do Ensino Médio do que algo instrutivo, como “respeite a natureza”.

Com base no exposto, a leitura de distopias pode ser significativa para os jovens, pois esses relatos fictícios de sociedades opressivas e futurísticas servem como um alerta para situações do tempo presente. Ao explorar cenários de controle social, falta de liberdade e desigualdade, as distopias podem promover um pensamento crítico sobre os problemas reais da sociedade. Por meio dessas narrativas, é possível refletir sobre as dinâmicas do mundo contemporâneo e desenvolver a capacidade de questionar e agir para modificar realidades injustas, com isso, tornando os estudantes agentes de transformação social.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este tópico expõe os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, explicitando o tipo de investigação, a abordagem de análise e os critérios de delimitação do *corpus*. Inicialmente, caracteriza-se o viés bibliográfico e qualitativo do estudo, bem como as etapas de seleção das obras distópicas presentes nas edições de 2018 e 2021 do PNLD Literário destinadas ao Ensino Médio. Em seguida, descrevem-se os critérios que orientaram a escolha da obra analisada e o método empregado para a interpretação do texto literário, com destaque para a definição das categorias temáticas que estruturam a leitura crítica da narrativa.

A pesquisa tem viés bibliográfico, pois é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). A análise dos dados é realizada de forma qualitativa, envolvendo “a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (Gil, 2002, p. 133).

O primeiro passo metodológico consiste no recorte das obras distópicas presentes nas edições de 2018 e 2021 do PNLD Literário, que são as duas únicas destinadas ao Ensino Médio. A partir da leitura integral dos *Guias Digitais* (Brasil, 2018b, 2021), identificam-se doze obras do gênero distópico, constituindo o conjunto inicial de análise. A partir do critério temporal, selecionam-se as três obras mais recentemente publicadas, a saber: *Vamos comprar um poeta* (2016), de Afonso Cruz; *Caminho para ver estrelas* (2019), de Lúcia Teixeira; e *A caçadora de árvores* (2022), de Marie Pavlenko. Essas obras pertencem ao PNLD edição 2021 e estão no curso formativo construído como produto educacional.

O curso estrutura-se na elaboração de sequências didáticas (SDs) a partir das três obras selecionadas com o objetivo de propor possibilidades de leitura literária na Educação Básica. Para tanto, é proposto um conjunto de atividades que permite a mobilização de diferentes estratégias pedagógicas, a serem definidas pelo professor conforme a temática abordada, o perfil da turma e a faixa etária dos estudantes. Nesse sentido, o curso adota três estratégias didáticas, demonstrando que não há uma única via para o trabalho com o texto literário, mas um conjunto de possibilidades que podem ser articuladas de modo flexível e contextualizado. Tal escolha busca evitar a rigidez, reconhecendo a autonomia docente na seleção, adaptação e criação de práticas, em consonância com as demandas de ensino e aprendizagem. As três estratégias utilizadas neste estudo estão descritas a seguir.

A primeira estratégia é a de Cosson (2012), que problematiza a ideia de que “a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária” (Cosson, 2012, p. 26). Portanto, o autor propõe que “a sequência básica do letramento literário na escola [...] é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (Cosson, 2012, p. 51). A motivação prepara o estudante para entrar no texto, de forma que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2012, p. 54). A introdução apresenta o autor e a temática da obra. A leitura corresponde ao acompanhamento do estudante no “processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2012, p. 62). Por fim, a interpretação sugere o ato da construção de sentido através de produções próprias.

A segunda estratégia é a de Mügge e Saraiva (2017). Os autores propõem três etapas para a elaboração de atividades: a introdutória à recepção do texto, a

leitura compreensiva e interpretativa, e a transferência e aplicação da leitura. A primeira etapa “objetiva sensibilizar os alunos para a leitura” (Mügge; Saraiva, 2017, p. 55) e se aproxima da motivação de Cosson (2012). A segunda etapa “se propõe a elucidar significações implícitas do texto” (Mügge; Saraiva, 2017, p. 55), de forma que o professor contribui para que o estudante perceba e decodifique os sentidos implícitos por meio de atividades de interpretação. A terceira etapa “se centra na produção de textos, promovendo tanto a transcendência do espaço do texto quanto o da língua e da literatura” (Mügge; Saraiva, 2017, p. 55), o que também permite a integração com outras áreas do conhecimento, que podem contribuir com repertório para a produção textual.

A terceira estratégia considera a liberdade docente para criar as próprias SDs. Portanto, esse protagonismo docente é desenvolvido pelo próprio mestrando (autor do curso), que elabora uma SD permeada por cinco etapas: atividade motivacional, para que o estudante se familiarize com a temática da obra literária; leitura e análise do texto, realizada em sala de aula, em duplas, para que os discentes possam trocar ideias e sanar dúvidas entre si; seminários, no qual cada dupla apresenta a história literária e suas interpretações para os demais colegas; atividade de reflexão, para possibilitar que a temática da obra literária contribua para uma formação humanizadora mediante debates e troca de ideias; e atividades de interpretação, com registro no caderno.

As três estratégias adotadas para a construção das SDs apresentam possibilidades pedagógicas para o trabalho com a distopia no Ensino Médio, ampliando as possibilidades de leitura literária na Educação Básica. Tais estratégias partem do reconhecimento da obra literária como eixo central do processo formativo, valorizando o texto em sua totalidade. No entanto, considerando o tempo reduzido das aulas de Literatura, sugere-se que a gestão escolar adote um projeto amplo de incentivo à leitura, direcionando os primeiros 15 minutos de aula para que todos os estudantes façam a leitura de algum livro, cabendo aos professores indicar leituras obrigatórias às suas disciplinas. Dessa forma, há a valorização das obras disponibilizadas pelo PNLD e a circulação dos livros da biblioteca escolar. Além disso, ao tomar como base as obras distribuídas pelo PNLD, o curso reafirma a importância dessa política pública como instrumento de democratização do acesso à literatura e de fortalecimento da formação leitora na escola pública. Nesse contexto,

torna-se necessário delimitar uma obra específica que funcione como referência estruturante para o desenvolvimento das SDs, uma vez que a compreensão de seus aspectos estéticos, temáticos e discursivos orienta as propostas pedagógicas.

Entre as três obras definidas para cada SD, seleciona-se *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz (2016), para ser analisada neste artigo, em função das limitações de extensão deste artigo. A análise parte do viés literário e inclui possibilidades de abordagem pedagógica da obra na Educação Básica. A justificativa dessa escolha baseia-se em três aspectos: a obra possui estrutura curta e linguagem acessível, favorecendo o trabalho formativo com turmas do Ensino Médio; a narrativa aborda tensões contemporâneas ligadas à economia, à desumanização, à arte e à subjetividade, temas relevantes para a formação crítica dos estudantes; e o livro oferece a possibilidade de discussão interdisciplinar com a Sociologia, a Filosofia, a Língua Portuguesa e as Artes, entre outros componentes curriculares.

Para examinar a obra literária selecionada, emprega-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 9), entendida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Entre os métodos de análise, destaca-se a categorização, estratégia que consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto” (Bardin, 1977, p. 117), pois essa prática promove o “desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 1977, p. 153).

No caso do texto literário, a categorização revela-se produtiva, pois permite identificar e organizar temas, personagens e acontecimentos de modo analítico, facilitando a interpretação de questões sociais presentes na narrativa literária. Por isso, a pesquisa adota essas três categorias como eixos estruturantes da análise, reconhecendo seu potencial para promover discussões aprofundadas no contexto do Ensino Médio. A partir dessa metodologia, organiza-se o Quadro 1:

Quadro 1: Categorização

Categoria	Subcategoria	Conceito orientador
	Economia	A lógica capitalista como eixo estruturante da sociedade, pautando as relações humanas por mercadorias e quantificações.

