



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

Júlia Sáddi Domingues

**A Literatura no Ensino Médio como Prática Social: uma Leitura
Crítica do Conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis**

Brasília-DF
2025

Júlia Sáddi Domingues

**A Literatura no Ensino Médio como Prática Social: uma Leitura
Crítica do Conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbim.

Brasília-DF
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS124L1 Sáddi, Júlia
A Literatura no Ensino Médio como Prática Social: uma
Leitura Crítica do Conto "Pai contra Mãe" de Machado de Assis
/ Júlia Sáddi; orientador Ana Emília Fajardo Turbin.
Brasília, 2025.
122 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Ensino de Literatura no Ensino Médio. 2. Linguística
Aplicada. 3. Machado de Assis. 4. Racismo Estrutural. 5.
Multiletramentos. I. Turbin, Ana Emília Fajardo, orient. II.
Título.

Júlia Sáddi

**A Literatura no Ensino Médio como Prática Social: uma Leitura
Crítica do Conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Defendida e aprovada em: 1º de outubro de 2025.

Banca Examinadora formada pelos professores:

Profª. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin - Orientadora
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Sidelmar Alves da Silva Kunz
Universidade Estadual de Goiás

Profª. Dra. Janaína Soares de Oliveira Alves
Universidade de Brasília

Ao meu amado esposo Wanderson C. S. Cleuber, companheiro de todas as horas, que fez ressurgir o melhor de mim e é o maior incentivador de todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela proteção, força e propósito que me sustentam. Agradeço à CAPES pelo financiamento dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Agradeço à Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin, minha orientadora, por sua paciência, orientação, incentivo e disponibilidade constantes ao longo deste processo.

Agradeço à minha família — aos meus pais, pela vida; em especial à minha mãe, pelas oportunidades que me proporcionou e que fizeram grande diferença em minha trajetória; ao meu pai (in memoriam), que me ensinou a trabalhar com afinco e a apreciar a literatura dos grandes filósofos; aos meus irmãos, espelho e tantas vezes apoio em meu desenvolvimento pessoal e intelectual — ao meu irmão mais velho, Dr. André, que me ensinou, desde pequena, a estudar e pesquisar com entusiasmo, profundidade e alegria; ao meu irmão Tiago, parceiro de tantas vivências e reflexões, padrinho presente da minha primogênita; ao meu irmão Dudu, que se alegrava tanto cada vez que me via chegar, fazendo-me sentir importante e muito amada; aos meus avós, lar de acolhimento e referência — à minha avó (in memoriam), a leitora mais ávida que já conheci, minha melhor revisora e maior crítica literária, que me instigava, desde a adolescência, a escrever sempre mais e melhor.

Agradeço ao meu marido, companheiro de todas as horas, pela compreensão e pelo apoio emocional; por tantas vezes ter feito também a minha parte, com afeto, sem cobranças e sem fazer pesar, para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Agradeço aos meus filhos, que me fazem ser uma pessoa melhor e que são a maior razão do meu recomeço e da minha fé em um mundo mais justo e amoroso.

Agradeço, por fim, aos meus amigos, colegas, professores e a todos que sempre acreditaram em meu potencial e me incentivaram, pelo precioso tempo e pela partilha ao longo de toda a minha jornada.

RESUMO

Esta dissertação investiga o potencial do ensino de literatura no Ensino Médio como prática social de desenvolvimento da consciência crítica, a partir da leitura do conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis. Inserida no campo da Linguística Aplicada, a pesquisa articula literatura, multiletramentos e formação cidadã, considerando os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento orientador da educação básica no Brasil — e os aspectos multimodais dos textos literários. O texto machadiano, ao evidenciar estruturas de exclusão racial e social, é analisado como instrumento para a leitura crítica do mundo e para o enfrentamento do racismo estrutural e da dívida histórica brasileira. A abordagem é qualitativa, interpretativa e documental, fundamentada em autores como Antonio Candido, Bakhtin, Cope e Kalantzis, Cosson, Dionísio, Eagleton, Flick, Jessé Souza, Kilomba, Kleiman, Magda Soares, Moita Lopes, Pennycook, Rajagopalan, Raymond Williams e Regina Zilberman e Vilson Leffa. Como desdobramento, a pesquisa inspira a produção de um livro em processo de publicação, que amplia o diálogo entre literatura, crítica social e prática pedagógica, evidenciando a contribuição da Linguística Aplicada para a ressignificação do cânone e para a formação de jovens leitores conscientes, críticos e engajados.

Palavras-chave: Machado de Assis; Linguística Aplicada; ensino de Literatura; BNCC; multiletramentos; racismo estrutural; Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation investigates the potential of teaching literature in High School Education in Brazil as a social practice for developing critical awareness, through the reading of Machado de Assis's short story "*Pai contra Mãe*" ("Father versus Mother"). Framed within the field of Applied Linguistics, the research articulates literature, multiliteracies, and citizenship education, taking into account the assumptions of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) — the official guiding document for basic education in Brazil — as well as the multimodal aspects of literary texts. Machado's narrative, by evidencing structures of racial and social exclusion, is analyzed as a tool for critical reading of the world and for confronting structural racism and Brazil's historical debt. The study adopts a qualitative, interpretive, and documentary approach, grounded in authors such as Antonio Candido, Bakhtin, Cope and Kalantzis, Cosson, Dionísio, Eagleton, Flick, Jessé Souza, Kilomba, Kleiman, Magda Soares, Moita Lopes, Pennycook, Rajagopalan, Raymond Williams, Regina Zilberman, and Vilson Leffa. As an outcome, the research inspires the production of a book currently under publication, which broadens the dialogue between literature, social critique, and pedagogical practice — highlighting the contribution of Applied Linguistics to the re-signification of the literary canon and to the formation of conscious, critical, and socially engaged young readers.

Keywords: Machado de Assis; Applied Linguistics; Literature teaching; BNCC; Multiliteracies; structural racism; High School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hand Holding a Pen of Rear View	73
Figura 2 - Machado de Assis	86
Figura 3 - <i>Slavery</i>	93
Figura 4 - Crossroad with Empty Direction Sign.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências e habilidades da BNCC relacionadas ao ensino de literatura no Ensino Médio.....	47
Quadro 2 - Comparações do Brasil no ranking do PISA 2018 e 2022.....	52

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	16
2.1	Objetivo Geral:	16
2.2	Objetivos Específicos:	16
3	JUSTIFICATIVA	17
4	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	21
5	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	23
6	REFERENCIAL TEÓRICO	24
6.1	Literatura como prática social	25
6.2	Linguística Aplicada Crítica: linguagem, poder e sociedade	27
6.3	Formação crítica e mediação leitora.....	32
6.4	BNCC e Multiletramentos	37
6.4.1	A BNCC	45
6.4.2	Desafios contemporâneos para o ensino da literatura	48
6.4.3	O texto literário como material didático.....	56
7	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
8	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	67
8.1	Levantamento bibliográfico e revisão teórica:	67
8.2	Leitura analítica	68
8.3	Articulação interpretativa e redação dos capítulos analíticos.....	69
9	LEITURA COMENTADA DE “PAI CONTRA MÃE”	72
9.1	Análise e Interpretação da Autora	86
9.1.1	Machado de Assis e sua visão crítica da sociedade.....	86
9.1.2	A escravidão e suas marcas no racismo estrutural	93
9.1.3	O conflito entre sobrevivência e moralidade.....	97
9.2	Rupturas e continuidades na leitura crítica do Brasil	105
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, parto da compreensão de que ensinar literatura no Ensino Médio significa mais do que abordar escolas literárias ou recursos formais: é criar condições para que os estudantes experienciem o texto como prática social e cultural. Antonio Candido (2004), em *A literatura e a formação do homem*, defende que a literatura deve ser reconhecida como um direito humano, indispensável à constituição ética, estética e cidadã dos sujeitos. Ao participar da vida social, a literatura contribui não apenas para o prazer estético, mas para a formação integral de cidadãos capazes de interagir criticamente com o mundo.

Essa dimensão é reforçada por Terry Eagleton (2006), ao afirmar que a literatura é atravessada por ideologias e disputas sociais, funcionando como espaço de produção e contestação de sentidos. O texto literário, nesse sentido, não é neutro, mas revela tensões políticas e culturais, iluminando desigualdades históricas e estruturas de poder. Mikhail Bakhtin (1992), por sua vez, compreende o texto como um diálogo vivo entre sujeitos históricos, em que cada enunciado carrega vozes sociais e ecos de seu tempo. Nessa mesma linha, Raymond Williams (1977) ressalta que a literatura é prática cultural material, indissociável dos modos de produção e da hegemonia cultural que organiza a vida social.

No contexto brasileiro, Regina Zilberman (2008) chama atenção para o papel da escola na mediação da literatura como prática social. Segundo a autora, é nesse espaço que a leitura literária pode se consolidar como experiência crítica, capaz de ampliar horizontes de compreensão e de estimular a participação cultural e política dos jovens.

Além disso, o ensino da literatura dialoga com a concepção de linguagem como prática social. Cope e Kalantzis (2020) afirmam que as práticas de letramento — entre elas, a literatura — mediam a compreensão do mundo e das identidades sociais. Mais do que arte ou ficção, a literatura revela como valores, ideologias e disputas históricas se expressam por meio de narrativas representativas, muitas vezes naturalizadas ou silenciadas no cotidiano. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades, como a brasileira, a literatura constitui também um instrumento para a leitura das estruturas de poder, das heranças coloniais e das violências simbólicas que seguem operando sob formas contemporâneas.

Para que a literatura produza esse efeito transformador, é preciso considerar também o envolvimento afetivo do leitor. Vincent Jouve (2002) destaca que a paixão pelo que se lê é um elemento decisivo na formação de leitores, pois a experiência literária só se consolida quando mobiliza o desejo, a emoção e a identificação pessoal. Sem esse engajamento, a leitura corre o

risco de permanecer como obrigação escolar, sem alcançar sua verdadeira potência de formar sujeitos.

Na mesma direção, Bakhtin (1992) nos lembra que a obra literária só adquire sentido pleno no encontro com o leitor. É nesse processo — que aqui entendemos em termos de recepção, isto é, de atualização dos sentidos na interação entre texto e sujeito — que se concretiza a experiência estética e social da leitura, permitindo que a literatura cumpra sua função humanizadora.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador torna-se central. A leitura, na escola, não pode restringir-se aos elementos linguísticos visíveis no texto: deve contemplar também os aspectos extralinguísticos — como contexto, cultura, práticas sociais e conhecimentos prévios dos alunos — que influenciam a produção e a interpretação dos sentidos. É nesse ponto que se insere a noção de *currículo oculto*, ou seja, o conjunto de saberes, valores e representações que atravessam o processo educativo sem estarem explicitados nos programas formais.

Além disso, as novas tecnologias e as transformações culturais do presente impõem desafios adicionais. Os estudantes de hoje consomem literatura e arte em múltiplos formatos — do livro impresso às narrativas digitais, das séries audiovisuais às redes sociais —, o que demanda do professor a capacidade de articular o texto literário a outras linguagens e a textos não literários. Essa articulação não deve ser vista como ameaça, mas como oportunidade de ampliar as possibilidades de leitura e de aproximar a literatura da experiência cotidiana dos jovens, conectando tradição e contemporaneidade.

É nesse horizonte que se insere esta dissertação, que propõe compreender a literatura como prática social, articulada à Linguística Aplicada em sua vertente crítica, voltada à análise das práticas sociais mediadas pela linguagem (Moita Lopes, 2006). A pesquisa toma como exemplo o conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, não apenas como objeto literário, mas como documento histórico-discursivo capaz de revelar mecanismos de exclusão racial e social que atravessam a história brasileira e chegam até o presente.

Machado de Assis, pela complexidade de sua obra, oferece múltiplas possibilidades de leitura e ressignificação. O conto “*Pai contra Mãe*” (1906) é um exemplo emblemático da forma como o autor denuncia, com ironia e sofisticação narrativa, as violências estruturais da sociedade escravocrata. Ao narrar o encontro entre um homem pobre, que caça escravizados foragidos, e uma mulher negra grávida em fuga, o texto escancara a naturalização da desumanização e a cumplicidade de sujeitos subalternizados na reprodução do racismo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação básica no Brasil, reconhece a leitura literária como eixo estruturante da formação crítica e cidadã. Na área de Linguagens e no componente de Língua Portuguesa, a BNCC defende que o ensino da literatura deve contribuir para a valorização da diversidade cultural, para o desenvolvimento da empatia e para a construção de perspectivas éticas e solidárias. Esse horizonte dialoga com os pressupostos dos multiletramentos, que, conforme Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), implicam reconhecer a diversidade de modos de significação que circulam na sociedade contemporânea — textos verbais, visuais, digitais, performativos — e compreender que a leitura envolve práticas multimodais que conectam linguagens, suportes e contextos culturais.

Assim, ensinar literatura não é apenas apresentar autores e estilos, mas proporcionar experiências de leitura que favoreçam a consciência crítica e a participação social. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2003) oferece subsídios para compreender a literatura como prática discursiva que atua na produção e na contestação de sentidos, participando da luta contra formas de silenciamento e invisibilização. Ao mobilizar textos literários em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa contribui para que os estudantes interroguem o mundo — e se interroguem nele —, construindo uma leitura comprometida com os direitos humanos e com a transformação social.

Essa perspectiva situa-se diretamente na área de concentração “Linguagem, Práticas Sociais e Educação”, à qual esta pesquisa se vincula no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA-UnB). Ao considerar a literatura como prática social, vinculada a disputas de poder e processos históricos de exclusão, o estudo insere-se no debate sobre o papel da escola e da linguagem na construção da cidadania. A Linguística Aplicada crítica fornece, assim, o aparato teórico-metodológico necessário para compreender a leitura literária como ação social e para propor uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a justiça social.

É nesse cenário que a presente pesquisa se consolida. Ao propor uma leitura crítica do conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, busca-se demonstrar como a literatura, quando trabalhada pedagogicamente como prática social, pode contribuir para a reflexão sobre racismo estrutural, dívida histórica e desigualdade no Brasil. Mais do que uma análise literária, trata-se de um exercício de Linguística Aplicada comprometido com a formação cidadã e com a ressignificação do cânone, de modo a aproximá-lo das demandas sociais contemporâneas.

A escolha desse tema relaciona-se também ao meu percurso pessoal e profissional, atravessado por experiências que fundamentam o olhar que sustenta esta pesquisa. Ao longo de

minha trajetória, tanto acadêmica quanto profissional, reconheci na literatura e na Linguística Aplicada não apenas campos de estudo, mas espaços de engajamento social e político. Morar no continente africano, atuar em instituições públicas de educação e dialogar com pesquisadores que investigam práticas de letramento crítico ampliaram minha compreensão sobre as relações entre linguagem, identidade e poder. Essas vivências reforçaram em mim a convicção de que o ensino da literatura é um ato ético e político, que deve estar a serviço da equidade e da construção de uma sociedade mais justa.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

O objetivo geral desta pesquisa é ressignificar o conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, por meio de uma abordagem interdisciplinar da Linguística Aplicada, concebendo a literatura como prática social voltada ao desenvolvimento da consciência crítica de estudantes do Ensino Médio (EM). Busca-se articular, nesse processo, os conceitos de racismo estrutural, dívida histórica e direitos humanos, em diálogo com a perspectiva dos multiletramentos e com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a reafirmar o papel da leitura literária como experiência formadora e emancipatória.