Tema	Direitos Humanos	A desumanização dos artistas e a redução das pessoas à funcionalidade econômica.
	Arte	A arte como força subversiva capaz de romper a lógica utilitarista, promover humanização e ampliar a percepção da realidade.
	Adolescência	A adolescência como espaço de formação identitária, conflito e descoberta, marcada pela aproximação entre leitores e narradora e pela capacidade de transformação a partir do contato com o literário.
	Distopia	A sociedade é pautada pela quantificação absoluta e pelo apagamento da subjetividade, utilizada para tensionar tendências contemporâneas de mercantilização da vida.
Personagem	O poeta	Figura subversiva cuja presença desencadeia processos de humanização; símbolo da literatura enquanto força crítica, capaz de reintroduzir a sensibilidade em um mundo pautado pela quantificação.
	A menina	Adolescente que, ao aproximar-se da poesia, amplia repertórios linguísticos, afetivos e cognitivos; representa a abertura para a humanização e para o inconformismo diante da ordem estabelecida.
	O pai	Representação da lógica econômica que age a partir da lógica social, mas é gradativamente transformado pela poesia, demonstrando o poder transformador da arte.
	A mãe	Personagem que vivencia um processo de emancipação provocado pelo contato com o poeta. A libertação do papel de subserviência doméstica reflete a autonomia feminina e critica as estruturas patriarcais.
	O irmão	Jovem dominado pela linguagem econômica, cuja aproximação da poesia provoca mudança no modo de expressar sentimentos e perceber relações humanas, simbolizando o impacto cultural da arte sobre a juventude.
	A namorada	Representa a incapacidade inicial de compreender o sensível, mas também o potencial de transformação estética. Sua reação ao poema evidencia como a arte rompe padrões cognitivos baseados no lucro.
Acontecimento	Compras	A compra funciona como metáfora da mercantilização da vida, denunciando a substituição do valor humano pelo valor monetário e a equiparação da arte a algo sem valor útil.
	Relações humanas	As interações são afetadas pelo sistema econômico, tanto na forma de falar quanto nas atividades de lazer.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O quadro acima abrange os principais eixos interpretativos da obra *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020), permitindo visualizar de forma sistemática como os temas, personagens e acontecimentos se articulam na construção da crítica social presente na narrativa. Esses elementos revelam um universo ficcional estruturado pela lógica econômica, mas atravessado pela presença transformadora da arte.

A disposição das informações também mostra que cada personagem e cada acontecimento desempenham funções específicas na configuração da distopia. Assim, as informações do Quadro 1 funcionam como suporte para facilitar a leitura crítica da obra e orientar a discussão aprofundada dos aspectos estruturais e ficcionais que emergem do texto literário.

ANÁLISE DA OBRA *VAMOS COMPRAR UM POETA*

A obra *Vamos comprar um poeta*, publicada em 2016 pelo escritor português Afonso Cruz, integra o conjunto de distopias contemporâneas selecionadas pelo PNLD Literário para o Ensino Médio. Estruturada em 23 capítulos na edição brasileira feita pela editora Dublinense, a obra articula humor, ironia e crítica social para representar uma sociedade atravessada pela lógica da mercantilização da vida. Tal configuração torna o texto pertinente para o contexto escolar, pois oferece múltiplas possibilidades de reflexão sobre valores éticos, relações afetivas, subjetividade e consumo, aspectos centrais para a formação crítica dos estudantes.

Quanto ao enredo, o leitor fica imerso em uma sociedade capitalista em que "cada espaço tem um patrocinador, cada passo é meticulosamente calculado, e até os afetos são contabilizados" (Cruz, 2020, contracapa). Por meio da leitura, a narrativa adentra um universo que provoca um profundo estranhamento ou desconforto, pois todas as ações dos personagens envolvem números.

A história é contada a partir da ótica de uma narradora-personagem que, através de pistas deixadas no texto, pode ser considerada uma menina pré-adolescente que vive com a mãe, o pai e um irmão mais velho. Essa narradora é particularmente relevante, pois sua idade é semelhante à dos estudantes do Ensino Médio, o que pode ocasionar a identificação dos leitores com a jovem. Essa aproximação é essencial, tendo em vista que "o público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador" (Candido, 2006, p. 48). Dessa forma, ao ler as experiências de uma pessoa cuja idade é semelhante a sua, é possível que os estudantes façam juízos de valor positivos à narrativa.

Mediante esta introdução da obra, realiza-se a análise do texto literário de acordo com a categorização apresentada no Quadro 1, pautada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Analisa-se, portanto, nesta ordem: os temas

(economia, direitos humanos, arte, adolescência e distopia); os personagens (o poeta, a menina, o pai, a mãe, o irmão e a namorada); e, por fim, os acontecimentos da narrativa (as compras e as relações humanas).

Categoria “temas”

A primeira categoria de análise diz respeito aos temas. Ao articular economia, direitos humanos, arte, adolescência e distopia, o texto literário revela um mundo no qual o valor humano é constantemente submetido a critérios quantitativos. Essa abordagem temática estrutura o enredo e orienta a leitura crítica, evidenciando tensões éticas, sociais e culturais que dialogam diretamente com a realidade atual.

Dentro da categoria tema, a subcategoria economia constitui o alicerce da ordem social e está presente em todas as relações dos personagens. O enredo é atravessado por uma racionalidade capitalista, na qual todas as ações, gestos e afetos são quantificados, revelando a necessidade de contabilizar tudo o que for possível. Nas primeiras páginas, observa-se que, antes de sair de casa, “o pai exerceu vinte gramas de força na porta da cozinha e disse muito alto, antes de nos deixar na cara um ou dois miligramas de saliva, ou beijos, se quiserem ser poéticos” (Cruz, 2020, p. 7). Esse trecho indica que até interações afetivas são reduzidas a unidades de medida. Essa quantificação demonstra a falta de humanidade em favor da produtividade, de forma que há uma crítica às práticas contemporâneas de mercantilização da existência e à exclusão da sensibilidade pela lógica do lucro.

A necessidade de materialização banaliza as relações humanas e escanteia os sentimentos e as qualidades que não servem à contabilização. Assim, a sensibilidade é vista como inútil e pode trazer prejuízos, uma vez que o ser humano sensível é visto como menos produtivo:

Dizem que é bom transacionarmos afetos, liga as pessoas e gera uma espécie de lucro que, não sendo um lucro de qualidade, já que não é material e não é redutível a números ou dedutível nos impostos ou gerador de renda, há quem acredite – é uma questão de fé – que pode trazer dividendos (Cruz, 2020, p. 7).

Tal sensibilidade justifica o demérito aos artistas, pois aqueles que são criativos e sonhadores estariam desperdiçando tempo, que seria mais valioso se

fosse dedicado ao trabalho, que rende dinheiro e bens materiais, pilares da sociedade distópica desta narrativa.

É nesse contexto de mundo materialista que se insere a subcategoria dos direitos humanos: a arte foi rebaixada a uma condição de inutilidade tamanha que, conseqüentemente, os artistas tornaram-se sub-humanos, tratados como animais de estimação passíveis de serem comprados em lojas. Essa lógica de desumanização encontra um ponto de tensão quando articulada à reflexão de Eagleton (2017) acerca da natureza das personagens literárias. Ao discutir a construção do *character* [personagem], o autor observa que há, no uso cotidiano do termo, um “espírito de tolerância” que nos leva a relativizar julgamentos morais mais severos, como se a ficcionalidade reduzisse a necessidade de responsabilização. Nesse sentido, a condição ficcional das personagens opera como um dispositivo que suspende, ainda que provisoriamente, a aplicação plena de questões éticas, como aquelas vinculadas aos direitos humanos. Tal suspensão permite que o leitor tolere, no plano da ficcionalidade, formas extremas de violência e sub-humanização que, na vida real, seriam inaceitáveis. Como o próprio estudioso afirma, ao final da narrativa “os personagens e acontecimentos se desvanecem no ar” (Eagleton, 2017, p. 39), uma vez que, sendo ficções, não possuem existência para além do texto.

Nessa perspectiva, a menina faz uma solicitação aos pais durante um jantar: “Gostava de ter um poeta. Podemos comprar um? [...]” (Cruz, 2020, p. 12). Esse pedido, recebido de forma natural pela família, revela um sistema social que legitima o rebaixamento de seres humanos a mercadorias, contrariando os direitos essenciais à vida plena em sociedade. A obra, assim, tensiona o limite ético entre sujeitos e bens, demonstrando o que acontece quando a utilidade econômica se torna o critério único de valoração humana.

Esse tratamento dado aos artistas relaciona-se à terceira subcategoria de análise: a arte, que é apresentada como uma força subversiva capaz de romper a rigidez utilitarista da sociedade distópica. Inicialmente vista como algo “com pouco valor no que concerne ao desenvolvimento econômico (sic) ou com um valor de mercado desprezível” (Cruz, 2020, p. 18), a arte demonstra um elevado *status* social, pois ser dono de um artista demonstra o poder econômico das famílias, que se divertem com a excentricidade e o olhar peculiar que suas “aquisições” têm sobre o mundo. A possibilidade de adquirir artistas, porém, não é tida por qualquer um, de

forma que apenas alguns privilegiados poderão adquiri-los. Portanto, a literatura também está restrita aos detentores do capital, o que contradiz Candido (2011) quando trata do acesso à literatura. Para o estudioso, ela é um direito de todos os cidadãos, um bem incompressível tão fundamental quanto a moradia ou a alimentação, uma vez que promove a evolução intelectual e o inconformismo.

Na narrativa, artistas de todas as áreas, como pintores, escultores e poetas são transformados em produtos a serem adquiridos pelas famílias, sendo vistos como objetos que, aparentemente, servem para o entretenimento daqueles que detêm o capital. É dito, ainda, que eles são comercializados porque “não conseguem trabalhar. Têm aquela doença [...]” (Cruz, 2020, p. 24). Embora a doença não seja especificada, pode-se inferir que a capacidade imagética é vista como uma enfermidade. Por vezes, na sociedade atual, muitos artistas são tachados como pessoas que perdem seu tempo por não ter um emprego formal. Essa temática permite debater com estudantes de Ensino Médio a relevância da classe artística na sociedade, pois é improvável que filmes, músicas, livros e programas televisivos não façam parte do cotidiano da maioria das pessoas. Tratam-se de atividades de lazer e de fomento cultural, que são essenciais para o bem-estar e, justamente por isso, devem ser respeitadas e valorizadas.

A quarta subcategoria é a adolescência, abordada como uma fase de construção identitária e de abertura para novas formas de compreender o mundo. A narradora-personagem, uma menina pré-adolescente, vive em um ambiente rigidamente controlado por valores econômicos, mas é transformada quando passa a conviver com o poeta. Ela percebe essa alteração ao dizer que “muitas mudanças na minha vida aconteceram graças a ele” (Cruz, 2020, p. 77), indicando um processo de formação crítica alinhado às experiências típicas dessa etapa da vida. A obra acentua o desenvolvimento cognitivo e emocional da jovem ao mostrar sua dificuldade inicial em interpretar metáforas: “maçã do rosto é uma expressão esquisita e incompreensível, já que está mais do que provado que não existem maçãs no rosto, é mais do que evidente que nascem nos hipermercados” (Cruz, 2020, p. 8). A partir do contato com o poeta, ela amplia seu repertório linguístico e torna-se capaz de reconhecer e utilizar as figuras de linguagem, mas, antes de adquirir esses conhecimentos, demonstra angústia ao ouvir o poeta utilizá-los.

Essa angústia é uma experiência comum entre os adolescentes, uma vez que essa etapa é marcada pelo autoconhecimento e pela concretização de expectativas pessoais e sociais. Quando tais realizações não são alcançadas, é provável que surjam frustrações. Nesse sentido, é possível que os leitores relacionem as experiências pessoais àquelas dos personagens, contribuindo com a elaboração da subjetividade e do autoconhecimento. Isso está de acordo com o que é proposto pela BNCC no campo literário, pois “o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários [...]” (Brasil, 2018a, p. 496).

Todas essas temáticas são perpassadas pela quinta subcategoria: a distopia, que permeia o universo construído pelo autor no qual inserem-se os personagens. Nesse cenário, a identidade dos personagens é definida com base no sistema social dominado pelo cálculo e pelas atividades econômicas. Por isso, a subjetividade individual não importa, de tal forma que ninguém possui um nome próprio. A nomeação é feita a partir da combinação de letras e números, remetendo às “senhas de forte proteção”. Esse é o caso de uma das pretendentes amorosas do irmão, chamada de “X89234”. Além disso, durante um jantar, os convidados são referidos por números, sendo Convidado 1, Convidado 2, e assim por diante; e, por fim, há os artistas, que são chamados de acordo com a função que exercem, como Poeta, Músico, Pintor. A falta de nomes próprios acentua a crítica à padronização e à perda da singularidade, reforçando tendências contemporâneas nas quais se privilegia a produtividade em detrimento da sensibilidade humana.

A dimensão distópica da narrativa manifesta-se, também, na naturalização de práticas que reduzem a existência humana a índices de produtividade. Diferente de distopias clássicas, que são marcadas por regimes totalitários, esta obra literária constrói um futuro possível por meio do exagero de lógicas presentes no cotidiano contemporâneo, como a busca incessante pelo acúmulo de capital e a necessidade de adquirir bens, sobrepondo essas situações às atividades de lazer. Essa relação com problemas da sociedade atual realça a característica do gênero distópico e intensifica a crítica à sociedade neoliberal.

Esses elementos temáticos dialogam diretamente com questões que permeiam a rotina dos estudantes do Ensino Médio que, de certa forma, também

têm suas vivências pautadas pelos números em diversas situações, como o impacto das curtidas e seguidores nas redes sociais e a pressão por um bom desempenho nas notas e vestibulares. Essa proximidade corrobora a ideia de que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos” (Todorov, 2009, p. 22), o que favorece a leitura crítica e abre espaço para debates que estimulam a autonomia de ideias, o posicionamento ético e a capacidade de interpretar questões sociais complexas. Assim, a obra se torna um recurso significativo para o desenvolvimento da formação leitora e cidadã no contexto escolar.

Categoria “personagens”

A segunda categoria de análise focaliza os personagens. Eles são construídos a partir de uma lógica social que desconsidera a individualidade. Por isso, são marcados pela padronização e pela quantificação da existência, sendo nomeados a partir de uma combinação de letras e números, ou a partir da função que exercem na sociedade. Assim, a caracterização das personagens assume um caráter crítico para a compreensão das dinâmicas sociais retratadas na obra.