2.2 Objetivos Específicos:

- Relacionar a análise do conto “Pai contra Mãe” com referenciais da Linguística Aplicada crítica, dos estudos decoloniais e da BNCC, abordando o racismo estrutural, a exclusão social e a violência simbólica como práticas de letramento que atravessam a experiência histórica e contemporânea brasileira e estão voltadas à formação crítica de estudantes do Ensino Médio.
- Discutir a literatura como prática social no Ensino Médio, compreendendo-a como espaço de construção de sentidos, de recepção ativa e de formação cidadã. Para tanto, considera-se que a obra literária, em sala de aula, só alcança sua plenitude quando mobilizada de forma dialógica, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos e participem criticamente da produção de significados.
- Analisar como os multiletramentos podem favorecer práticas pedagógicas de mediação literária que valorizem a diversidade cultural, os contextos sociais dos estudantes e a leitura crítica da realidade, ampliando a compreensão de leitura para além do texto escrito, incorporando múltiplas linguagens e modos de significação, em consonância com os desafios contemporâneos da educação.

Ao aproximar o texto literário da vida cotidiana dos jovens, a escola pode transformar a leitura em experiência significativa, capaz de promover consciência crítica, respeito à diversidade e engajamento social.

3 JUSTIFICATIVA

Minha trajetória de vida só me permitiu ingressar em um programa de mestrado após os cinquenta anos de idade — e tudo aconteceu como tinha que ser. Voltar à UnB depois de vinte anos de formada foi como sair de uma cápsula do tempo: encontrei um universo mais plural, uma juventude mais diversa e mais autêntica. Hoje falamos de branquitude, racismo estrutural, dívida histórica, salões afro, transição capilar, equidade para além da igualdade — mas nem sempre foi assim. Essa liberdade de discurso, que hoje parece natural, é fruto de lutas, vozes e resistências que abriram caminhos para que temas antes silenciados ganhassem espaço na academia e na sociedade.

Morei na África, em Nairobi, por quatro anos, e lá aprendi a admirar a mulher africana e a maneira como ela se sente confortável na própria pele: são altivas e esbanjam autoconfiança. Na convivência com essas mulheres, descobri outra forma de presença: desde sempre assumem seus cabelos, suas trancinhas, suas curvas. Não se sentem oprimidas nem excluídas pelo ideal de beleza da branquitude. No máximo, via as “mulheres de negócios” optarem por um leve alargamento de ondas. Durante o tempo em que lá vivi, nunca vi mulheres africanas sofrerem com a escravidão de manterem os cabelos alisados ou os corpos magérrimos — como tantas vezes ocorre por aqui. A convivência com aquelas mulheres foi, sem que eu percebesse, o início de um despertar que mais tarde encontraria sentido na academia.

Acredito que o universo preferiu que eu ficasse em um período de incubação até retornar à academia em condições de fazer registros genuínos, marcantes e com embasamento — sem o véu da hipocrisia social que, por muito tempo, nos vendou. Esse tempo de amadurecimento me permitiu olhar o mundo com mais criticidade e sensibilidade, compreendendo que a pesquisa também nasce da vida vivida. Talvez por isso, quando retornei ao mundo acadêmico, a escolha pela Linguística Aplicada tenha sido quase natural. Descobri esse campo quando estive lotada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mais tarde, já como aluna regular do PPGLA, inspirada pelas disciplinas, pelas leituras e pela nova realidade acadêmica, decidi mudar minha linha de pesquisa. Essa foi uma decisão acertada: consegui unir duas grandes paixões que sempre me acompanharam — a cultura africana e Machado de Assis. E o que move o ser humano senão a paixão? A motivação é intrínseca, e nada melhor do que uma paixão para nos mover.

E assim, entre lembranças, descobertas e amadurecimento, fui compreendendo que não há fronteira entre o que somos e o que pesquisamos. A escolha de um tema nunca é apenas intelectual: nasce também das marcas, das vivências e dos afetos que nos constituem e nos

movem. Foi nessa encruzilhada entre experiência e teoria, entre vida e linguagem, que encontrei o caminho do meu estudo. Hoje entendo que minha trajetória pessoal, com seus desvios, pausas e recomeços, foi parte essencial desse processo formativo. Cada vivência — na África, na UnB, no serviço público, na escrita — tornou-se matéria simbólica de reflexão, memória e pesquisa. Tudo se entrelaça: o olhar da mulher, da viajante, da servidora e da pesquisadora coexistem na mesma narrativa. E é justamente desse entrelaçamento que nasce a força deste trabalho — um gesto de reconciliação entre a vida e o conhecimento, entre o tempo que passa e o sentido que dele fazemos.

Foi a partir dessa convergência entre trajetória pessoal e formação acadêmica que o conto *“Pai contra Mãe”* se impôs como objeto de estudo. Em meio às leituras, compreendi que não se tratava apenas de uma narrativa literária consagrada, mas de um espelho das contradições históricas e raciais do Brasil — um texto que dialoga com a realidade que observo, vivencio e desejo transformar. Assim, o conto adquire relevância no campo da Linguística Aplicada (LA), especialmente em sua vertente crítica, não apenas por constituir um exercício de análise literária, mas por promover uma intervenção consciente nas práticas de linguagem, com foco em justiça social, letramento crítico, inclusão racial e educação emancipadora. Ao ser ressignificado à luz dos direitos humanos e da questão racial, o conto ultrapassa os limites da interpretação estética e se afirma como prática situada de linguagem e ação social.

Essa leitura, nascida da experiência e ancorada no compromisso ético da pesquisa, encontra respaldo teórico nas reflexões da Linguística Aplicada crítica e decolonial. São essas perspectivas (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003; Pennycook, 2006) que compreendem o estudo da linguagem como indissociável das práticas sociais e históricas nas quais está inserido. *“Pai contra Mãe”*, ao articular questões de identidade, memória, historicidade, raça e poder, constitui-se, assim, como um instrumento de mediação entre linguagem e transformação social.

Nesse sentido, a literatura se apresenta como uma prática social que vai além da dimensão estética. Conforme Antonio Candido (2004), ela é um direito humano, indispensável à formação ética e cidadã. Raymond Williams (1977) e Terry Eagleton (2006) reforçam esse entendimento ao enfatizar que a literatura deve ser analisada como prática cultural e ideológica, inseparável dos modos de produção e das tensões sociais que moldam as relações humanas. A escolha de trabalhar com Machado de Assis, portanto, ancora-se não apenas em sua relevância literária, mas na potência crítica de seus textos como instrumentos de reflexão sobre as desigualdades históricas do Brasil.

Além do valor crítico do texto, é fundamental considerar o papel da leitura literária na formação de jovens leitores. Para Vincent Jouve (2002), a paixão pelo que se lê é elemento

decisivo para que a literatura produza efeito transformador: sem mobilizar desejo, emoção e identificação, a leitura corre o risco de se tornar apenas obrigação escolar. Essa dimensão afetiva, muitas vezes negligenciada, precisa ser incorporada ao ensino, para que os estudantes possam vivenciar a literatura como experiência formadora e não como mero exercício de análise formal.

Na mesma direção, Bakhtin (1992) lembra que o texto só adquire sentido pleno no encontro com o leitor. É no processo de recepção — entendido aqui como atualização de sentidos na interação entre texto e sujeito — que se concretiza a experiência estética e social da leitura. Assim, ao analisar “*Pai contra Mãe*”, não se trata apenas de identificar recursos narrativos ou estratégias estilísticas, mas de compreender como os sentidos emergem na relação viva entre obra, leitores e contextos sociais.

Nesse processo, o papel do professor como mediador é central. A leitura, em sala de aula, não pode restringir-se aos elementos linguísticos visíveis no texto, mas deve considerar também aspectos extralinguísticos — contexto, cultura, práticas sociais e conhecimentos prévios dos alunos — que influenciam diretamente a produção de sentidos. Esse ponto remete ao chamado *currículo oculto*, ou seja, aos valores, representações e experiências que permeiam a educação mesmo sem estarem formalmente previstos nos programas escolares. É nessa interface entre língua, cultura e experiência de vida que a literatura adquire força pedagógica.

Outro desafio contemporâneo é o modo como os jovens consomem literatura e arte em múltiplos suportes. As novas tecnologias transformaram as práticas culturais e diversificaram as formas de leitura: hoje, estudantes acessam narrativas não apenas em livros, mas também em formatos digitais, audiovisuais e interativos. Cabe ao professor articular o texto literário com outras linguagens e gêneros, ampliando possibilidades de interpretação e conectando a tradição literária à experiência cotidiana dos alunos. Essa articulação é exigente, mas necessária para que a literatura permaneça significativa.

Alinhado a esse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a leitura literária como eixo estruturante da formação crítica e cidadã. No componente de Língua Portuguesa, a BNCC propõe que o ensino da literatura favoreça a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento da empatia e a construção de perspectivas éticas e solidárias. Esse horizonte dialoga com os pressupostos dos multiletramentos, formulados por Cope e Kalantzis (2006) e atualizados em suas reflexões mais recentes (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020), que compreendem a leitura como prática multimodal, envolvendo múltiplas linguagens, suportes e contextos culturais.

Dessa forma, a análise de “*Pai contra Mãe*” sob a ótica da Linguística Aplicada crítica não se restringe à literatura em si, mas se amplia para o campo da educação, ao propor práticas pedagógicas que articulem ética, estética e política. Ressignificar o conto como ação social e prática discursiva é também afirmar que a escola tem papel fundamental na formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo e capazes de questionar as estruturas de desigualdade.

Pretende-se que este trabalho se constitua em uma contribuição significativa para a Linguística Aplicada entendida como prática social. Ao atuar na formação de leitores críticos, promover a justiça social por meio da linguagem e dialogar com políticas educacionais vigentes, a pesquisa responde às demandas concretas de sujeitos historicamente marginalizados — jovens e adultos negros, trabalhadores e estudantes.

Mais do que oferecer um material pedagógico ou uma proposta metodológica pontual, esta dissertação busca afirmar a literatura como prática de transformação social, reafirmando seu potencial de interrogar o mundo e de formar consciências críticas. Ao mobilizar um clássico da literatura brasileira para refletir sobre racismo estrutural, dívida histórica e desigualdade, este estudo se inscreve na luta por uma educação antirracista e emancipatória, reafirmando a escola como espaço de escuta, resistência e produção de sentidos.

4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação tem como objeto de estudo o conto *“Pai contra Mãe”*, de Machado de Assis, analisado a partir de uma perspectiva literária, discursiva e pedagógica no contexto da formação de leitores do Ensino Médio. A investigação parte de uma leitura situada e engajada, que considera tanto o contexto histórico de produção — início do século XX — quanto a ressignificação contemporânea da narrativa, especialmente à luz dos conceitos de racismo estrutural, dívida histórica, direitos humanos e violência simbólica.

Não se trata de realizar aqui uma abordagem exaustiva da vasta obra machadiana, tampouco de abarcar a totalidade dos estudos críticos sobre o autor. O recorte é intencionalmente delimitado: centra-se em um único conto, escolhido por sua potência simbólica e por sua capacidade de problematizar as permanências do passado escravocrata no Brasil atual. Ao focalizar um texto específico, busca-se aprofundar a análise de suas dimensões discursivas e de sua recepção em sala de aula, demonstrando como a literatura pode atuar como prática social no processo formativo de jovens leitores.

O trabalho dialoga com referenciais da crítica literária, da Linguística Aplicada crítica e dos estudos decoloniais, mobilizando categorias analíticas que permitem compreender a leitura literária como prática de linguagem, de interação social e de construção de sentidos. Essa delimitação garante coerência metodológica e contribui para reafirmar a importância de integrar literatura, educação e sociedade, sem dispersar a análise em objetos múltiplos ou em generalizações que extrapolem os limites deste estudo.

Outro aspecto delimitador refere-se ao campo empírico da pesquisa: a proposta concentra-se no Ensino Médio da escola pública brasileira, etapa em que os estudantes se encontram em um momento decisivo de formação crítica e de construção de identidade social. Não se pretende, portanto, propor generalizações para outros níveis de ensino ou contextos educacionais, mas oferecer subsídios teóricos e pedagógicos que possam fortalecer a prática docente em um cenário específico e socialmente relevante.

A escolha do Ensino Médio como recorte pedagógico está ligada, ainda, ao papel central que essa etapa ocupa na consolidação da autonomia intelectual e da participação cidadã dos estudantes. É nesse momento que jovens passam a confrontar de forma mais direta as contradições sociais, sendo desafiados a interpretar criticamente discursos sobre identidade, desigualdade e diversidade cultural. Trabalhar *“Pai contra Mãe”* nesse contexto possibilita que o texto literário se torne um dispositivo formativo potente, capaz de suscitar debates sobre racismo estrutural e justiça social, ampliando a consciência histórica e política dos leitores.

Por outro lado, é preciso explicitar os limites metodológicos da investigação. Não se trata de um estudo de campo com aplicação de atividades ou coleta de dados empíricos junto a estudantes e professores. A pesquisa se restringe a uma análise qualitativa, documental e interpretativa, fundamentada em aportes teóricos e críticos que permitem compreender o conto de Machado de Assis em sua dimensão histórica, discursiva e pedagógica. Essa escolha evita dispersões metodológicas e reforça a intencionalidade da pesquisa: discutir o papel da literatura como prática social no Ensino Médio, sem pretensão de avaliar empiricamente resultados de aprendizagem.

Por fim, a delimitação envolve também o enfoque dado à mediação literária. Embora seja possível relacionar *“Pai contra Mãe”* a múltiplos gêneros, suportes e linguagens, o presente trabalho prioriza a análise do texto literário escrito em sua dimensão histórico-discursiva e em seu potencial pedagógico, sem desdobrar-se em produtos didáticos. O objetivo é compreender como o conto, quando trabalhado como prática social em sala de aula, pode contribuir para a reflexão sobre racismo estrutural e direitos humanos, colaborando para a formação cidadã e para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade e a transformação social.

5 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa desempenham um papel central na delimitação e condução deste estudo, funcionando como eixo de articulação entre o referencial teórico, a análise do conto e o horizonte pedagógico. A partir delas, busca-se explicitar de que forma a literatura, compreendida como prática social, pode contribuir para a formação crítica de jovens no Ensino Médio, em diálogo com os princípios da Linguística Aplicada crítica, dos multiletramentos e da BNCC.

As seguintes perguntas orientarão esta pesquisa:

1. Por que o conto “*Pai contra Mãe*” é um texto relevante para o trabalho com a literatura como prática social e para a promoção da leitura crítica e antirracista no Ensino Médio?
2. De que maneira a leitura de “*Pai contra Mãe*” pode ser mobilizada em sala de aula para favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, em articulação com a Linguística Aplicada, os multiletramentos e as diretrizes da BNCC?
3. Como a mediação docente e as práticas de recepção literária podem transformar a leitura do conto em uma experiência de reflexão sobre racismo estrutural, direitos humanos e equidade social?

Essas perguntas estruturam o percurso da investigação e dialogam diretamente com os objetivos já apresentados. Elas orientam tanto a análise do conto em sua dimensão histórico-discursiva quanto a reflexão pedagógica, delimitando o escopo da pesquisa e reafirmando seu compromisso com a formação crítica, cidadã e emancipatória dos estudantes do Ensino Médio.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa organiza-se a partir da Linguística Aplicada crítica, assumida como eixo integrador. Entendida como campo transdisciplinar, a Linguística Aplicada crítica problematiza as práticas sociais de linguagem e seus atravessamentos por relações de poder, desigualdade e exclusão (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2003). Essa perspectiva rompe com concepções reducionistas da linguagem como código e a compreende como prática situada, histórica e socialmente construída. Nesse horizonte, a literatura não é vista apenas como manifestação estética, mas como prática discursiva que produz significados, interpelando sujeitos e intervindo no tecido cultural e político.

Moita Lopes (1996) já havia destacado que a Linguística Aplicada deve ser entendida como uma ciência social voltada para a resolução de problemas concretos de uso da linguagem em contextos diversos — dentro e fora da escola —, concebendo a linguagem como prática processual e situada. Essa formulação evidencia que o foco do campo não está apenas na descrição linguística, mas na compreensão dos modos como os sujeitos, ao interagir, interpretam e produzem sentidos em contextos específicos de atuação social.

É nesse contexto que esta pesquisa se ancora, reafirmando a pertinência de compreender a literatura como prática social no âmbito do Ensino Médio. O conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, constitui-se como objeto privilegiado de análise porque permite discutir as permanências históricas do racismo estrutural e, ao mesmo tempo, a potência formativa da leitura literária quando mobilizada de forma crítica.

O capítulo que se inicia tem, portanto, a função de sustentar a análise do conto e o diálogo com o ensino da literatura, articulando dimensões socioliterárias e pedagógicas em um mesmo campo teórico. Para tanto, serão mobilizados autores que discutem a literatura como prática social e cultural, a Linguística Aplicada crítica e suas implicações para o ensino, os fundamentos da mediação leitora e da formação crítica, além das contribuições dos multiletramentos e da BNCC. A divisão do capítulo em quatro blocos temáticos busca garantir clareza expositiva sem perder de vista a unidade que sustenta a pesquisa: a compreensão da literatura como prática social mediada pela escola e orientada pelos princípios da Linguística Aplicada crítica.

6.1 Literatura como prática social

Pensar a literatura como prática social significa compreendê-la para além da dimensão estética ou formal. A literatura não se reduz a um conjunto de textos consagrados nem a uma disciplina escolar voltada à memorização de estilos de época; ela se constitui como experiência humana fundamental, ligada às formas de expressão e de significação que atravessam a vida coletiva. Ao ler, os sujeitos entram em contato com narrativas que lhes permitem compreender conflitos, valores e ideologias que moldam a sociedade. Nesse sentido, a literatura pode ser vista como uma prática cultural e política, profundamente conectada à vida social.

Antonio Candido (2004) defende essa perspectiva ao afirmar que a literatura é um direito humano inalienável. Em sua concepção, todas as sociedades produzem narrativas que ajudam os indivíduos a se reconhecerem como parte de uma coletividade, e privar alguém desse contato é negar-lhe uma dimensão essencial da existência. A literatura, portanto, deve ser entendida como necessidade vital, tal como a alimentação, a moradia ou a educação. A ausência da literatura na formação escolar não apenas empobrece a experiência cultural dos estudantes, mas os priva de um instrumento poderoso para compreender e transformar o mundo. “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2004, p. 186)

Ao ser entendida como prática social e direito humano, a literatura assume papel central na formação ética e cidadã. No espaço escolar, essa compreensão transforma a leitura em experiência de humanização, possibilitando aos estudantes não apenas contato com obras do passado, mas a construção de ferramentas críticas para interpretar a realidade do presente. A literatura é, assim, espaço de alteridade, de encontro com o outro e de reconhecimento da diversidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da vida cultural e política.

Terry Eagleton (2006) reforça esse entendimento ao destacar que a literatura é sempre atravessada por ideologias e relações de poder. Longe de ser uma produção neutra ou autônoma, cada texto literário nasce em um contexto histórico específico, marcado por disputas sociais, culturais e econômicas. Por isso, ler literatura significa, em última instância, ler também os valores, crenças e contradições de uma sociedade. A escola, nesse horizonte, torna-se o espaço privilegiado para que os estudantes desenvolvam uma recepção crítica, capaz de reconhecer como tais discursos se perpetuam e se transformam ao longo do tempo. “A literatura não pode ser separada das condições sociais e ideológicas que a produzem. Ela é, ao mesmo tempo,

produto histórico e intervenção simbólica, lugar em que se revelam e se disputam valores, crenças e relações de poder” (Eagleton, 2006, p. 19)

Essa perspectiva torna claro que a leitura literária no Ensino Médio não deve restringir-se a exercícios técnicos ou à apreciação descontextualizada de estilos de época. O contato com a literatura precisa ser mediado de forma que o estudante perceba os vínculos entre texto e sociedade, compreendendo como narrativas literárias tanto revelam quanto questionam desigualdades e hierarquias. Assim, a literatura funciona como dispositivo pedagógico para que os jovens possam ler criticamente o mundo em que vivem.

Nesse sentido, o pensamento de Mikhail Bakhtin (1992) contribui ao enfatizar que todo texto é constituído pelo dialogismo, isto é, pela presença de múltiplas vozes que dialogam entre si em determinado contexto histórico-social. O texto literário não é fechado em si mesmo, mas aberto a interpretações que variam conforme os horizontes de expectativa dos leitores. Para o Ensino Médio, isso significa que cada estudante, com sua experiência social e cultural, participa da construção de sentidos, tornando-se coautor no processo de recepção. A leitura literária, portanto, é sempre uma prática socialmente situada e compartilhada.

Raymond Williams (1977) acrescenta outra dimensão importante ao afirmar que a literatura deve ser entendida como prática cultural material, ligada aos modos de produção de uma sociedade. Isso implica reconhecer que as obras literárias não apenas representam, mas também disputam sentidos no interior das lutas sociais. Ao incorporar essa visão ao ensino, é possível mostrar aos estudantes que a literatura participa ativamente da constituição de hegemonias culturais e da resistência a elas, tornando-se instrumento decisivo de análise crítica da realidade.

No contexto brasileiro, Regina Zilberman (2008) lembra que o acesso à literatura é, muitas vezes, mediado pela escola. Em um país marcado por desigualdades, cabe à instituição escolar garantir o direito de leitura e formar leitores capazes de interagir com o patrimônio literário de maneira crítica e consciente. A mediação escolar, nesse caso, é condição para que a literatura se realize como prática social, pois é por meio da escola que muitos estudantes terão seu primeiro contato sistemático com textos literários.

Na ausência de uma tradição de leitura no meio familiar, a escola torna-se o espaço privilegiado para o contato sistemático com a literatura. É ela que, por meio de seus programas e práticas pedagógicas, garante o acesso dos estudantes às obras, oferecendo condições para que a leitura se constitua como experiência formadora. (Zilberman, 2008, p. 17).

Essa observação reforça a necessidade de que o trabalho com a literatura no Ensino Médio vá além da dimensão técnica ou histórica, assumindo-se como prática cultural e política voltada à formação crítica. Ao lado de autores como Candido, Eagleton, Bakhtin, Williams e Jouve, Zilberman enfatiza o papel da escola como espaço em que a literatura se concretiza como direito humano e prática social, articulando estética, ética e cidadania. Dessa forma, compreender a literatura como prática social significa reconhecê-la como componente decisivo da formação de leitores capazes de resistir, questionar e intervir no mundo que habitam.

Complementando essa visão, Vincent Jouve (2002) chama a atenção para a dimensão subjetiva e afetiva da leitura. Ao falar da “paixão do leitor”, o autor mostra que a literatura não se reduz ao que transmite racionalmente, mas mobiliza afetos, identificações e deslocamentos que transformam o sujeito. Essa dimensão é fundamental para compreender o impacto da literatura na vida dos estudantes, já que a leitura não é apenas um exercício intelectual, mas experiência estética e emocional que forma sensibilidades e amplia horizontes.

Dessa forma, compreender a literatura como prática social significa reconhecê-la em sua dupla função: revelar estruturas de poder e desigualdade, mas também mobilizar afetos e experiências capazes de engajar os leitores em processos de transformação pessoal e coletiva. No Ensino Médio, essa concepção reforça a necessidade de que a leitura literária seja trabalhada de modo crítico e humanizador, articulando formação cidadã e consciência social em consonância com os princípios da Linguística Aplicada crítica que orientam esta pesquisa.

6.2 Linguística Aplicada Crítica: linguagem, poder e sociedade

A Linguística Aplicada (LA), especialmente em sua vertente crítica, constitui o eixo teórico que sustenta esta pesquisa. Diferentemente de uma concepção reducionista que entende a linguagem como mero código a ser decifrado, a LA crítica a compreende como prática social, atravessada por relações de poder, desigualdade e resistência. Assim, sua preocupação não se limita à descrição da língua, mas à análise de como os usos da linguagem participam da produção de identidades, da legitimação de discursos e da reprodução ou questionamento de estruturas sociais.

Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) enfatiza que a Linguística Aplicada deve se assumir como campo transdisciplinar, voltado a investigar problemas reais enfrentados por sujeitos em contextos concretos de interação. Para o autor, o compromisso da área é ético e político: trata-se de compreender como os discursos organizam a vida social e de que maneira a pesquisa pode contribuir para ampliar práticas democráticas e inclusivas. Rajagopalan (2003) complementa

essa visão ao propor uma Linguística Aplicada engajada, que abandone a neutralidade ilusória e assuma explicitamente a tarefa de intervir nos processos sociais por meio da problematização crítica da linguagem.

Nesse mesmo horizonte, Pennycook (2006) entende a LA como prática de resistência, interessada em revelar os mecanismos pelos quais a linguagem participa da reprodução das desigualdades. Ao se aproximar de debates sobre globalização, colonialidade e circulação de saberes, sua obra evidencia a necessidade de olhar para a linguagem como parte constitutiva das relações de dominação, mas também como espaço de reinvenção cultural e de luta por justiça social. Essa concepção se articula diretamente ao ensino da literatura no Ensino Médio, já que a leitura crítica de textos literários pode ser mobilizada como prática de questionamento e de reposicionamento discursivo.

Essa perspectiva é fundamental para compreender a literatura em contexto escolar. O ensino da literatura, quando situado sob o olhar da LA crítica, deixa de ser apenas transmissão de informações sobre escolas literárias ou recursos formais e se transforma em oportunidade de leitura do mundo (Freire, 1987), na qual os estudantes são convidados a identificar discursos de dominação e resistência. Nesse sentido, a obra machadiana “*Pai contra Mãe*” é mobilizada como documento histórico-discursivo que revela permanências do racismo estrutural e das violências simbólicas herdadas da escravidão.

Silvio Almeida (2019) é central nesse debate ao formular o conceito de racismo estrutural, que desloca a discussão do âmbito individual para o social e institucional. O autor lembra que o racismo não se resume a preconceitos pessoais, mas organiza historicamente as estruturas de poder e exclusão no Brasil:

O racismo é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Não é um fenômeno externo ou colateral, mas constitutivo da estrutura social. É ele que define oportunidades, distribui privilégios e naturaliza desigualdades (Almeida, 2019, p. 38).

Com base nessa formulação, a análise de “*Pai contra Mãe*” considera que a violência ali narrada não pode ser lida como fruto de escolhas isoladas de personagens, mas como expressão de um sistema que naturaliza a desumanização. O destino de Cândido Neves, Arminda e demais personagens não se explica apenas em termos morais ou individuais: ele resulta da engrenagem social racista que hierarquiza corpos e define possibilidades de vida e morte.

Também no eixo da violência racial histórica, incorporam-se as reflexões de Grada Kilomba. Kilomba (2019) aprofunda a ideia de que a violência do racismo não termina com o

ato físico; ela persiste através do silêncio, do apagamento e da negação da história do outro. Essa perspectiva será útil para examinar como Machado de Assis representa, de forma sutil, porém contundente, a violência para além do físico – por exemplo, o silenciamento da voz dos escravizados e a normalização da crueldade na sociedade do conto.

A partir de Kilomba, a metodologia enfoca os não-ditos e subtextos de “*Pai contra Mãe*”, entendendo que a narrativa machadiana, embora ambientada no século XIX, ecoa traumas e mecanismos de opressão que ressoam ainda hoje, como o esquecimento imposto às vítimas da escravidão e a negação de sua humanidade. A noção de memória e colonialidade auxilia a revelar camadas do texto que dialogam com a ideia de uma dívida histórica – isto é, o passivo moral e social deixado pela escravidão, expresso na continuidade de desigualdades raciais.

No campo da crítica literária sociológica, Roberto Schwarz (2000) oferece leitura indispensável da obra machadiana. Para ele, as tramas de Machado revelam as contradições de um país que aboliu formalmente a escravidão sem transformar suas estruturas sociais: “As tramas machadianas são construídas a partir das contradições de uma sociedade que aboliu a escravidão sem alterar suas bases sociais, e que fez do favor a mediação universal das relações” (Schwarz, 2000, p. 12).

Esse aporte permite compreender Cândido Neves não apenas como personagem trágico, mas como figura emblemática da contradição brasileira: homem branco pobre que, para sobreviver, depende da manutenção da ordem escravocrata. A ironia, central na narrativa de Machado, evidencia a cumplicidade entre sujeitos subalternos e elites na reprodução das estruturas de opressão. Ao transformar a sobrevivência em dependência direta da opressão de outros, Machado demonstra como a violência estrutural não se restringe aos senhores de escravos, mas atravessa toda a sociedade, atingindo inclusive aqueles em posições de vulnerabilidade relativa.

Em outras palavras, Machado expõe, por meio do enredo e dos conflitos de seus personagens, as tensões de classe e de raça que marcaram o Brasil pós-abolição, em que estruturas de privilégio e exploração permaneceram praticamente intactas. Esse insight orienta a análise de “*Pai contra Mãe*” a buscar contradições estruturais: a situação paradoxal de Cândido Neves, homem pobre que sobrevive caçando escravos fugidos; ou a ironia de um Estado que criminaliza a fuga dos cativos enquanto nega amparo aos libertos pobres. O referencial de Schwarz permite interpretar tais elementos não como meros detalhes narrativos, mas como críticas sociais veladas que desnudam a permanência das desigualdades no Brasil.