O primeiro personagem a ser analisado é o poeta, que desempenha um papel central como agente humanizador e desestabilizador da lógica capitalista. Ele é a personificação do literário e é capaz de modificar todos os demais personagens com os quais convive, demonstrando o poder transformador da literatura. No final da narrativa, a família vivencia problemas financeiros e o poeta precisa ser abandonado. Distante dele, a narradora afirma que “[...] estava mesmo sentindo falta de uma metáfora ou, pelo menos, de uma comparação [...]” (Cruz, 2020, p. 68), demonstrando que as modificações ocasionadas pelo literário não são desfeitas com o passar do tempo, ou seja, a literatura tem efeitos duradouros sobre os leitores.

As mudanças oportunizadas pelo poeta, porém, ocorreram de forma lenta; inicialmente, sequer se entendia o que ele dizia:

O pai pediu ao poeta que dissesse um poema. Ele levantou-se. Ouviu-se *Jdjdiffiffiff-jjfk*, mas o que o poeta disse foi *Folhas dos túmulos, folhas do corpo crescendo sobre mim, sobre a morte*.

Não percebo nada, disse o convidado 4.

Dddfighhhhhg, disse o poeta, ou seja, qualquer coisa como *sete rosas mais tarde* (gostei deste porque era composto por um número, ainda que de baixo valor, abaixo da dezena) (Cruz, 2020, p. 24, grifos do autor).

A incapacidade de compreender alguns termos corrobora a afirmação de Llosa (2004, p. 6) a respeito de que “uma comunidade sem literatura escrita se expressa com menos precisão, riqueza de matizes e clareza do que outra”. Contudo, com o passar dos dias e aumentando a convivência com o poeta, ele foi capaz de exercer influência sobre a menina, que é a segunda personagem analisada.

Ao longo da narrativa, a pré-adolescente foi capaz de decodificar o que o poeta dizia: “Aos poucos fui começando a perceber o que o poeta dizia e já não era uma algaraviada, ouvi efetivamente palavras. Mas ainda passava muito tempo a tentar perceber aquelas mentiras”, e o poeta rapidamente a corrige: “metáforas” (Cruz, 2020, p. 32). Nessa perspectiva, a narradora amplia a capacidade interpretativa e desenvolve o conhecimento acerca daquela figura de linguagem, que é a representação da capacidade imagética do ser humano.

Assim como a personagem ficcional, os estudantes do Ensino Médio também estão em fase de mudança e transformação, o que permite novamente associar os leitores à narradora. A menina está em contato com algo até então desconhecido, sendo uma experiência comum a todas as pessoas, especialmente na adolescência. Trata-se, portanto, de mais um aspecto relevante desta obra literária para ser trabalhada em sala de aula, gerando debate e posicionamento crítico acerca dos anseios e aspirações para o futuro. Ademais, além do caráter literário, também pode-se aprofundar o conhecimento linguístico sobre a metáfora na aula de Língua Portuguesa, por tratar-se de uma figura de linguagem. Essa associação entre o literário e o linguístico é indicada pela BNCC, sugerindo o trabalho com obras literárias que “proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos” (Brasil, 2018a, p. 513).

Ao adquirir a capacidade de interpretar as metáforas ditas pelo poeta, a menina passa a vivenciar os sentimentos com mais sensibilidade e, portanto, humaniza-se. Quanto à humanização, Candido (2011, p. 182) define esse conceito como:

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.

De fato, a literatura tem caráter humanizador. É justamente o efeito causado, ao longo da narrativa, pelo poeta sobre a família: humanizá-los. A literatura também tem esse efeito sobre os estudantes do Ensino Médio, de forma que os leitores são capazes de desenvolver não só habilidades linguísticas e interpretativas, mas também a sensibilidade, o respeito à diversidade e um bom convívio social. Para tanto, é preciso um docente engajado e preparado para trabalhar com as obras literárias em sala de aula.

O terceiro personagem a ser analisado é o pai. A empresa em que ele atuava como gerente entrou em recessão, o que obrigou a família a enxugar os gastos: “Estamos a entrar em recessão, receio que tenhamos de cortar seriamente na despesa, de um modo nunca antes executado” (Cruz, 2020, p. 62). Em determinado momento, eles sequer tinham dinheiro para comprar comida de qualidade.

Mais tarde, porém, o pai ascende novamente na gestão de empresas. Isso porque, a partir de uma frase dita pelo poeta, “[...] um beijo é mais eficiente à temperatura do corpo [...]” (Cruz, 2020, p. 74), lhe ocorreu a ideia de colocar equipamentos de aquecimento nas empresas, pois percebeu que a temperatura corporal adequada reflete na eficiência das atividades realizadas. O empresário comparou a poesia à prática dos trabalhadores e verificou que “[...] se os colaboradores estiverem a trabalhar a uma temperatura agradável, são mais produtivos [...]” (Cruz, 2020, p. 74). Com isso, o pai da narradora foi “[...] considerado uma das pessoas mais lucrativas do país” (Cruz, 2020, p. 75).

Então, mesmo que o poeta tenha sido tratado como um animal, com constantes ordens para recolher-se ao seu quarto e parar de falar asneiras, o prestígio obtido pelo pai na profissão veio de uma ideia dita pelo poeta. Nesse caso, a poesia o salvou financeiramente, demonstrando que a literatura, embora tenha uma função social de relevância incontestável, também é uma atividade econômica na medida em que a produção envolve trabalhadores remunerados, e a circulação de livros pressupõe o comércio nos moldes capitalistas. Portanto, a inferiorização dos artistas na narrativa ignora esses aspectos.

A quarta personagem investigada é a mãe que, por sua vez, após a convivência com o poeta, percebeu que vivia em um relacionamento tóxico com o marido, algo que, até então, considerava normal. Ele chegava em casa, muitas vezes cansado, e se limitava a dar ordens à esposa quanto aos afazeres domésticos e ao que queria para o jantar. Pela aproximação com a poesia, a esposa assume tamanha inconformidade com as situações que decide não servir mais de empregada doméstica para sua família, tampouco para os filhos. Em conversa com a menina, a mãe:

[...] perguntou-me o que é que eu queria para jantar.

Beringelas recheadas, disse eu.

E ela – poesia! – respondeu:

Vou ensinar-te a fazer, que a partir de hoje já não sou cozinheira de ninguém (Cruz, 2020, p. 71-72).

Historicamente, as mulheres foram submetidas a situações de submissão que incluíam a privação da leitura, sendo o conhecimento restrito aos homens. Na narrativa, percebe-se que a liberdade feminina foi conquistada pela mãe a partir do contato com o literário. De fato, a literatura “produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (Candido, 2006, p. 30). Nesse contexto, o poeta despertou na personagem um sentimento de inconformidade com a sua situação, de forma que ela percebeu que as mulheres não precisam ser submissas aos maridos e podem ser independentes. Na narrativa literária, a liberdade dos indivíduos é uma das concepções mais debatidas pelo poeta:

Por acaso, o poeta acha que vegetais e frutas são o mais importante da pirâmide das necessidades?

Evidentemente que não.

É o quê, então?

É a liberdade (Cruz, 2020, p. 28).

A participação das mulheres na sociedade é um assunto cada vez mais latente e, por conseguinte, é relevante para ser discutido com adolescentes, a partir da mediação do professor. Tanto o perfil da mãe, que cozinha para os filhos, quanto o da vizinha, a “senhora 5638,2”, que é dona de um pintor e dedica três horas por dia à limpeza da sujeira feita por ele, demonstram a generalização do perfil feminino como donas de casa e, portanto, realizadoras dos afazeres domésticos. A mãe da

protagonista humaniza-se por intermédio do contato com a literatura que, entre seus múltiplos benefícios, “pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro” (Todorov, 2009, p. 76). Essa humanização não ocorre com a dona do pintor, que permanece restrita à funcionalidade imposta pelo contexto. Assim, é essencial destacar para os estudantes do Ensino Médio que, ao contrário do perfil feminino retratado na obra literária, as meninas da contemporaneidade possuem maior liberdade e autonomia para construir a própria identidade.

O irmão, quinto personagem analisado, tem o mesmo déficit linguístico que a menina, demonstrando incapacidade de entender que “apertar o cinto”, metáfora dita pelo pai quando ele perde o emprego, não se refere ao objeto usado para segurar as calças, mas à retenção de gastos. No entanto, por ter tido menos contato com o poeta, ao contrário da irmã, o rapaz não desenvolve essa capacidade ao longo da narrativa. Entretanto, ele é também atravessado pela poesia quando utiliza um verso do poeta para conquistar uma colega da escola, associando o texto a algo lucrativo:

O meu irmão pigarreou duas vezes.
Recitou a frase.
Oh, por Mamon, como é bonita essa frase.
Foi cem por cento surpreendente, imprevisível: a BB9,2 disse que tinha gostado, de um modo tão cheio de inutilidade quanto a própria frase que eu acabara de ouvir. Sentia-se que a velocidade do seu batimento cardíaco tinha aumentado de forma substancial, para cento e trinta batimentos por minuto, ou algo parecido, muito acima da média normal em repouso.
Isso é bom?, perguntou o meu irmão.
Ela disse que sim.
Bom, como?
Como se fosse lucrativo, disse ela. (Cruz, 2020, p. 49).

Essa cena demonstra como a arte é capaz de produzir impacto emocional mesmo em sujeitos condicionados pelo utilitarismo. A aceitação do rapaz em valer-se da poesia para conquistar a pretendente revela o caráter afetivo da poesia.

A última personagem analisada é a namorada que, por sua vez, demonstra que a arte possui efeitos imediatos sobre a experiência humana. Ao ouvir o poema recitado pelo garoto, ela se diz surpreendida e afirma que gostou, pois a frase do poeta gerou 100% de emoção nela. Trata-se do valor máximo que poderia ser atingido, o que provavelmente ocorreu porque ela jamais havia tido contato com a beleza do literário antes desse momento. Dessa forma, confirma-se, através da experiência vivenciada pela moça, que o contato com o literário “produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa

capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial” (Todorov, 2009, p. 78).

Essa situação faz com que ela tenha um aumento dos batimentos cardíacos. Portanto, fica evidente que o texto literário desperta efeitos na garota, confirmando que a capacidade de provocar sentimentos nos leitores é uma das consequências da literatura. O poema a tocou tão profundamente que, de tão bom, foi associado a algo lucrativo. A literatura, portanto, associa-se duplamente à emoção e ao lucro.

A partir da análise dos personagens, percebe-se que alguns deles passam por um processo de humanização e subversão da ordem vigente no universo distópico, especialmente por meio do contato com a poesia e com a linguagem literária. As transformações, ou a ausência delas, revelam diferentes níveis de adesão ou resistência ao sistema utilitarista, evidenciando que a literatura atua como elemento capaz de provocar o deslocamento de realidades injustas. A análise dos personagens, portanto, reforça a centralidade do potencial humanizador na narrativa e amplia o potencial formativo da obra no contexto escolar.

Categoria “acontecimentos”

A última categoria de análise aborda dois acontecimentos. O primeiro é a compra de artistas, que configura um dos momentos mais significativos da narrativa, pois expressa a materialização dos seres humanos. A menina, acompanhada de seu pai, visita uma loja onde estão disponíveis os mais variados tipos: “[...] poetas baixos, altos, louros, com óculos (são mais caros), sendo a maior parte, sessenta e dois por cento, carecas, e sessenta e oito por cento de barba” (Cruz, 2020, p. 14). Já que nenhum deles têm contato com outras pessoas, pode-se considerar que as suas produções artísticas não têm relevância, pois a literatura “somente existe de verdade quando é adotada por outros e passa a tomar parte na vida social, quando se torna, graças à leitura, experiência compartilhada” (Llosa, 2004, p. 5). Por isso, na narrativa literária, mesmo que os poetas escrevam para si mesmos, só terão valorização estética, linguística e literária quando forem comprados por alguém.

A menina escolhe o poeta que mais lhe agrada, e o pai questiona o vendedor se “[...] aquele exemplar era subversivo [...]” (Cruz, 2020, p. 15), ao que o vendedor responde ironicamente: “Está abaixo dos dois por cento. É sempre necessário serem

um pouco subversivos ou a qualidade poética baixa demais e não gera lucro, ninguém compra, acabam preteridos a bailarinos ou hamsters” (Cruz, 2020, p. 15).

A subversão atribuída aos poetas corrobora o pensamento de Llosa (2004) sobre o fato de que a literatura deve ser capaz de desenvolver um senso de inconformidade com a vida, uma vez que serve para modificar a forma de pensar e ver o mundo. Além disso, o estudioso reconhece que “a boa literatura é sempre, mesmo que não o pretenda nem o perceba — sediciosa, insubmissa, revoltada: um desafio ao que existe” (Llosa, 2004, p. 10). Nesse sentido, os poetas, que podem ser interpretados como escritores em geral, se não forem capazes de ter um pensamento minimamente crítico que contraponha a realidade existente, não têm qualidade e, portanto, se assemelham a animais irracionais, como o hamster.

O segundo acontecimento trata das relações humanas, que são atravessadas pela lógica utilitarista, tornando todos os momentos focados no viés econômico. Todos falam, agem e se sentem conforme os ideais do capitalismo. Isso é perceptível em diversos momentos, como na revista mais lida pela mãe, “Dinheiro É Felicidade” (Cruz, 2020, p. 34), e no patrocínio que está em absolutamente todas as coisas, inclusive na escada de casa. Ademais, palavras pertencentes ao léxico da linguagem econômica, como lucro, renda e dividendo, constituem a forma com que as personagens se comunicam. Tanto é que, quando acontece algo ruim, usa-se a expressão “[...] ‘não me arrombes a carteira’ (que quer dizer que o estou a aborrecer) [...]” (Cruz, 2020, p. 9) e, quando algo é bom, diz-se que “[...] cheirava a dólares [...]” (Cruz, 2020, p. 48).

A análise desses acontecimentos reflete a relevância da cultura no mundo. Apesar de um cenário distópico, como o que se desenrola nas linhas ficcionais da obra, a cultura e a arte encontram seu lugar. Dentre as formas de manifestação artística, a poesia, conduzida pela figura do poeta, torna-se a forma pela qual a cultura resiste, persiste e subverte os valores da lógica e do capital. O leitor passa a ter a certeza de que “[...] as coisas mais importantes da vida não são utilitárias: desprezamos quem faz um gesto por lucro ou benefício e não pelo gesto em si, ou por amizade ou amor [...]” (Cruz, 2020, p. 83).

Categorização da obra literária: potencialidades pedagógicas

A análise da obra distópica *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020) permite verificar que há, na narrativa, muitos temas sociais emergentes: a participação das mulheres na sociedade; as questões que permeiam a fase de mudança entre a adolescência e a vida adulta, considerando as angústias e o autodescobrimento dos jovens; a valorização dos profissionais do ramo artístico; e a importância da literatura para ampliação lexical e desenvolvimento intelectual. A relação entre essas situações e o mundo contemporâneo aproxima os estudantes ao texto, ao mesmo tempo em que, através das vivências ficcionais, eles “também tiram lições aplicáveis ao restante de sua existência” (Todorov, 2009, p. 46), pois podem desenvolver a criticidade com relação ao materialismo exagerado e ao respeito às manifestações artísticas.