Já Alfredo Bosi contribui com uma visão da obra machadiana como reveladora das hierarquias sociais. Bosi (2007), em seu estudo dos contos, observa que Machado de Assis, ao dissecar os dramas individuais de seus personagens, “revela a lógica de uma sociedade hierárquica” e desigual. No caso de *“Pai contra Mãe”*, essa lógica manifesta-se na relação entre senhor, escravizado e homem livre pobre: cada personagem ocupa um degrau na pirâmide social do século XIX. A metodologia, apoiada em Bosi, procura evidenciar como a narrativa explicita essas camadas sociais e a vilania daqueles que ocupam posições logo acima do escravo (Bosi, 2007, p. 120), perpetuando a opressão para não perderem seus pequenos privilégios. Assim, a leitura orientada por Bosi e Schwarz integra o texto literário a seu contexto histórico-social, contemplando as dimensões de classe, raça e poder que estruturam o conto.

Outra dimensão fundamental do referencial teórico é a histórico-social propriamente dita, para a qual recorreremos aos estudos do historiador Sidney Chalhoub. Chalhoub (2003) enfatiza que “a escravidão não acabou com a Abolição; o que terminou foi apenas o direito legal de propriedade sobre o corpo do escravizado”, permanecendo, no entanto, outras formas de violência e exclusão. Essa compreensão da continuidade pós-abolição orienta a análise a reconhecer, em *“Pai contra Mãe”*, indícios de que a abolição formal da escravatura não significou a dissolução imediata das estruturas escravocratas na sociedade.

O conto de Machado, escrito anos após 1888, retrocede ao período escravista para narrar uma história brutal – e essa escolha pode ser lida como um comentário crítico aos ecos da escravidão que persistiam na República nascente. Com base em Chalhoub (2003), o estudo metodologicamente vincula os eventos e dilemas do enredo (como a captura violenta de uma mulher escravizada grávida) a uma reflexão mais ampla sobre a dívida histórica: ou seja, como os atores sociais e as instituições brasileiras continuaram endividados moralmente com a população negra, não havendo reparação ou inclusão plena após a Abolição.

A pesquisa, portanto, situa o conto tanto em seu contexto de produção (início do século XX, olhando criticamente para a escravidão recém-abolida) quanto em um contexto de recepção contemporâneo, no qual essas questões de legado escravocrata são cada vez mais discutidas sob a ótica de direitos humanos e justiça histórica.

Outro aporte relevante é o de Eduardo de Assis Duarte, estudioso da representação do negro na literatura brasileira. Duarte (2007) propõe uma leitura interseccional da personagem Arminda, a mulher escravizada grávida capturada por Cândido em *“Pai contra Mãe”*. Essa perspectiva assegura que a análise não se restrinja ao fator racial, mas considere também os marcadores de gênero e maternidade que atravessam sua condição. O conto opõe simbolicamente dois pares parentais: de um lado, Cândido Neves e sua esposa Clara, pais

pobres que lutam pela sobrevivência do filho recém-nascido; de outro, Arminda, que busca salvar do cativo o filho ainda por nascer.

Com o aporte de Duarte, a leitura ganha sensibilidade para perceber como racismo e sexismo interagem na narrativa, revelando a situação peculiar da mulher negra escravizada, cuja maternidade é sistematicamente negada e violentada pela instituição do cativo. Essa abordagem interseccional permite explorar as camadas de significado que emergem do contraste entre Clara e Arminda, ressaltando a crítica machadiana à desumanização da mulher negra e à lógica de uma sociedade que hierarquiza não apenas pela raça, mas também pelo gênero.

Esse olhar histórico é complementado por Hélio de Seixas Guimarães (2011), que destaca a consciência histórica de Machado de Assis ao escrever ficção. Para Guimarães, Machado não retratava apenas seu tempo, mas revelava as continuidades e rupturas de um Brasil que não superou plenamente a escravidão, tornando-se cronista das contradições sociais de sua época. Essa leitura permite compreender “*Pai contra Mãe*” não como narrativa isolada, mas como parte de um projeto literário mais amplo, no qual Machado escreve e reescreve a história nacional, expondo os mecanismos de poder e exclusão que atravessaram o século XIX e reverberaram no início da República.

A incorporação desses diferentes aportes teóricos reforça o caráter interdisciplinar da pesquisa. Ao mesmo tempo em que se ancora na Linguística Aplicada crítica, voltada a problematizar linguagem, poder e sociedade, este estudo dialoga com a sociologia do racismo, os estudos decoloniais e a crítica literária histórica. Essa articulação permite compreender *Pai contra Mãe* não apenas como narrativa literária, mas como prática discursiva situada, que denuncia estruturas de exclusão e pode ser mobilizada no espaço escolar como instrumento de formação crítica e cidadã.

Dessa forma, a Linguística Aplicada crítica, em diálogo com os referenciais sociais, raciais e literários aqui mobilizados, oferece o quadro teórico necessário para compreender a literatura como prática social. No Ensino Médio, essa perspectiva possibilita que a leitura de *Pai contra Mãe* se transforme em prática de letramento crítico, permitindo aos estudantes reconhecerem como a linguagem participa da manutenção das desigualdades e, simultaneamente, como pode ser usada para resistir a elas. Essa compreensão abre caminho para discutir, no próximo tópico, a formação crítica e o papel da mediação leitora, fundamentais para que a literatura cumpra sua função social no espaço escolar.

6.3 Formação crítica e mediação leitora

A leitura como direito e dimensão formativa é aprofundada pelas reflexões de Antonio Candido, uma das vozes mais expressivas na defesa da literatura como direito humano fundamental. Em seu ensaio clássico *O direito à literatura*, ele sustenta que o acesso à experiência literária deve ser assegurado a todos, não como privilégio, mas como condição necessária para a formação ética, estética e cidadã dos indivíduos. Para o autor, a literatura contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e do senso de justiça, permitindo que o leitor se coloque no lugar do outro e compreenda diferentes realidades humanas: “Negar a alguém o acesso à literatura é mutilar sua humanidade, é privá-lo de uma dimensão essencial do ser” (Candido, 2004, p. 177).

Assim, a literatura é compreendida como prática social e discursiva que ultrapassa os limites da estética para se constituir em direito humano e necessidade universal. Em *A literatura e a formação do homem*, o crítico reitera que o contato com o texto literário não pode ser privilégio, mas condição fundamental para que todo sujeito participe plenamente da vida cultural e política. Ao humanizar, ampliar horizontes e provocar reflexão ética, a literatura revela sua dimensão social e formadora, indispensável à constituição de sujeitos críticos.

Esse entendimento dialoga diretamente com o objetivo desta dissertação: utilizar a leitura crítica de *“Pai contra Mãe”* como instrumento de reflexão sobre o racismo estrutural, a escravidão e suas permanências simbólicas e sociais, reafirmando o compromisso ético com o direito à literatura como parte do direito à dignidade e à formação plena, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados.

Antes de avançar, é importante destacar que a leitura crítica, conforme concebida nesta pesquisa, abrange não apenas a análise discursiva dos textos, mas também os modos como os sujeitos leem, se expressam e constroem sentidos em contextos escolares. Essa concepção desloca o foco da leitura como mera decodificação para compreendê-la como prática social que envolve sujeitos históricos, culturas e disputas ideológicas.

A formação crítica de leitores no Ensino Médio constitui, nesse sentido, um dos desafios centrais da escola contemporânea. Ensinar literatura nessa etapa não pode ser reduzido ao estudo cronológico de estilos de época ou à memorização de informações sobre autores, mas deve favorecer que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de interpretar o mundo e de intervir nele.

Nessa mesma direção, Luiz Percival Leme Britto (2003) reforça a indissociabilidade entre o direito à literatura e a formação cidadã. Para ele, a escola tem o dever de assegurar aos

estudantes o contato com obras que ampliem sua visão de mundo e os levem a refletir sobre si mesmos e sobre a sociedade. O autor destaca que esse contato deve ser mediado por práticas que reconheçam o estudante como sujeito de direito e de linguagem, capaz de produzir sentidos e posicionar-se criticamente diante do texto e da realidade. A leitura literária, nesse contexto, configura-se como um gesto de cidadania e resistência simbólica, especialmente em cenários marcados por desigualdades sociais, históricas e raciais — fortalecendo o compromisso com uma educação crítica, sensível e ética.

Essa abordagem de leitura como prática social situada encontra uma de suas expressões mais contundentes na obra de Paulo Freire, referência fundamental para pensar uma educação comprometida com a transformação da realidade. Em *A importância do ato de ler*, o autor afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9).

Essa formulação é decisiva porque desloca a leitura de um exercício de mera decodificação para um processo de atribuição de sentidos à experiência vivida. Ao inserir o ato de ler na dinâmica entre palavra e mundo, Freire evidencia que a leitura tem dimensão ética e política: ela forma sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996, p. 13, 42, 63) retoma essa formulação ao afirmar que ensinar exige compreender a leitura como ato de compreensão do mundo, e não apenas da palavra. Essa concepção inspira diretamente propostas pedagógicas voltadas à leitura crítica, como a desenvolvida nesta dissertação, na qual a obra literária é mobilizada como meio de reflexão sobre desigualdades históricas e sociais. Ao propor um trabalho com o conto “Pai contra Mãe” que problematiza o racismo estrutural, o projeto alinha-se à pedagogia freiriana, que valoriza a consciência crítica e o engajamento com a transformação da realidade.

Tal compreensão se materializa de forma exemplar na trajetória de Freire como educador, especialmente em sua experiência mais emblemática: o Programa de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, realizado em 1963. Nessa iniciativa, conhecida como “As 40 Horas de Angicos”, trabalhadores rurais foram alfabetizados em poucas semanas, a partir de temas geradores extraídos de sua vida cotidiana — seca, fome, exploração, exclusão. Não se tratava apenas de ensinar a ler palavras, mas de ler o mundo e questioná-lo. A alfabetização tornava-se, assim, um ato político, profundamente enraizado na realidade social dos sujeitos. Como resume Freire em *Pedagogia do oprimido*: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Na mesma direção, Ângela Kleiman (1995) compreende a leitura como prática social situada, isto é, como atividade que só ganha sentido quando vinculada a contextos reais de uso e às condições de produção e recepção dos textos. Sua abordagem rompe com a visão reducionista de leitura como mera decodificação, sublinhando sua dimensão cultural e crítica. Como afirma a autora: “É preciso considerar a leitura como uma prática social que tem funções e objetivos específicos, sendo parte de uma situação social e cultural” (Kleiman, 2001, p. 17).

Essa perspectiva é especialmente relevante para o trabalho com literatura na escola, pois desloca o foco da análise isolada do texto para a interação entre texto, leitor e contexto. Ao compreender que a leitura envolve práticas sociais, repertórios culturais e modos de recepção, Kleiman destaca o papel fundamental da mediação escolar: criar condições pedagógicas que favoreçam interpretações múltiplas e críticas, legitimando os sentidos produzidos pelos estudantes e conectando a literatura às experiências concretas de sua vida cotidiana.

Regina Zilberman (2008) complementa essa perspectiva ao destacar a centralidade da escola na formação leitora. Para ela, a literatura é prática social que precisa ser mediada institucionalmente para cumprir seu potencial formativo. Quando a leitura literária é assumida pela escola como espaço de diálogo e reflexão, proporciona ao estudante contato com diferentes visões de mundo, possibilitando-lhe questionar valores estabelecidos e compreender sua posição na sociedade. Dessa forma, a literatura se torna não apenas experiência estética, mas prática de cidadania, articulada às necessidades sociais e culturais do presente.

Ingedore Villaça Koch (2009) contribui para conceber a leitura como um processo ativo de construção de sentidos, ancorado na relação entre leitor, texto e contexto. Em suas obras, especialmente *Ler e compreender: os sentidos do texto*, a autora enfatiza que a leitura não é um ato passivo de recepção, mas uma atividade cognitiva e interpretativa, na qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, inferências e valores para atribuir significados ao que lê. Essa visão rompe com abordagens reducionistas centradas apenas no conteúdo ou na forma e evidencia o papel do sujeito leitor como agente de interpretação. Para Koch, compreender um texto envolve também reconhecer as condições de sua produção e circulação, tornando a leitura uma prática crítica e socialmente situada — dimensão indispensável na análise de textos literários atravessados por tensões históricas, ideológicas e culturais.

A esse quadro se soma a contribuição de Carlos Frank, que propõe uma abordagem da leitura crítica articulada à análise textual e às práticas dialógicas de interpretação, com base nos estudos do discurso e da linguagem como forma de interação social. Para o autor, ler criticamente é compreender como os sentidos são construídos nas relações entre texto, contexto

e interlocutores, considerando o papel ativo do leitor na construção e desconstrução das significações. Em sua formulação, a leitura crítica deve “criar condições para que os alunos reflitam sobre os textos como práticas sociais situadas e ideologicamente marcadas, e para que construam sentidos em diálogo com sua realidade” (Frank, 2009, p. 34). Essa perspectiva sustenta práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores capazes de questionar, argumentar e posicionar-se diante dos discursos — especialmente em contextos marcados por desigualdade e silenciamento histórico, como os que atravessam a obra de Machado de Assis.

Complementando esse entendimento, Roxane Rojo (2012) argumenta que o ensino da leitura precisa ir além da simples apreensão de informações ou do reconhecimento de gêneros e estruturas textuais. Para a autora, ler criticamente significa compreender os sentidos explícitos e implícitos dos textos, analisando os interesses que os sustentam, os silenciamentos que operam e os efeitos que produzem na formação de subjetividades. Em sua abordagem, a leitura crítica é um exercício de cidadania, que exige do sujeito leitor o posicionamento diante das ideologias que atravessam os discursos. Como afirma: “É preciso considerar que os textos não são neutros, que carregam sentidos sociais e ideológicos que precisam ser explicitados e discutidos no processo de ensino” (Rojo, 2012, p. 94).

Essa visão dialógica da leitura sustenta práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores capazes de intervir no mundo com consciência social, especialmente por meio da análise de textos literários que revelam desigualdades históricas e disputas simbólicas, como é o caso do conto “Pai contra Mãe”.

Nessa linha de pensamento, João Wanderley Geraldi é uma das principais vozes da Linguística Aplicada brasileira ao repensar a leitura na escola como prática discursiva e formativa. Para o autor, ler não é apenas decodificar palavras ou identificar informações, mas produzir sentidos em contextos sociais e históricos específicos. A leitura, em sua concepção, é um ato interpretativo e ideológico que envolve múltiplas vozes e posicionamentos. Como afirma: “A leitura não é um fim em si mesma, mas um meio de inserção e participação no mundo, e, portanto, um ato de intervenção sobre ele” (Geraldi, 1997, p. 49).

Esse entendimento sobre a leitura crítica implica repensar as práticas escolares, reconhecendo a escola como espaço de escuta, problematização e construção de saberes reflexivos. A leitura literária, nesse contexto, torna-se uma via de acesso à compreensão das relações de poder, das marcas históricas da exclusão e da possibilidade de reescrita simbólica do mundo.