Constata-se que a obra está adequada ao que propõe a BNCC com relação à formação literária dos estudantes, pois pretende-se que os leitores “possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (Brasil, 2018a, p. 513). Portanto, trata-se de um material literário adequado e recomendado para ser lido, debatido e analisado com estudantes do Ensino Médio.

De modo geral, os temas, personagens e acontecimentos da narrativa literária evidenciam tensões éticas e subjetivas que dialogam diretamente com o cotidiano dos estudantes, justificando sua escolha como obra central desta pesquisa. Além disso, os elementos identificados fundamentam o desenvolvimento do produto educacional que será apresentado a seguir, oferecendo subsídios para a elaboração de práticas formativas que estimulam a leitura crítica, a reflexão sobre questões contemporâneas e a formação cidadã no Ensino Médio.

DISTOPIA NA ESCOLA: PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa constitui uma proposta formativa alinhada ao objetivo geral do estudo, voltado à formação humanizadora de estudantes do Ensino Médio por meio da leitura literária. Com base na análise das obras distópicas do PNLD Literário, constrói-se um curso destinado a apoiar professores e agentes de leitura na elaboração de práticas que favoreçam a

reflexão, o diálogo e a formação de leitores. Dessa forma, o produto articula-se à perspectiva do Mestrado Profissional, integrando fundamentos teóricos, a análise literária e a aplicação pedagógica. Além disso, o produto também se alinha à linha de pesquisa, Políticas Públicas e Inclusão na Educação Básica, uma vez que difunde o PNLD Literário enquanto política pública de incentivo à leitura e potencializa as possibilidades formativas das obras disponibilizadas pelo Programa.

O curso é estruturado no formato *Massive Open Online Course* (MOOC), modelo amplamente difundido no campo da Educação a Distância (EaD) por sua flexibilidade, alcance e potencial democratizador do acesso ao conhecimento. Em tradução livre, trata-se de um curso online, aberto e massivo, isto é, com capacidade para atender simultaneamente a um grande número de participantes, sem restrições de matrícula e sem custos. Adicionalmente, pode-se considerar que:

MOOCs são livres porque qualquer pessoa pode se inscrever gratuitamente, massivos porque suportam um grande número de participantes que estudam ao mesmo tempo em diferentes lugares e também contam com a simplicidade, pois é necessário apenas um professor (Silva; Munhoz, 2020, p. 33).

A adoção desse formato corresponde às tendências contemporâneas de formação continuada, que valorizam processos educativos acessíveis e capazes de atender públicos diversos. Além disso, os MOOCs favorecem a autonomia do estudante, permitindo que ele organize seu ritmo de estudo e interaja com diferentes recursos digitais, promovendo aprendizagens significativas em ambientes virtuais. Dessa forma, a configuração escolhida contribui para ampliar o impacto social do curso ao possibilitar que conteúdos e práticas relacionadas às políticas públicas de leitura alcancem o maior número de interessados, sem restrição de lugar e horários.

Intitulado *Políticas públicas para a leitura: práticas a partir do PNLD Literário*, o curso está disponível na página do *Moodle* do IFRS (<https://moodle.ifrs.edu.br/enroll/index.php?id=10251>) desde o dia 10 de dezembro de 2025 e está ofertado em uma segunda turma para o ano de 2026. Ele vincula-se ao eixo tecnológico de Idiomas, Línguas e Literatura. A formação continuada garante um certificado de 30 horas aos concluintes, que devem responder a três questionários e atingir ao menos 70% de aproveitamento em cada um deles.

Este formato de produto educacional justifica-se por sua relevância tanto teórica quanto prática, uma vez que possibilita a reflexão sobre o papel da literatura na formação crítica dos estudantes do Ensino Médio e sobre a relevância do gênero distópico enquanto instrumento de análise social. Do ponto de vista teórico, são abordados os documentos que regulamentam a Educação no Brasil, enfatizando como eles tratam da importância da literatura para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da sensibilidade estética. Na dimensão prática, o curso oferece subsídios pedagógicos para o uso de obras de distopia disponibilizadas pelo PNLD Literário, transformando-as em SDs aplicáveis em sala de aula e adaptáveis à realidade de cada unidade escolar.

O público-alvo do curso são professores da Educação Básica, bibliotecários, estudantes de licenciaturas e demais estudiosos da leitura e da literatura, que terão acesso a um espaço de formação voltado à atualização teórica e prática em torno do ensino de literatura com foco em temas sociais emergentes constantes em obras distópicas. Destaca-se que muitos docentes enfrentam dificuldades para planejar atividades de leitura devido à carga horária elevada e ao número expressivo de obras disponíveis no mercado editorial, sendo assim, o curso oferece subsídios práticos que facilitam a organização de SDs e ampliam as possibilidades de trabalho com distopias na escola.

De forma indireta, os estudantes do Ensino Médio também se beneficiam, na medida em que receberão práticas formativas consistentes e contextualizadas, capazes de despertar o interesse pela leitura e de ampliar seu repertório cultural e crítico. O curso também dialoga com gestores escolares e equipes pedagógicas, que poderão contar com profissionais mais preparados para realizar escolhas de obras no âmbito do PNLD Literário, ajustando-as às realidades das comunidades escolares e fortalecendo a democratização do acesso à literatura.

O material disponível no curso MOOC integra fundamentos teóricos e práticas formativas voltadas ao ensino de literatura no Ensino Médio, estruturando-se em três módulos: “Literatura na escola”, “Distopia em foco” e “Sequências didáticas a partir de obras distópicas”. Seu perfil formativo contempla a articulação entre referenciais legais, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) e a BNCC (Brasil, 2018a), e abordagens didáticas aplicáveis ao uso de obras literárias do PNLD Literário, propondo ideias para a elaboração de práticas contextualizadas e

alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Básica. Conforme exibido na Imagem 1, os módulos estruturam-se da seguinte forma:

Imagem 1: Organização dos módulos do curso

1 Literatura na escola	2 Distopia em foco	3 Sequências didáticas a partir de obras distópicas
<ul style="list-style-type: none">1.1 Apresentação do módulo1.2 O que é literatura?1.3 A literatura na LDB1.4 A literatura na BNCC1.5 A literatura no PNLD Literário1.6 Teste seus conhecimentos	<ul style="list-style-type: none">2.1 Apresentação do módulo2.2 O que é distopia?2.3 Temas emergentes2.4 Distopia no PNLD2.5 Exemplos de distopia2.6 Teste seus conhecimentos	<ul style="list-style-type: none">3.1 Apresentação do módulo3.2 O que é uma sequência didática?3.3 Método proposto por Rildo Cosson3.4 Método proposto por Juracy Saraiva e Ernani Mügge3.5 Sequência didática: Vamos comprar um poeta3.6 Sequência didática: A caçadora de árvores3.7 Sequência didática: Caminho para ver estrelas3.8 Teste seus conhecimentos

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

O primeiro módulo aborda a literatura como uma expressão cultural universal. Define-se que ela extrapola o conceito de texto, se configurando como uma experiência estética que atravessa épocas e é capaz de ampliar o repertório linguístico e cultural dos leitores. Analisa-se o tratamento dado à literatura na Educação a partir dos documentos normativos: a LDB (Brasil, 1996) não dedica capítulo exclusivo ao tema, mas ressalta que o ensino deve promover o desenvolvimento cultural e a formação integral do educando, incluindo o domínio da língua e a formação crítica, contexto no qual a literatura se insere. Na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a), a literatura integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, orientando-se para ampliar o repertório cultural e desenvolver habilidades de interpretação, argumentação e apreciação estética.