Ampliando esse entendimento, Ângela Dionísio defende a leitura como um ato de cidadania, capaz de promover o enfrentamento das desigualdades sociais e a inserção crítica

dos sujeitos no mundo. Para a autora, a escola deve garantir não apenas o acesso aos textos, mas também às condições de leitura que permitam aos estudantes compreenderem os discursos que circulam na sociedade e se posicionarem diante deles. A leitura, nesse sentido, é concebida como prática social transformadora, que coloca em debate as relações de poder, as exclusões simbólicas e os modos de representação da realidade. Essa concepção sustenta práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com o reconhecimento da pluralidade de vozes, valorizando a literatura como ferramenta de emancipação, memória e pertencimento. Como afirma Dionísio (2007, p. 42): “A leitura deve ser um espaço para a construção de sujeitos críticos, capazes de perceber os mecanismos de exclusão presentes nos textos e na sociedade, e de resistir a eles por meio da palavra.”

Nesse contexto, Bakhtin (1997, p. 279-326) oferece contribuições decisivas. Sua noção de dialogismo e polifonia evidencia que todo texto literário é atravessado por múltiplas vozes — do autor, das personagens, do mediador e do leitor. Além disso, o autor ressalta a responsividade como condição essencial da leitura:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variando de interlocutor, varia também de natureza. A palavra é determinada tanto por aquele a quem pertence quanto por aquele a quem se dirige. [...] O sentido de um enunciado só se completa no processo de sua compreensão e resposta (Bakhtin, 1997, p. 320).

Assim, Assim, a experiência da leitura não se limita à decodificação, mas envolve percepção, emoção e construção de sentidos. Ler significa estabelecer vínculos com a narrativa, deixar-se afetar por ela e responder-lhe criticamente. Nessa perspectiva, o ato de leitura torna-se uma forma de diálogo ético e estético com o outro, em que cada resposta do leitor amplia o horizonte de sentidos e renova a vitalidade da obra literária.

É nesse horizonte que Vincent Jouve (2002) introduz o conceito da “paixão do leitor”, ressaltando o papel do componente afetivo:

O charme da leitura provém, em grande parte, das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente — talvez, sobretudo — sobre sua afetividade. As emoções estão, de fato, na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse (Jouve, 2002, p. 19).

Para Jouve (2002, p. 90-91), o processo de recepção envolve duas etapas complementares: uma primeira leitura linear e espontânea, que mobiliza a afetividade, e uma releitura mais analítica, que revela a complexidade e a polissemia do texto. Essa segunda etapa, especialmente no contexto escolar, favorece a troca de percepções entre os estudantes e a

articulação da ficção com a experiência cotidiana, ampliando o alcance pedagógico da literatura.

Essa ênfase na dimensão afetiva dialoga com bell hooks (2017), para quem a paixão é elemento indispensável ao ensino, e converge novamente com Bakhtin (1997), ao destacar que o sentido só se concretiza na resposta do leitor. O afeto, portanto, não é acessório, mas condição para o engajamento, a identificação e a formação literária crítica.

Já Candau (2008) lembra que a leitura não deve restringir-se à sala de aula: bibliotecas, projetos escolares e o ambiente familiar constituem espaços privilegiados de encontro com os livros e de fortalecimento da prática leitora. Esses referenciais reforçam a centralidade do mediador — professor, mediador cultural ou familiar — na aproximação de crianças e jovens à literatura, na criação de condições de diálogo e na valorização da escuta respeitosa.

Nessa linha, Bakhtin (1992) já lembrava que todo texto é encontro de vozes: o sentido não se encerra no que foi escrito, mas renasce no ato da leitura, em diálogo com o leitor e seu contexto histórico-social. Essa concepção aproxima-se diretamente da proposta de Jouve (2002), para quem a literatura mobiliza não apenas a razão, mas também afetos e identificações que transformam o sujeito. Integrando essas duas contribuições, entende-se que a leitura literária, especialmente na escola, só alcança sua potência quando envolve a recepção ativa do estudante, mobilizando simultaneamente sua sensibilidade estética e sua capacidade crítica.

Dessa forma, a formação crítica e cidadã no Ensino Médio depende de uma mediação leitora que articule texto, contexto e sujeito. O professor atua como mediador fundamental, mas é o estudante quem deve ser chamado a ocupar sua posição de leitor ativo, produtor de sentidos e participante da vida cultural. É nesse encontro entre palavra, mundo e experiência que a literatura se afirma como prática social plena: não apenas manifestação estética, mas também instrumento de emancipação e transformação.

A partir desse entendimento, torna-se necessário situar a leitura literária nas diretrizes curriculares e pedagógicas que orientam a escola brasileira. É nesse ponto que os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, bem como os aportes de Cosson, Magda Soares, Cope e Kalantzis, e a própria BNCC, oferecem caminhos para pensar a literatura como prática formativa em diálogo com a diversidade cultural, linguística e epistêmica dos estudantes.

6.4 BNCC e Multiletramentos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a leitura literária como eixo estruturante da formação no Ensino Médio. No componente de Língua Portuguesa, as

competências específicas ressaltam a necessidade de desenvolver práticas de leitura que articulem análise crítica dos discursos, valorização da diversidade cultural e enfrentamento de preconceitos de diferentes naturezas (Brasil, 2018). A presença da literatura nesse documento orientador reforça sua dimensão social e formativa, vinculando-a diretamente à construção da cidadania e ao exercício de direitos.

Nesse sentido, trabalhar o conto “*Pai contra Mãe*” no Ensino Médio significa concretizar os princípios da BNCC ao mobilizar um clássico da literatura brasileira como oportunidade de refletir criticamente sobre racismo, desigualdade e direitos humanos. A mediação docente, nesse processo, transforma a leitura em experiência formadora que integra estética, ética e política, tornando o espaço escolar um território de problematização das contradições históricas e de construção de novos olhares sobre o presente.

Mary Kalantzis e Bill Cope, no contexto da teoria dos multiletramentos, compreendem a leitura crítica como componente essencial de uma pedagogia voltada à equidade, à justiça social e à superação das desigualdades. Para os autores, ler de modo crítico implica reconhecer os discursos que moldam o mundo social e desenvolver a capacidade de intervir neles, reconfigurando sentidos e disputando espaços simbólicos. A leitura, nesse quadro, extrapola a interpretação textual e se constitui como prática ética, política e transformadora. Como afirmam: “Uma pedagogia crítica deve envolver os alunos na compreensão dos discursos que moldam sua realidade e capacitá-los a intervir nesses discursos, transformando-os” (Cope; Kalantzis, 2006, p. 13).

O conceito de multiletramentos, formulado no final dos anos 1990 pelo *New London Group*, coletivo do qual fazem parte Bill Cope e Mary Kalantzis, veio como resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade, que colocam em xeque práticas escolares tradicionais. Os pesquisadores criticam a hegemonia de um modelo de letramento centrado exclusivamente na linguagem verbal, impressa, padronizada e fortemente eurocentrada — uma abordagem que, historicamente, ignora a diversidade de formas expressivas e de produção de significados dos sujeitos.

Os multiletramentos, nesse contexto, constituem uma pedagogia comprometida com a diversidade, que reconhece a multiplicidade de linguagens — como imagem, som, gesto, movimento e espaço — e os diferentes contextos culturais e sociais em que os textos são produzidos e interpretados.

Essa concepção amplia o entendimento de leitura e escrita, deslocando-o da decodificação normativa para práticas socialmente situadas, nas quais o sentido é construído em interação com repertórios diversos, experiências culturais, posicionamentos identitários e

relações de poder. Cope e Kalantzis (2020) argumentam que os processos de ensino e aprendizagem devem refletir essa complexidade, rompendo com a lógica da transmissão unilateral de saberes e promovendo a participação ativa dos estudantes na produção de significados. Para os autores, é papel da escola formar sujeitos capazes de atuar criticamente em diferentes esferas discursivas, valorizando a linguagem como prática cultural e instrumento de transformação social. “A pedagogia dos multiletramentos não apenas reconhece a pluralidade dos modos de representação, mas também posiciona os estudantes como participantes ativos na produção de sentidos” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 5).

Essa perspectiva exige uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, que passam a ser concebidas como espaços de diálogo, escuta ativa, valorização da diferença e construção coletiva de significados. O foco se desloca de uma pedagogia transmissiva, centrada na homogeneização de saberes, para abordagens que acolhem os diversos modos de ler, escrever e interpretar o mundo, em sintonia com os repertórios culturais e linguísticos dos estudantes. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000) argumentam que as novas condições comunicacionais do mundo contemporâneo — marcadas pela globalização, pela diversidade cultural e pela multiplicação de tecnologias — exigem uma pedagogia que vá além da alfabetização tradicional, voltada apenas para o domínio da linguagem verbal e normativa.

O ensino da linguagem, afirmam, deve considerar a variedade de recursos semióticos presentes nos textos contemporâneos, ou seja, os diferentes sistemas de signos usados para construir sentido — como imagens, sons, movimentos, cores, gestos e palavras. Como sintetizam os autores: “A pedagogia dos multiletramentos trata do reconhecimento das diferenças e da multiplicidade de meios semióticos como condição fundamental para a participação crítica e significativa dos sujeitos sociais” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 9).

Essa formulação, já em 2006, apontava para a necessidade de uma pedagogia capaz de ir além da decodificação e da análise formal dos textos. Mais de uma década depois, os autores reafirmam e ampliam essa concepção. Em *Adding Multiliteracies to Multiliteracies* (2020), Cope e Kalantzis sustentam que os multiletramentos não se restringem à incorporação de diferentes linguagens ou modos de significação, mas implicam também reconhecer os repertórios socioculturais dos estudantes e inseri-los em práticas que promovam engajamento, criticidade e participação democrática. A leitura, nesse horizonte, é entendida como prática situada, que conecta palavra, imagem, som e gesto a experiências de vida, identidades e disputas por reconhecimento.

No Ensino Médio, essa perspectiva implica compreender que os jovens não acessam a literatura apenas pela via impressa e canônica, mas também por meio de linguagens digitais,

interativas e multimodais que atravessam seu cotidiano. Os multiletramentos, portanto, oferecem à escola instrumentos para articular o clássico e o contemporâneo, a tradição literária e as novas formas de produção cultural. Trabalhar um texto como *“Pai contra Mãe”* nesse contexto significa não apenas interpretá-lo como herança histórica, mas também ressignificá-lo em diálogo com discursos midiáticos, musicais, visuais e digitais que compõem o universo cultural dos estudantes.

Ao adotar essa abordagem, os multiletramentos não apenas atualizam o ensino da linguagem frente aos desafios contemporâneos, mas o reposicionam como prática ético-política, comprometida com a equidade, a autoria e a formação de sujeitos críticos e socialmente implicados. Trata-se de uma proposta pedagógica que rompe com modelos centrados na homogeneização dos discursos e propõe a valorização ativa da diversidade cultural, linguística e identitária dos estudantes. Ao ser incorporada ao contexto escolar, essa perspectiva amplia as possibilidades de participação cidadã e promove uma educação sensível às realidades dos sujeitos, reconhecendo seus repertórios e formas próprias de produzir sentido.

Um dos pilares centrais dos multiletramentos é a noção de multimodalidade, entendida como a articulação entre diferentes modos semióticos na construção de significados. Na prática pedagógica, isso implica reconhecer que os textos não se restringem ao impresso e que os estudantes precisam desenvolver competências ampliadas para interpretar criticamente mensagens compostas por múltiplas linguagens — visuais, sonoras, gestuais, verbais e espaciais.

Como destacam Cope e Kalantzis (2015), cada modo de comunicação contribui com sentidos específicos, e sua combinação demanda abordagens mais inclusivas e responsivas à complexidade dos discursos contemporâneos. A adoção da multimodalidade como princípio educativo favorece o engajamento, a acessibilidade e a construção de práticas pedagógicas que acolhem a pluralidade de saberes e formas de expressão.

No mesmo campo conceitual, Magda Soares (2003) contribui de forma decisiva para a fundamentação do letramento como um fenômeno cultural, social e político, distinguindo-o claramente da simples alfabetização. Em sua obra *Letramento: um tema em três gêneros*, ela argumenta que o letramento envolve práticas sociais que vão além da decodificação de símbolos gráficos, abrangendo os modos de uso da linguagem escrita em contextos reais e diversos. Para a autora, estar letrado significa dominar as práticas sociais de leitura e escrita, o que implica acesso crítico aos textos e à capacidade de interpretar e intervir no mundo a partir deles. Essa distinção é fundamental para pensar propostas pedagógicas que busquem formar sujeitos leitores reflexivos e socialmente implicados.

Enquanto a alfabetização se refere à aquisição do sistema convencional da escrita, o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e de escrita, aos usos que se fazem da leitura e da escrita na sociedade e à inserção do indivíduo nessas práticas (Soares, 2003, p. 38).

Essa concepção de letramento é especialmente relevante para esta pesquisa, que propõe a leitura do conto “Pai contra Mãe” de forma crítica e situada. Ao compreender o texto literário como prática discursiva atravessada por marcas de classe, raça e violência simbólica, o projeto se alinha à proposta de Magda Soares ao tratar a leitura como experiência social e não apenas escolar.

Além disso, Rildo Cosson (2006), ao propor a *sequência básica de letramento literário*, reforça a importância de que o ensino da literatura vá além do contato esporádico com o texto. Para ele, a leitura literária deve ser trabalhada de forma sistemática e contextualizada, integrando fruição estética e reflexão crítica. Essa abordagem oferece ao estudante não apenas o prazer da leitura, mas também ferramentas para compreender o texto em sua historicidade, em suas vozes sociais e nas disputas ideológicas que o atravessam. O papel do professor-mediador, nesse sentido, é crucial: cabe a ele criar situações de aprendizagem que favoreçam tanto a experiência estética quanto o exercício crítico da cidadania.

As contribuições de Michel Foucault, ainda que mais filosóficas, oferecem bases fundamentais para refletir sobre a leitura crítica e o trabalho com obras literárias engajadas na desconstrução de verdades naturalizadas. Sua concepção de discurso como prática que produz saberes e molda subjetividades convida educadores a interrogar os modos pelos quais o conhecimento escolar é construído, legitimado e difundido. Em vez de considerar o trabalho com obras literárias como repositórios neutros de informações, a perspectiva foucaultiana permite analisá-las como dispositivos de poder que organizam o que pode ser dito, quem pode dizer e de que maneira. Nesse sentido, como afirma o autor: “Não há saber que não esteja envolvido com o poder, e todo exercício de poder se faz acompanhar da produção de saber” (Foucault, 1979, p. 27).

Mesmo atuando em um campo mais teórico, Alastair Pennycook oferece subsídios fundamentais para pensar criticamente o ensino-aprendizagem da literatura no contexto da Linguística Aplicada. Seu trabalho desafia a ideia de que o ensino possa ser neutro ou despolitizado, ao propor que a linguagem deve ser entendida como prática social profundamente imbricada nas relações de poder, cultura e identidade. Para o autor, não basta ensinar formas linguísticas; é preciso explorar os usos da linguagem no mundo real, seus efeitos e implicações. Como afirma Pennycook (2006, p. 20): “A Linguística Aplicada Crítica busca

desnaturalizar as práticas de linguagem que reproduzem desigualdades sociais, enfatizando que o ensino deve promover a conscientização crítica e a transformação social.”