Além disso, o primeiro módulo enfatiza que a leitura literária contribui à formação do estudante ao possibilitar contato com múltiplas visões de mundo e contextos sócio-históricos diversos. Em seguida, é apresentada a estrutura do PNLD Literário, que garante acervos literários às escolas públicas. O Programa é

destacado como uma política pública que incentiva a pluralidade literária e dá acesso a obras de variados autores em todas as regiões do país.

O segundo módulo explora o gênero distópico. Define-se distopia e discute-se como as obras distópicas projetam problemas contemporâneos, funcionando como um “aviso de incêndio” (Hilário, 2013, p. 202) para dilemas atuais. Abordam-se temas emergentes recorrentes nas distopias, tais como vigilância tecnológica, colapso ambiental, manipulação da informação e desigualdade social, que refletem desafios do mundo atual. Esses temas se relacionam aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU): nas narrativas distópicas, faltas ou rupturas dos ODS fundamentais (como fome, pobreza e igualdade) são abordados pelas obras ficcionais. Além disso, destacam-se obras canônicas do gênero integrantes do acervo do PNLD Literário: *1984*, de George Orwell; *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley; e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.

Dessa forma, este módulo discute o conceito de distopia e cita os clássicos desse gênero que, cada um à sua maneira, critica aspectos sociais e políticos de regimes totalitários e refletem os riscos de futuros indesejados. Assim, o módulo enfatiza a definição de distopia, os principais temas contemporâneos e a relevância das obras literárias distópicas como recurso formativo relacionado aos ODS.

O terceiro módulo apresenta o planejamento de sequências didáticas, que são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). As SDs são baseadas nas três obras distópicas que constam no *Guia Digital do PNLD Literário* (Brasil, 2021). Inicialmente, explica-se que uma sequência didática é um conjunto estruturado de atividades formativas que desenvolvem competências específicas de forma progressiva. Discute-se, primeiramente, a metodologia de Cosson (2012), que propõe quatro etapas para o ensino literário: motivação, introdução da obra, acompanhamento da leitura e interpretação, ressaltando a importância de motivar o estudante e mediar a leitura. Em seguida, são expostas as etapas sugeridas por Mügge e Saraiva (2017), que organizam a sequência em três momentos: atividade de recepção ao texto, aproximando o leitor do tema por meio de hipóteses; leitura compreensiva e interpretativa mediada pelo professor, com exercícios sobre aspectos específicos do texto; e transferência e aplicação, em que

os estudantes relacionam o texto a outros contextos e exercitam a autoria com produções próprias.

Na primeira sequência didática trabalha-se a obra *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz. Adota-se a metodologia de Cosson (2012) para organizar as atividades. O objetivo geral é promover a reflexão crítica sobre a relevância da arte na vida social e individual a partir da leitura da obra. As habilidades da BNCC (Brasil, 2018a) incluem a análise do texto em seu contexto sócio-histórico e o estabelecimento de intertextualidade e qualificação de argumentos. Como recursos didáticos, utilizam-se a própria obra literária, quadro branco e materiais de escrita.

A sequência está estruturada em sete períodos de 45 minutos. A aula inicial propõe aos estudantes listarem artistas favoritos e debaterem o que seria da vida sem arte (motivação); depois apresenta-se o autor, Afonso Cruz, e o enredo, relacionando as expectativas de cada estudante ao título (introdução). Em seguida, realiza-se leitura compartilhada por capítulos, cada estudante lendo em voz alta e debatendo dúvidas (acompanhamento). Para interpretação, propõe-se o preenchimento de um quadro comparando os personagens antes e depois do contato com o poeta, e questões sobre a narrativa e a capa da obra literária. Toda a sequência visa desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre a valorização da cultura e da arte.

A segunda sequência didática, organizada em dez períodos de 45 minutos cada, é pautada pela obra *A caçadora de árvores*, de Marie Pavlenko. Este romance é ambientado num futuro cuja sociedade virou um deserto devido ao desmatamento. Emprega-se a metodologia de Mügge e Saraiva (2017) para estruturar as atividades. O objetivo geral é refletir sobre a preservação do meio ambiente a partir da leitura e interpretação da obra. Entre as habilidades da BNCC (Brasil, 2018a) estão a compreensão e produção crítica de textos em diversas linguagens e o compartilhamento de interesses culturais, respeitando as diferenças. Os recursos incluem o texto literário e materiais para escrita (quadro branco e canetões).

A aula inicia-se com atividades de recepção ao texto literário, que pretende aproximar a temática aos alunos. Para tanto, é feita a leitura coletiva de uma notícia sobre o desmatamento da Amazônia a fim de contextualizar o tema ambiental. Em seguida, apresenta-se a capa do livro e frases iniciais para despertar hipóteses. Realiza-se, então, a leitura compartilhada, alternada com discussões mediadas pelo

professor. Na etapa de leitura compreensiva e interpretativa, os estudantes são convidados a relacionar o enredo ao mundo real, respondendo perguntas escritas sobre temas evidenciados na narrativa literária, e a debater as consequências do aquecimento global refletidas na obra. Por fim, na transferência e aplicação da leitura, propõe-se que os estudantes criem uma reportagem de jornal, imaginando como será o mundo em 2075. Essa sequência didática pretende sensibilizar os estudantes sobre sustentabilidade e promover uma discussão interdisciplinar visando à formação de um sentimento de respeito pelo meio ambiente.

A terceira sequência didática, estruturada em quinze períodos de 45 minutos cada, baseia-se no livro *Caminho para ver estrelas*, de Lúcia Teixeira, que narra a perda da capacidade de sonhar. Nesse caso, aplica-se uma metodologia própria do mestrando (desenvolvida pelo autor do curso). O objetivo geral é estimular a criatividade e a reflexão sobre os sonhos, valorizando a música e a literatura como recursos de expressão a partir da leitura do romance. As habilidades da BNCC (Brasil, 2018a) incluem a análise da obra literária em seu contexto de produção e o planejamento e produção de textos multimodais. Os recursos didáticos envolvem a própria obra literária e materiais multimídia: uso de caixas de som para músicas, cartolinas para criação de linhas do tempo, e projeções de imagens.

No desenvolvimento da sequência, são propostas atividades interdisciplinares vinculadas ao tema “sonhos”: os estudantes criam linhas do tempo sobre suas próprias vidas em cartolina, relacionando cada período a uma música; para tanto, devem criar uma *playlist* no *Spotify* e gerar um *QR Code*, a ser colado no cartaz, para que seja facilmente acessado por quem tiver interesse. A atividade justifica-se porque é o mesmo que acontece na narrativa literária: todos os acontecimentos ficcionais são marcados por músicas sugeridas pela autora por meio de uma *playlist* que pode ser acessada no *Spotify*³. Outras etapas incluem debates sobre o enredo literário através de seminários e o registro de sonhos pessoais contemplados por fotos feitas com inteligência artificial. Dessa forma, integra-se literatura e arte, promovendo a autoria dos estudantes e a reflexão sobre a simbologia dos sonhos.

Ao término do curso, cada cursista deverá responder a um questionário a fim de avaliar o material disponibilizado, a carga horária e a pertinência do que foi

³ Playlist pública *Caminho para ver estrelas* - Livro de Lúcia Teixeira. Disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/2e54hg4bMY8nvyqtwmP0ST?si=F2hM9auPRq22Zs39fBFVrw>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ensinado. Além de sua configuração estrutural, o curso se destaca pela integração entre teoria e prática, propondo uma formação que ultrapassa a apresentação de conceitos e estimula a elaboração de propostas aplicáveis ao cotidiano escolar. A organização dos materiais permite que os participantes compreendam, inicialmente, o lugar da literatura nas políticas públicas de promoção da leitura; em seguida, aprofundem-se no estudo do gênero distópico como recurso crítico e formativo; e, por fim, desenvolvam SDs fundamentadas em obras disponibilizadas pelo PNLD Literário. Essa progressão assegura ao cursista uma compreensão ampla e articulada dos fundamentos teóricos que embasam o ensino de literatura e das possibilidades metodológicas que favorecem o engajamento dos estudantes.

Por fim, destaca-se o alinhamento do curso às demandas contemporâneas da Educação Básica, principalmente na promoção de práticas de leitura que dialoguem com questões sociais emergentes. Ao colocar o gênero distópico no centro da formação, destaca-se o seu potencial para fomentar debates sobre democracia, cidadania, meio ambiente, desigualdades e tecnologias, temas que atravessam o cotidiano dos jovens e ampliam sua capacidade de compreensão crítica da realidade. Assim, o curso contribui para o aprimoramento pessoal e profissional e também se configura como uma ação estratégica para fortalecer a formação leitora no ambiente escolar, promovendo o acesso qualificado à literatura e incentivando a construção de sentidos a partir das obras estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida permite compreender as potencialidades pedagógicas da literatura distópica no Ensino Médio, especialmente quando articuladas às políticas públicas de leitura, como o PNLD Literário. Além disso, contribui para o preenchimento de uma lacuna no campo investigativo, identificada a partir de levantamento realizado em duas bases de dados (SciELO e Banco de Teses e Dissertações da Capes), o qual evidenciou a pouca produção acadêmica voltada às distopias contemporâneas.

Ao mapear as distopias presentes nas edições de 2018 e 2021, observa-se que esse gênero, ainda que numericamente discreto no acervo, apresenta um potencial significativo para promover a reflexão crítica sobre temas contemporâneos. Neste ínterim, a análise de *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020) evidencia que

narrativas curtas e com linguagem simples podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, sobretudo quando inseridas em práticas pedagógicas estruturadas e mediadas por professores capacitados.

A leitura da obra permite, ainda, uma análise de suas categorias constitutivas: tema, personagens e acontecimentos. Essa categorização serve de exemplo para a análise de outras obras distópicas na medida em que possibilita uma compreensão profunda da crítica social presente na narrativa. Os temas, marcados pela quantificação da vida e pela lógica utilitarista que atravessa as relações humanas, articulam-se de maneira direta com a experiência contemporânea dos estudantes, que lidam cotidianamente com métricas, desempenho e padronizações. Os personagens, por sua vez, operam como representações dessa realidade: a família, guiada por números, contrasta com o poeta, figura que demonstra a possibilidade de sensibilidade e ruptura. Enquanto isso, os acontecimentos, especialmente aqueles que envolvem a transformação das atitudes dos membros da família após a convivência com o poeta, revelam o movimento narrativo de desconstrução da lógica dominante, reforçando a potência da literatura como produtora de sentidos e promotora de reflexão crítica. Juntas, essas categorias mostram-se fundamentais para sustentar tanto a análise da obra literária quanto as propostas formativas derivadas dela.

A criação de um curso, enquanto produto educacional, configura-se como uma ferramenta que amplia as possibilidades de leitura e interpretação de distopias literárias no Ensino Médio. Através da combinação de fundamentação teórica, análises literárias e proposições de práticas de ensino, o curso contribui para a humanização dos leitores e para o fortalecimento da leitura literária nas escolas públicas, em consonância com as diretrizes do PNLD e com os princípios da educação democrática.

No que diz respeito às sequências didáticas, destaca-se que elas constituem uma forma relevante de organização do trabalho pedagógico, mas não devem ser compreendidas como um modelo único ou obrigatório. As SDs configuram-se como uma possibilidade para a prática docente, oferecendo ao professor um caminho estruturado para o desenvolvimento de práticas de leitura, sem, contudo, limitar sua atuação. Assim, à medida que o professor se apropria das propostas apresentadas, torna-se possível adaptá-las às especificidades de seu contexto e, também,

transformá-las, reorganizá-las ou mesmo subvertê-las, conforme os objetivos pedagógicos. Tal perspectiva reafirma a autonomia docente e reconhece o professor como agente criador de estratégias, sendo, inclusive, capaz de construir sequências didáticas para outras obras literárias de formas significativas e contextualizadas no ensino de literatura.

A inserção das outras duas obras distópicas no curso de formação docente mobiliza narrativas que tensionam normas, valores e questões ambientais, demonstrando que a distopia favorece a construção de uma leitura crítica do mundo, permitindo aos estudantes reconhecer e questionar dinâmicas contemporâneas que atravessam suas experiências cotidianas. Nesse sentido, as obras distópicas mostram-se especialmente potentes para a formação humanizadora, levando o leitor a refletir sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual está inserido. Tal movimento contribui para o desenvolvimento de competências interpretativas e para a ampliação da sensibilidade dos estudantes, reforçando o papel da literatura como espaço privilegiado de formação crítica e de construção de sentidos.

Espera-se que esta pesquisa de mestrado contribua para fortalecer a presença da literatura contemporânea no currículo escolar, estimular práticas leitoras significativas e fomentar debates sobre temas sociais emergentes, consolidando um compromisso com a formação humanizadora, cidadã, democrática e crítica. Como encaminhamento futuro, sugere-se a continuidade da investigação em torno do impacto das distopias na aprendizagem e nos modos de ler dos jovens, bem como a ampliação de práticas de formação docente que explorem outros gêneros literários relevantes para o contexto atual.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Carina Fior Postingher. **Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia**. 271f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3922/Tese%20Carina%20Fior%20Postingher%20Balzan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Globo, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Guia digital PNLD 2018**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: https://stoapi.nees.ufal.br/pnld-guias-digitais-prod/guias/publicacoes/PNLD_2018_LITERARIO.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Guia digital PNLD 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://stoapi.nees.ufal.br/pnld-guias-digitais-prod/guias/publicacoes/PNLD_2021_LITERARIO_ENSINO_MEDIO_OwgjvW2.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, Afonso. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura: um convite**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2025. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2025/06/Retratos-da-Leitura_COMPLETO_com2-3capa-1.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HILÁRIO, L. C.. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, v. 18, p. 201-215, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>. Acesso em: 13 set. 2024.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LLOSA, Mário Vargas. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Editora Arx, 2004.

MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura: um lugar de respostas. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. **Texto literário: resposta ao desafio da formação de leitores**. São Leopoldo: Oikos, 2017, p. 51-56.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAVLENKO, Marie. **A caçadora de árvores**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2022.

RODRIGUES, R. R. M.; MORAIS, C. . Estudos sobre obras distópicas no PNLD: uma revisão de literatura. **Revista A Cor das Letras**, v. 26, p. 45-61, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/11591>. Acesso em: 20 mar. 2026.

SILVA, Júlia Marques Carvalho; MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello. O processo de consolidação da EaD no IFRS por meio dos MOOCs e a ampliação do acesso à educação. **EmRede**, v.7, n.2, p.30-46, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/546/593>. Acesso em: 10 out. 2025.

TEIXEIRA, Lúcia. **Caminho para ver estrelas**. São Paulo: Cortez, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.