Luiz Paulo Rajagopalan contribui com uma reflexão incisiva sobre o papel ideológico do ensino de línguas. Em sua proposta de uma linguística crítica, ele combate a noção de que é possível ensinar sem se posicionar, afirmando que todo processo pedagógico está imerso em disputas simbólicas e escolhas políticas. Para Rajagopalan, reconhecer esse aspecto é essencial para que o professor e o material com o qual trabalha possam se comprometer com a formação ética e cidadã dos sujeitos. Como pontua: “Todo ensino é sempre ideológico, pois está impregnado de concepções de mundo, de escolhas sobre o que ensinar e como ensinar. O que precisamos é assumir essa ideologia como um compromisso com a justiça social e a emancipação dos sujeitos” (Rajagopalan, 2003, p. 41).

A partir dessas contribuições, compreende-se que a escolha de obras literárias a serem mediadas junto aos jovens do EM deve ser baseada em critérios humanos até mais do que literários — é intervir nos modos de significar e habitar o mundo, colocando a linguagem a serviço da transformação social.

O trabalho de Gunther Kress contribui de forma decisiva para o entendimento da linguagem como um processo de design social de significados. Em sua perspectiva, a comunicação não ocorre apenas pela linguagem verbal, mas por meio da articulação entre múltiplos modos semióticos, escolhidos estrategicamente conforme o contexto e o propósito comunicativo. Para Kress (2003), cada modo possui características específicas que orientam a forma como o sentido é construído e percebido, o que exige do sujeito letrado uma leitura crítica das diferentes materialidades que compõem os textos contemporâneos. Ao defender que os textos são construções multimodais, o autor reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a autonomia do aluno na produção e interpretação de discursos complexos, indo além da normatividade gramatical para alcançar a criticidade e a autoria.

A partir do diálogo com os autores do New London Group e com os estudos de Gunther Kress, Roxane Rojo tem desempenhado um papel central na adaptação e aplicação do conceito de *multiletramentos* ao contexto da escola brasileira. Para a autora, incorporar os *multiletramentos* ao cotidiano escolar significa não apenas aceitar a diversidade de linguagens e suportes, mas também transformar as práticas pedagógicas para torná-las mais dialógicas, inclusivas e alinhadas à realidade dos estudantes. Nesse horizonte, a noção de *multimodalidade* — isto é, a articulação de diferentes modos semióticos na produção de sentido — ocupa lugar central na proposta pedagógica.

Nesse sentido, Rojo defende o uso de sequências didáticas que integrem leitura, análise e produção de textos em diferentes mídias, valorizando os saberes prévios dos estudantes e ampliando sua capacidade crítica diante dos discursos que os cercam. Ela enfatiza que a escola precisa oferecer experiências comunicativas significativas, em que os alunos possam atuar como produtores de sentido e não apenas como receptores, reconhecendo-se como sujeitos de linguagem e de cultura. Assim, o trabalho com multiletramentos contribui para uma formação mais reflexiva e participativa, capaz de aproximar o ensino das práticas sociais contemporâneas.

Na mesma direção, Dionísio (2007) chama atenção para o papel político dos letramentos na formação cidadã e para o potencial da escola como espaço de democratização da linguagem. Em seus estudos sobre os discursos produzidos em contextos escolares, o autor argumenta que o trabalho com a linguagem deve ir além da decodificação ou da reprodução de modelos normativos, promovendo a problematização crítica dos sentidos e das relações de poder que atravessam os textos.

Ao enfatizar a leitura como prática social, Dionísio reforça que a escola tem a responsabilidade de garantir aos estudantes o acesso a diferentes formas de manifestação discursiva e ao uso público da linguagem como ferramenta de intervenção no mundo. Assim, sua contribuição fortalece a articulação entre multiletramentos, diversidade e direitos linguísticos, ampliando as possibilidades de uma educação crítica e socialmente comprometida.

Embora frequentemente associado às discussões sobre deficiência, Carlos Skliar propõe uma ética da alteridade que extrapola os marcadores biomédicos e convoca a escola a repensar suas práticas diante de qualquer diferença — seja ela racial, cultural, linguística ou social. Alteridade, nesse contexto, diz respeito à relação com o outro, reconhecido não como alguém a ser assimilado ou corrigido, mas como sujeito pleno, portador de experiências, saberes e modos de existência próprios. Sua abordagem da alteridade é profundamente ética, e oferece subsídios para pensar a elaboração de materiais didáticos que recusem a normatização e valorizem o encontro com o outro em sua singularidade. Nesse sentido, mesmo não tratando especificamente de relações raciais, Skliar oferece uma chave potente para refletir sobre o papel da escola diante do racismo estrutural: é preciso construir uma educação que escute, acolha e se transforme diante da presença do outro. Como afirma: “É preciso abandonar a pergunta ‘o que fazer com os diferentes?’ para perguntar-se ‘como estar com os diferentes?’ [...] A escola inclusiva não é a que inclui os que estão fora, mas a que se refunda a partir da convivência com a diferença” (Skliar, 2003, p. 47).

Reconhecer a leitura como prática de escuta, resistência e reconstrução de sentidos é reafirmar a centralidade de propostas pedagógicas que deem visibilidade às vozes

historicamente silenciadas — como as que emergem do conto “*Pai contra Mãe*”. Ao articular literatura, memória e identidade racial, a leitura crítica desenvolvida neste trabalho inscreve-se no horizonte da decolonização simbólica, oferecendo aos estudantes oportunidades de confrontar estruturas de exclusão e de ressignificar suas próprias experiências. Essa é, em última instância, a tarefa da escola comprometida com os direitos humanos: abrir caminhos para que a palavra literária se torne também palavra de resistência, de denúncia e de transformação.

É com base nesse entendimento que se introduz, a seguir, o capítulo 7, dedicado à análise comentada do conto “*Pai contra Mãe*”. Nesse capítulo, o texto machadiano será apresentado com notas de rodapé que buscam iluminar seus silêncios, ambiguidades e tensões históricas, oferecendo ao leitor não apenas uma leitura guiada, mas também uma experiência crítica de diálogo com a tradição literária e com os desafios contemporâneos da educação antirracista.

Complementando esse olhar decolonial e crítico sobre a leitura, Grada Kilomba (2019) propõe uma reflexão contundente acerca de como os discursos hegemônicos silenciam, deformam ou apagam as experiências de pessoas negras e colonizadas. Em *Memórias da plantação*, a autora demonstra que o acesso à escuta ativa e à leitura crítica das narrativas marginalizadas é parte essencial de um processo de descolonização simbólica, no qual os sujeitos rompem com o lugar de silenciamento e se afirmam como produtores e interpretadores legítimos de sentido. Kilomba denuncia que, na tradição eurocentrada, a escuta das vozes subalternizadas é sistematicamente negada — e que romper esse padrão representa, acima de tudo, um gesto político de reivindicação de humanidade e pertencimento. Como afirma: “A violência não está apenas no ato de silenciar, mas também no ato de não querer escutar” (Kilomba, 2019, p. 26).

A proposta desta dissertação, ao adotar a noção de multiletramentos, não pretende apenas legitimar o ensino de Machado de Assis, mas reafirmar a literatura como prática social viva, que se reinventa em meio às novas tecnologias e formas de mediação cultural. Dessa maneira, a leitura crítica do conto de Machado torna-se ocasião para articular ética, estética e política em uma pedagogia comprometida com a justiça social e a equidade racial, mas também sensível às linguagens múltiplas pelas quais os sujeitos jovens, hoje, se constituem como leitores e cidadãos. Essa concepção amplia o papel da escola, que passa a ser não apenas transmissora de conteúdos, mas também espaço de produção de sentidos, de reconhecimento de identidades e de disputa por narrativas.

Tal concepção encontra ressonância direta nesta dissertação, que toma o conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, como artefato discursivo a ser ressignificado em sala de aula a partir das lentes da justiça social, da consciência racial e da memória histórica. Ao propor a leitura crítica do conto e a mediação sensível do professor, o trabalho reafirma a escola como espaço de construção de agência, de valorização dos repertórios culturais dos estudantes e de formação de sujeitos capazes de compreender e transformar as realidades que os constituem. A literatura, nesse quadro, deixa de ser apenas objeto de apreciação estética para tornar-se prática emancipatória que promove o diálogo entre passado e presente, entre memória e ação social.

6.4.1 A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo de caráter legal e vinculante que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. Sua formulação foi prevista na Constituição Federal de 1988, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e consolidada por meio do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), ganhando forma definitiva após amplos processos de consulta pública e debates entre diferentes setores da sociedade. Publicada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), a BNCC define as competências essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade, buscando garantir equidade, qualidade e coerência curricular em todo o território nacional.

Sua concepção está ancorada em uma perspectiva de educação integral, que não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas abrange também dimensões socioemocionais, culturais, éticas e políticas. Ao propor competências que articulam conhecimento, habilidades, atitudes e valores, a BNCC reafirma o compromisso da escola com a formação plena do estudante, em sintonia com os desafios contemporâneos da cidadania democrática e com a valorização da diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, ela se configura não apenas como diretriz técnica, mas como um instrumento político-pedagógico capaz de orientar práticas comprometidas com a justiça social e o enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a educação brasileira.

Seguir os preceitos da BNCC, portanto, significa compreender que a escola não deve apenas transmitir conteúdos, mas possibilitar que os estudantes se constituam como sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade e intervir nela. Esse princípio se materializa de forma clara no componente curricular de Língua Portuguesa, que ocupa lugar central na área de

Linguagens. Entre suas competências específicas, destaca-se a Competência Específica 1 (CE1), que estabelece como objetivo: “*valorizar a linguagem como forma de expressão, interação e produção de sentidos*”. Essa formulação aponta para uma concepção de linguagem que ultrapassa o viés normativo ou formal e a compreende como prática social, reafirmando a necessidade de que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em situações de uso significativo e crítico.

No Ensino Médio, essa orientação se traduz em habilidades como a **EM13LP05**, que propõe o desenvolvimento da *compreensão crítica de textos de diferentes gêneros*. A numeração do código explicita sua lógica:

- **EM:** Ensino Médio
- **13:** Unidade temática dentro da área de Linguagens
- **LP:** Língua Portuguesa
- **05:** Habilidade específica – aqui, o exercício da leitura crítica

Mais do que uma classificação técnica, esse código sintetiza o compromisso da BNCC com a formação de leitores que não apenas compreendam a superfície dos textos, mas que consigam analisar discursos, identificar ideologias, reconhecer exclusões e atribuir novos sentidos a partir de sua própria realidade social.

No caso da literatura, isso significa que o trabalho com textos literários não deve se restringir ao estudo de estilos de época, biografias de autores ou identificação de figuras de linguagem, mas deve abrir espaço para que os estudantes reconheçam a literatura como direito, experiência estética e prática social crítica. A leitura de um conto como “*Pai contra Mãe*”, por exemplo, coloca em movimento essa habilidade, pois permite discutir a permanência de desigualdades raciais, refletir sobre as contradições históricas do Brasil e exercitar a empatia diante de vozes silenciadas.

Assim, ao mesmo tempo em que normatiza e orienta os currículos, a BNCC abre espaço para uma prática pedagógica transformadora, que compreende o ensino da literatura como componente fundamental na construção de uma educação integral, crítica e emancipatória. Dessa forma, o documento não deve ser lido apenas como exigência legal, mas como oportunidade de fortalecer a escola pública como espaço de pluralidade, diálogo e formação cidadã.

Nesse sentido, torna-se pertinente destacar algumas competências e habilidades específicas da BNCC que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa. O quadro a

seguir sistematiza esses elementos, evidenciando como o ensino da leitura e da literatura no Ensino Médio pode ser mobilizado em favor da formação crítica e do enfrentamento das desigualdades sociais.

Quadro 1 - Competências e habilidades da BNCC relacionadas ao ensino de literatura no Ensino Médio

Competência/Habilidade	Descrição segundo a BNCC	Relação com a leitura de “Pai contra Mãe”
Competência Geral 1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Refletir sobre a escravidão, o racismo estrutural e as contradições sociais retratadas no conto.
Competência Geral 6	Valorizar a diversidade cultural e compreender as identidades como construções sociais e históricas.	Discutir a representação de personagens negros e brancos no conto, problematizando desigualdades.
Competência Geral 9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Compreender as relações de poder no conto e desenvolver empatia pelas personagens subalternizadas.
Competência Específica de LP – CE1	Valorizar a linguagem como forma de expressão, interação e produção de sentidos.	Ler a obra literária como discurso social, reconhecendo seus efeitos de sentido e ideologia.
Competência Específica de LP – CE4	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico e variável.	Analisar o português do século XIX em Machado como marca histórica e social.
Habilidades EM13LP05	Analisar criticamente textos de diferentes gêneros.	Ler “Pai contra Mãe” como conto literário que denuncia desigualdades sociais e raciais.
Habilidades EM13LP23	Reconhecer diferentes vozes sociais nos textos.	Identificar as vozes silenciadas (escravizados) e as ironias críticas do narrador machadiano.
Habilidades EM13LP54	Produzir textos argumentativos orais e escritos que sustentem pontos de vista.	Produzir ensaios, debates e resenhas críticas a partir da leitura do conto.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Língua Portuguesa revela um verdadeiro mapa pedagógico para o trabalho com textos literários no Ensino Médio. No caso específico de “*Pai contra Mãe*”, essas orientações permitem transformar a leitura em um processo formativo que articula o estético, o ético e o político. A análise crítica do conto, amparada pelas habilidades EM13LP05, EM13LP23 e EM13LP54, não se restringe ao reconhecimento das marcas de linguagem, mas convida os estudantes a compreenderem como os discursos literários constroem sentidos, silenciam vozes e naturalizam desigualdades. Ao mesmo tempo, as competências gerais, como a 6ª e a 9ª,

colocam em primeiro plano a valorização da diversidade e o exercício da empatia, objetivos que encontram eco imediato na proposta desta dissertação. Assim, a BNCC, longe de ser apenas um documento normativo, constitui-se como instrumento de legitimação de práticas escolares voltadas à leitura crítica e emancipatória, fortalecendo o papel da literatura como direito humano e como ferramenta de formação cidadã.

Essa concepção encontra ressonância direta na proposta desta dissertação, que parte do conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis, como artefato discursivo a ser ressignificado em sala de aula a partir das lentes da justiça social, da consciência racial e da memória histórica. Ao propor a leitura crítica do conto e uma mediação sensível, o trabalho reafirma o papel da escola como espaço de construção de agência, de valorização dos repertórios dos estudantes e de formação de sujeitos capazes de compreender e transformar as realidades que os constituem.

Reconhecer a leitura como prática de escuta, resistência e reconstrução de sentidos é reafirmar a centralidade de propostas pedagógicas que deem visibilidade às vozes historicamente silenciadas — como as que emergem do conto “*Pai contra Mãe*”. Ao articular literatura, memória e identidade racial, a leitura crítica desenvolvida neste trabalho inscreve-se no horizonte da decolonização simbólica, oferecendo aos estudantes oportunidades de confrontar estruturas de exclusão e de ressignificar suas próprias experiências. Essa é, em última instância, a tarefa da escola comprometida com os direitos humanos: abrir caminhos para que a palavra literária se torne também palavra de resistência, de denúncia e de transformação.

6.4.2 *Desafios contemporâneos para o ensino da literatura*

O ensino da literatura no Ensino Médio enfrenta, no contexto atual, desafios significativos. O primeiro deles está relacionado à transformação dos modos de atenção e de interação das novas gerações, que cresceram em meio à cultura digital, marcada pela velocidade da informação, pela lógica da hiperconexão e pela busca de recompensas rápidas. Nessa conjuntura, textos literários, que exigem concentração, paciência interpretativa e abertura à complexidade, muitas vezes parecem pouco atrativos diante de linguagens multimodais e de estímulos imediatos. A escola é, portanto, chamada a repensar estratégias que ressignifiquem a leitura literária sem perder sua profundidade estética e formativa.

Outro desafio relevante é a necessidade de mediar a literatura em diálogo com as múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano dos estudantes. A multimodalidade, conceito central no debate contemporâneo sobre letramentos, aponta para a coexistência de textos

verbais, visuais, sonoros e digitais. Ensinar literatura hoje não pode ignorar esse cenário. Ao contrário, precisa incorporar recursos variados — vídeos, músicas, imagens, plataformas digitais — sem que isso signifique reduzir a obra literária a mero pretexto ilustrativo. O desafio está em articular a riqueza estética do texto literário às linguagens que mobilizam a atenção dos jovens, transformando a leitura em experiência significativa e situada.

A formação continuada dos professores é outro ponto crucial. Muitos docentes se sentem desafiados diante das exigências de inovação tecnológica, de atualização teórica e de inclusão pedagógica. A literatura crítica, em especial, demanda um professor que não apenas domine conteúdos, mas que também se reconheça como mediador cultural, capaz de problematizar desigualdades, dialogar com realidades diversas e acolher as vozes dos estudantes. Investir em programas de formação docente que articulem teoria crítica, metodologias ativas e inclusão é condição indispensável para que a literatura cumpra seu papel emancipador.

Nesse horizonte, o ensino da literatura precisa ser articulado diretamente aos princípios da BNCC, que estabelece a formação integral dos sujeitos e a valorização da diversidade como pilares da educação básica. Seguir a BNCC, nesse contexto, não significa apenas cumprir um documento legal, mas assumir um compromisso ético com a promoção dos Direitos Humanos, da justiça social e da equidade racial. Ao mesmo tempo em que normatiza competências e habilidades, a BNCC abre espaço para práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e críticas, capazes de articular estética, ética e cidadania. A literatura, quando trabalhada sob essa chave, deixa de ser vista como adereço curricular e passa a ocupar o lugar de prática social indispensável à formação de leitores críticos e cidadãos conscientes.

Essa exigência repercute também nos cursos de Letras e Pedagogia, que precisam formar profissionais distantes do modelo tradicional em que o professor era o protagonista absoluto do processo. Hoje, o desafio é preparar docentes que sejam mediadores culturais, capazes de dialogar com os repertórios dos jovens e de “falar a mesma linguagem”, criando condições reais de comunicação em que emissor, mensagem, código e receptor estejam integrados em processos efetivamente dialógicos. Como afirma Geraldi: “A leitura não é um fim em si mesma, mas um meio de inserção e participação no mundo, e, portanto, um ato de intervenção sobre ele” (Geraldi, 1997, p. 49).

Essa formulação explícita que ensinar literatura significa criar espaços de comunicação autêntica, onde a escuta, o diálogo e a produção conjunta de sentidos sejam prioridades. O professor deixa de ser apenas transmissor para tornar-se articulador de experiências, e os

estudantes, ao se reconhecerem como sujeitos históricos, assumem a centralidade no processo de recepção, interpretação e transformação simbólica da realidade.

Além da formação individual do professor, é necessário compreender a escola como espaço coletivo de práticas. Trabalhar a literatura em chave crítica exige projetos interdisciplinares, diálogo entre áreas de conhecimento e engajamento institucional. A leitura de um conto como “Pai contra Mãe”, por exemplo, pode ser articulada a discussões em História, Sociologia, Filosofia e Artes, ampliando a compreensão dos estudantes sobre racismo, memória histórica e direitos humanos. Esse esforço interdisciplinar requer planejamento coletivo, gestão comprometida e tempo institucional para a construção de práticas integradas.

Outro desafio importante está na construção de ambientes de aprendizagem intencionalmente inclusivos. A literatura, quando trabalhada criticamente, deve considerar a pluralidade dos estudantes, valorizando suas identidades, repertórios culturais e experiências de vida. Isso significa pensar, desde a concepção das atividades, em estratégias acessíveis a estudantes com deficiência, neurodivergências ou trajetórias escolares interrompidas. A inclusão, nesse sentido, não é adaptação posterior, mas princípio orientador de toda prática pedagógica.

Nesse cenário, torna-se fundamental reconhecer que a leitura literária não se esgota na sala de aula, mas se conecta a políticas públicas, condições de infraestrutura e práticas sociais mais amplas. O trabalho com textos deve articular-se a iniciativas de promoção da leitura em bibliotecas, espaços culturais e projetos comunitários, de modo a ampliar a circulação das obras e a garantir que o direito à literatura não seja privilégio de poucos, mas uma experiência partilhada por todos.

A participação da família e da comunidade também desempenha papel essencial na formação leitora. Em contextos marcados por desigualdades, a escola sozinha dificilmente conseguirá sustentar a valorização da leitura. É necessário envolver pais, responsáveis e demais membros da comunidade em ações de incentivo, como saraus, rodas de leitura, clubes do livro e projetos culturais. Essas iniciativas fortalecem a rede de apoio em torno do estudante, ampliando os espaços de circulação da literatura para além da sala de aula e da escola.

A qualidade da mediação, portanto, revela-se decisiva para a recepção literária. Seja conduzida por professores em sala de aula ou por familiares em contextos cotidianos, a leitura precisa ser acompanhada de uma escuta empática e sensível, capaz de legitimar as reações dos jovens leitores e de transformar dificuldades em oportunidades de diálogo. Booth e Ainscow (2011) lembram que a educação inclusiva não se limita a garantir acesso, mas implica construir práticas de acolhimento que reconheçam a singularidade de cada estudante. Mais do que

decodificar palavras, cabe ao mediador criar condições para que a literatura desperte vínculos afetivos, favoreça a identificação e amplie as possibilidades de participação crítica e cidadã.

Esse debate ganha ainda mais relevo quando se observa o desempenho do Brasil em avaliações internacionais, como o PISA 2022¹, que manteve o país em patamares baixos de proficiência em leitura, matemática e ciências. Os dados evidenciam fragilidades persistentes na formação leitora dos jovens, sobretudo no que diz respeito à compreensão crítica de textos complexos, à mobilização de múltiplas linguagens e à capacidade de posicionar-se diante de discursos. Esses resultados não podem ser interpretados isoladamente: dialogam com os diagnósticos internos do Saeb², que desde os anos iniciais revela desigualdades profundas no acesso, na permanência e na qualidade da aprendizagem.

A conjugação desses indicadores reforça a urgência de estratégias pedagógicas mais consistentes, que articulem Linguística Aplicada crítica, ensino da literatura como prática social e princípios de equidade da BNCC. O desafio não é apenas elevar índices, mas formar leitores capazes de interpretar o mundo em sua complexidade, reconhecendo as vozes silenciadas, os conflitos sociais e as disputas ideológicas que atravessam os textos. Isso requer políticas educacionais integradas, capazes de aproximar teoria e prática, de modo que a leitura e a escrita deixem de ser vistas como habilidades instrumentais e passem a ser compreendidas como práticas de construção de consciência crítica e de participação cidadã.

Ao alinhar literatura crítica, práticas inclusivas e políticas educacionais, constrói-se a possibilidade de bases mais sólidas para resultados futuros mais justos e transformadores. Esse alinhamento implica compreender a leitura como instrumento de transformação social e como caminho para a superação das desigualdades estruturais que limitam o acesso ao conhecimento. Nesse contexto, torna-se pertinente observar, na tabela a seguir, a comparação do Brasil no ranking do PISA entre 2018 e 2022, de modo a evidenciar a persistência das desigualdades educacionais.

¹ **O PISA** (do inglês *Programme for International Student Assessment* — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é uma avaliação internacional realizada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mede o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. No Brasil, sua aplicação e divulgação oficial são conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

² **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, coordenado pelo Inep, é a principal avaliação em larga escala da educação básica no Brasil (Brasil, 2019).

Quadro 2 - Comparações do Brasil no ranking do PISA 2018 e 2022



Comparações do Brasil no ranking do PISA 2018 e 2022

Edição	Ranking		Médias Brasil		Médias OCDE	
	2018	2022	2018	2022	2018	2022
Matemática	Entre 69 e 72	Entre 62 e 69	384	379	489	472
Leitura	Entre 55 e 59	Entre 44 e 57	413	410	487	476
Ciências	Entre 64 e 67	Entre 53 e 64	404	403	489	485
Total países/ economias	79	81				

Fonte: OCDE, Banco de dados do PISA 2022

PISA 2022 | RESULTADOS



Fonte: Inep (2023, p. 22), adaptada.

Em leitura, o Brasil obteve média de 413 pontos no PISA 2018 e de 410 pontos em 2022, o que indica não apenas estagnação, mas também uma leve queda em um quadro já preocupante (Inep, 2022). Esses resultados sinalizam que as fragilidades da educação leitora permanecem persistentes, refletindo um problema estrutural. A limitação da fluência textual ultrapassa a área de Língua Portuguesa: compromete o raciocínio lógico-matemático e o desempenho em Ciências, já que a resolução de problemas, a interpretação de enunciados e a argumentação dependem diretamente da competência leitora. Trata-se, portanto, de um desafio transversal, que incide sobre todo o processo formativo e evidencia a urgência de políticas educacionais integradas.

Nessa perspectiva, bell hooks (2017) defende que despertar a paixão pela leitura desde os primeiros anos é mais do que um exercício escolar: trata-se de um ato pedagógico e político, capaz de marcar a trajetória acadêmica e cidadã. A leitura, quando cultivada como experiência prazerosa e emancipatória, torna-se instrumento de engajamento crítico e de transformação social. Essa compreensão converge com as diretrizes recentes do Ministério da Educação, que orientam para que materiais didáticos e literários já nasçam acessíveis e inclusivos, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (Brasil, 2024). Ao incorporar critérios de acessibilidade desde a concepção — como uso de fontes legíveis, contraste adequado, estruturação semântica, descrição alternativa de imagens e compatibilidade com leitores de tela — amplia-se o alcance das obras e democratiza-se o acesso, assegurando que cada criança e jovem possa se reconhecer no universo da leitura.

A reflexão sobre acessibilidade abre caminho para outra dimensão igualmente decisiva: o papel da tecnologia na formação leitora. Frequentemente vista como inimiga da concentração, ela pode ser ressignificada como aliada, oferecendo novas possibilidades de mediação. Plataformas digitais, audiobooks, podcasts literários, redes sociais e ferramentas interativas aproximam os estudantes da literatura em linguagens que lhes são familiares. O desafio pedagógico não é competir com o apelo das novas mídias, mas utilizá-las com intencionalidade crítica, articulando-as a práticas que mantenham a literatura como espaço de reflexão ética, estética e política. Assim, a tecnologia não substitui a experiência literária, mas estende sua circulação e ressignificação.

A discussão sobre a tecnologia, por sua vez, conduz a um aspecto ainda mais amplo: a necessidade de equilibrar inovação e tradição. Se, por um lado, a escola contemporânea precisa incorporar recursos multimodais, linguagens digitais e estratégias metodológicas inovadoras, por outro, não pode abrir mão do contato direto com o texto literário, da fruição estética e do exercício interpretativo mais lento, que convida à contemplação e à análise crítica. Cultivar esses momentos de silêncio, atenção e introspecção é essencial para contrabalançar a lógica da velocidade, da fragmentação e da recompensa imediata que predomina no mundo digital. A tarefa pedagógica consiste, portanto, em articular essas duas dimensões: propor experiências de leitura que dialoguem com o repertório tecnológico dos jovens e, ao mesmo tempo, preservem a densidade reflexiva e a potência humanizadora da literatura.

Ao lado desse equilíbrio, a intertextualidade surge como uma das ferramentas mais potentes de mediação literária. Ao propor o diálogo entre o texto literário estudado e outras linguagens — canções, narrativas orais, filmes, memes ou mesmo textos de circulação digital — o professor amplia horizontes de sentido, tornando a leitura mais próxima da experiência dos estudantes. Souza-Santos (2022) demonstra, em pesquisa com turmas dos anos finais do ensino fundamental, que práticas intertextuais “favorecem a construção de vínculos afetivos com a leitura e ativam repertórios culturais diversos, aproximando a literatura da vida cotidiana dos alunos”. Assim, o professor-mediador não apenas ensina a ler, mas convida o estudante a reconhecer-se como sujeito de uma rede de vozes e textos em permanente diálogo.

A potência desse diálogo entre textos se amplia quando os próprios alunos podem trazer produções de sua preferência para estabelecer pontes com o cânone literário. Rap, funk, poesia marginal, fanfics ou narrativas digitais podem coexistir com autores consagrados, instaurando um espaço de escuta em que repertórios periféricos são legitimados. Essa prática dialoga com a pedagogia do diálogo proposta por Freire (1996), segundo a qual a educação crítica exige reconhecer “a palavra do outro como legítima” e criar condições para que o estudante se sinta

também autor do processo formativo. Ao assumir essa postura, o professor rompe barreiras simbólicas e reforça o caráter democrático da sala de aula.

No campo das mediações críticas, a tecnologia não deve ser reduzida a mero suporte técnico, mas compreendida como ponte intertextual. Plataformas digitais, redes sociais e produções audiovisuais curtas podem ser usadas para tensionar leituras literárias e reatualizar suas críticas sociais. Como lembra Souza-Santos (2022, p. 12), “a circulação de textos digitais estimula comparações, amplia interpretações e dá visibilidade às leituras juvenis”, o que potencializa a literatura como experiência viva. Ao colocar Machado de Assis em diálogo com vídeos, postagens ou produções contemporâneas, o professor não banaliza o texto literário, mas abre novas camadas de significação que ressoam com a realidade imediata dos jovens.

Para além das escolhas de textos e dos recursos tecnológicos empregados, é indispensável considerar o que permanece invisível no cotidiano escolar. Cabe ao professor tornar explícito o currículo oculto³, que transmite valores, preconceitos e expectativas silenciosas. Campos e Giovinazzo Júnior (2024, p. 4) observam que esse currículo “constitui um campo de formação de subjetividades, moldando comportamentos e identidades para além dos conteúdos formais”. De modo semelhante, Cavalcante (2022, p. 23) enfatiza:

Compreender o currículo oculto, em suas dimensões simbólicas e ideológicas, é condição para uma prática educativa verdadeiramente emancipadora, pois permite ao professor desvelar estruturas de poder que se naturalizam na rotina escolar e abrir caminhos para uma educação crítica e transformadora.

Ao problematizar essas dimensões implícitas, o professor amplia o alcance da literatura como ferramenta crítica, pois não apenas trabalha com os textos que se leem, mas também com as mensagens que se transmitem — conscientemente ou não — no espaço da escola. Assim, a leitura literária se converte em um exercício de consciência social, capaz de revelar o que se aprende nas entrelinhas e de promover, de fato, uma formação humanizadora e reflexiva.

Um dos maiores entraves à consolidação de uma prática literária crítica nas escolas brasileiras diz respeito às condições materiais de acesso. A precariedade das bibliotecas, a escassez de acervos atualizados e a desigualdade na infraestrutura tecnológica comprometem não apenas o incentivo à leitura, mas também a própria possibilidade de desenvolver mediações consistentes. Como assinala Silva (2023, p. 211), “a escola pública brasileira ainda enfrenta um

³ O termo “currículo oculto” designa o conjunto de valores, normas, atitudes e expectativas não explicitamente declaradas nos programas escolares, mas que são transmitidas e aprendidas nas interações cotidianas, moldando percepções, comportamentos e hierarquias sociais. Esse conceito foi introduzido por Philip W. Jackson em *Life in Classrooms* (1968) e posteriormente aprofundado por autores como Apple (1979) e Giroux (1983), que o associaram à reprodução de ideologias e estruturas de poder dentro da escola.

descompasso estrutural entre o discurso sobre a formação leitora e os recursos efetivamente disponibilizados para que essa formação aconteça”. Esse hiato revela a urgência de políticas públicas que aliem discurso pedagógico e investimento concreto.

Nesse cenário, programas nacionais de distribuição de livros e materiais didáticos, como o PNLD, desempenham papel decisivo. No entanto, sua eficácia depende não apenas da entrega física das obras, mas também da articulação com práticas de mediação. Costa e Silva (2022, p. 57) destacam que “a simples presença de livros em sala de aula não garante a formação de leitores; é preciso que haja estratégias de aproximação entre texto e estudante, considerando seus contextos socioculturais”. Ou seja, a democratização do acesso deve caminhar de mãos dadas com a qualificação do uso pedagógico.

Outro desafio refere-se à desigualdade de acesso às tecnologias digitais. Embora as diretrizes atuais enfatizem a necessidade de recursos multimodais e práticas inovadoras, a realidade das escolas brasileiras é marcada por contrastes profundos. Pesquisa do Cetic.br (2022, p. 45) aponta que “apenas 56% das escolas públicas de ensino fundamental possuem laboratórios de informática em funcionamento regular, e menos de 40% têm conexão de banda larga adequada para uso pedagógico”. Esses números revelam a distância entre a retórica da inovação e as condições efetivas de sua implementação.

Ao mesmo tempo, a formação crítica dos leitores depende de espaços que favoreçam o encontro com o texto em condições dignas — bibliotecas acessíveis, salas de leitura, ambientes de silêncio e concentração. Nesse sentido, o relatório da Unesco enfatiza:

A leitura só pode cumprir plenamente sua função humanizadora quando os sistemas educacionais asseguram infraestrutura mínima para seu exercício, garantindo espaços adequados, recursos acessíveis e políticas públicas que reconheçam a leitura como direito humano básico (Unesco, 2023, p. 89).

Esse alerta mostra que a carência estrutural não é apenas um problema administrativo, mas uma questão de equidade e justiça social. A ausência de condições materiais adequadas compromete a efetividade de qualquer projeto de mediação leitora e evidencia que as promessas de democratização cultural só se concretizam quando sustentadas por políticas públicas consistentes.

A partir dessa constatação, torna-se claro que a mediação literária crítica depende tanto do engajamento dos professores quanto das condições concretas que lhes são oferecidas. Sem bibliotecas vivas, sem acesso digital adequado e sem ambientes de leitura, o potencial transformador da literatura fica restrito a discursos abstratos. Como afirma Soares (2020, p. 34):

A democratização da leitura, para se concretizar, exige condições objetivas que envolvem acervos de qualidade, espaços adequados e professores preparados. Sem tais condições, todo discurso em defesa da leitura corre o risco de transformar-se em retórica vazia, em um país onde as desigualdades educacionais são estruturais e persistentes.

Portanto, fortalecer políticas estruturais é condição indispensável para que a literatura cumpra sua função de cidadania e humanização. É nesse horizonte que a democratização da leitura deve ser entendida como direito humano básico, indissociável do projeto de uma escola pública inclusiva e socialmente referenciada.

A partir dessa constatação, torna-se claro que a mediação literária crítica depende tanto do engajamento dos professores quanto das condições concretas que lhes são oferecidas. Sem bibliotecas vivas, sem acesso digital adequado e sem ambientes de leitura, o potencial transformador da literatura fica restrito a discursos abstratos. Como lembra Soares (2020, p. 34), “a democratização da leitura exige investimento contínuo em infraestrutura, acervos e formação docente, sob pena de se reduzir a retórica vazia em um país marcado por profundas desigualdades educacionais”. Portanto, fortalecer políticas estruturais é condição indispensável para que a literatura cumpra sua função de cidadania e humanização.

É nessa mesma linha que se pode afirmar que ensinar literatura crítica hoje implica formar cidadãos capazes de resistir às lógicas de exclusão, intolerância e superficialidade que atravessam a sociedade contemporânea. Trata-se de transformar a sala de aula em espaço de escuta, debate e reconstrução simbólica, no qual os estudantes possam reconhecer suas próprias histórias e, ao mesmo tempo, confrontar-se com outras realidades, tensionando seus horizontes de compreensão do mundo. A literatura, nesse horizonte, não se reduz a conteúdo escolar, mas se afirma como prática de cidadania, experiência de alteridade e exercício de humanização — dimensões cuja relevância se intensifica justamente em tempos de dispersão, imediatismo e crise dos valores democráticos.

6.4.3 O texto literário como material didático

A presença da literatura no espaço escolar tem gerado, ao longo do tempo, um intenso debate sobre sua função e seus limites. De um lado, encontram-se aqueles que defendem a preservação da obra literária em sua dimensão estética, alertando para os riscos de reduzi-la a mero instrumento pedagógico. De outro, surgem vozes que reconhecem na literatura um recurso legítimo de formação escolar, desde que mediada de forma a respeitar sua especificidade artística. Atualmente, entre essas duas perspectivas, abre-se um campo fértil de reflexão sobre

como o livro literário pode circular na escola sem perder sua potência simbólica, cultural e formativa.

A crítica sobre o uso de livros literários como instrumentos didáticos já foi levantada por Antonio Candido, ao defender que a literatura não deve ser reduzida a recurso pedagógico, pois sua função ultrapassa o ensino de conteúdos ou habilidades. Para o autor, “a literatura é uma necessidade universal, que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade” (Candido, 2023, p. 177). Nesse sentido, transformá-la em material didático restringe sua potência estética e humanizadora, reduzindo-a a mera ferramenta de aprendizagem escolar. Assim, a literatura precisa ser vivida como experiência cultural e formativa, não enquadrada como apostila ou exercício didatizado.

Nesse mesmo horizonte, Tzvetan Todorov (2009, p. 27) adverte que a literatura perde sua essência quando instrumentalizada como recurso escolar, pois “o ensino da literatura tende a transformá-la em objeto de saber em vez de experiência de vida”. Essa perspectiva evidencia que reduzir a obra literária a material didático significa empobrecer seu alcance simbólico e formativo, afastando-a da dimensão estética e da capacidade de ampliar a sensibilidade humana. Em vez de ser tratada como manual de conteúdos, a literatura deve ser mediada como vivência ética, estética e existencial.

Já Barthes (1987) radicaliza a defesa da autonomia do texto literário, ao destacar que:

O texto é um objeto de prazer. Ele não é instrumento de outra coisa, mas lugar de fruição. Não se trata, portanto, de subordiná-lo a fins externos, mas de reconhecê-lo como espaço de liberdade, em que a linguagem se oferece como experiência singular, irrepetível e autônoma (Barthes, 1987, p. 9).

Essas críticas revelam a preocupação de que, ao serem instrumentalizados para objetivos escolares imediatos, os livros literários percam sua capacidade de emocionar, provocar e expandir horizontes de experiência. O risco é que a literatura seja transformada em mero exercício escolar técnico, desvinculado de sua função cultural e estética, perdendo seu potencial de formação sensível e de abertura para a imaginação.

Nesse ponto, torna-se necessário compreender o que se entende por material didático e em que medida a literatura pode se inserir nessa categoria sem perder sua especificidade. Material didático corresponde a todo instrumento elaborado ou apropriado com finalidades pedagógicas — sejam livros escolares, apostilas, jogos, músicas, filmes, recursos digitais ou mesmo textos literários. Nesse conjunto de recursos, a literatura ocupa um lugar singular: embora não nasça com propósitos pedagógicos, pode ser mobilizada na escola como parte de projetos de leitura, planos de aula ou atividades organizadas para promover aprendizagens.

Esse entendimento encontra respaldo em Cosson (2014, p. 23), para quem “a escola deve assumir a literatura como direito de todos, e, para tanto, precisa trabalhar com o texto literário não como pretexto, mas como texto, com toda a densidade estética e cultural que ele carrega”. A literatura, portanto, consolida-se como bem cultural e, ao mesmo tempo, como recurso capaz de articular fruição artística e formação cidadã.

Outros autores, igualmente, reconhecem que a literatura pode sim ser considerada material didático, desde que não se esvazie sua dimensão estética. Colomer (2007, p. 35) ressalta: “As obras literárias, ao mesmo tempo em que oferecem experiências estéticas, podem constituir-se em instrumentos valiosos para o desenvolvimento das capacidades de leitura e para a ampliação do repertório cultural dos alunos.”

Assim, ao circularem no ambiente escolar, podem assumir papel didático sem que isso signifique sua descaracterização, desde que sejam trabalhadas como obras de arte e experiências culturais significativas, e não apenas como textos utilitários para o ensino de gramática ou vocabulário.

Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que recepciona a literatura como eixo estruturante da formação dos estudantes, reconhecendo sua função estética, ética e cognitiva. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, por exemplo, a habilidade EF15LP03 orienta para a leitura e a escuta de textos literários, com atenção à forma e ao conteúdo. Já nos Anos Finais, a habilidade EF35LP26 prevê o contato com diferentes gêneros da tradição oral e escrita, incentivando a valorização da diversidade cultural por meio da literatura.

No Ensino Médio, a competência específica 4 afirma que os estudantes devem “compreender e apreciar as manifestações artísticas e culturais, em especial a literatura, como formas de expressão da experiência humana e patrimônio cultural”. Esses dispositivos evidenciam que a BNCC legitima o livro literário como recurso pedagógico, mas sem esvaziar sua dimensão estética, pois o insere no currículo justamente para garantir tanto a fruição quanto a aprendizagem.

Portanto, em vez de opor rigidamente literatura e material didático, pode-se pensar em uma via integradora: a literatura no espaço escolar não deve ser didatizada de forma empobrecedora, mas tampouco pode ser afastada da sala de aula em nome de uma suposta pureza estética. A chave está em compreender que o livro literário é, ao mesmo tempo, objeto artístico e recurso formativo, devendo ser mediado de modo a preservar sua fruição e, ao mesmo tempo, potencializar aprendizagens significativas.

Além disso, quando inserida em um contexto pedagógico intencional, a obra literária passa a desempenhar também uma função didática, sem que isso implique a perda de sua autonomia artística. Essa dupla dimensão é reconhecida pela BNCC (2018), que indica o texto literário como objeto estético e, ao mesmo tempo, como recurso para o desenvolvimento de competências linguísticas, críticas e reflexivas, e sociais (Brasil, 2017). Dessa forma, abre-se espaço para compreender a literatura como material formativo e didático, desde que preservada sua especificidade.

Esse movimento também se reflete no campo normativo. A Lei nº 10.639/2003 incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008 para contemplar igualmente a História e Cultura Indígena. A BNCC reforça essa perspectiva ao afirmar: “A leitura literária deve ser compreendida como prática cultural que possibilita a construção de identidades, a reflexão crítica e o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 499).

No entanto, compreender a inserção da literatura na escola exige ir além da dimensão normativa. A reflexão filosófica de Michel Foucault (2018) evidencia que nenhum material escolar é neutro. Ao conceber o discurso como prática que produz saberes e molda subjetividades, o autor revela que o livro didático funciona como dispositivo de poder: organiza o que pode ser dito, quem pode dizer e de que maneira. Sua advertência de que não há saber desvinculado do poder torna evidente que os materiais didáticos não são apenas veículos de informação, mas instrumentos que participam da produção e da legitimação de determinadas verdades.

Essa perspectiva desloca o olhar para os mecanismos de legitimação que atravessam os materiais escolares, revelando-os como espaços de seleção e exclusão de vozes, representações e memórias. Ao reconhecer essa dimensão, o educador é chamado não apenas a utilizar materiais, mas a interrogá-los: quais discursos são privilegiados? Quais sujeitos permanecem silenciados? Que verdades se apresentam como naturais, mas são fruto de disputas históricas e ideológicas?

Nesse ponto, a literatura ganha relevância ainda maior. Trabalhar um conto, romance ou poema como recurso pedagógico não deve significar reduzir a obra a mero suporte de ensino, mas tratá-la como prática cultural que interroga estruturas de poder e possibilita a produção de novos sentidos. Assim, pensar a literatura como material didático implica articular duas dimensões: de um lado, o reconhecimento normativo de sua importância na formação cidadã; de outro, a problematização crítica dos discursos que enquadram seu uso escolar. A obra literária, nesse movimento, se apresenta como objeto artístico autônomo e, simultaneamente, como recurso pedagógico convocado a exercer papel formativo, ético e político. Nessa

perspectiva, a elaboração de materiais didáticos adquire relevo como prática capaz de promover justiça social e direitos humanos.

Essa concepção dialoga com a reflexão de Vilson Leffa (2008), para quem a função do material didático não é apenas transmitir conteúdos, mas promover aprendizagens significativas, estimulando a construção de sentido em interação com o texto, com o outro e com o mundo. Ao deslocar o foco da simples memorização para a produção de significados, Leffa aproxima o material didático da ideia de mediação, reposicionando-o como espaço de criticidade, autonomia e diálogo: “A função principal do material didático é promover a aprendizagem, o que implica necessariamente a construção de sentido, e não a simples reprodução de informações” (Leffa, 2008, p. 18).

Se Leffa enfatiza a dimensão da aprendizagem significativa, Márcia Mendonça e Cláudia Borges (2006) ampliam a discussão ao afirmar que os materiais didáticos devem ser compreendidos como práticas discursivas atravessadas por ideologias. Para elas, esses instrumentos não apenas transmitem informações, mas também veiculam representações sociais e visões de mundo, influenciando a formação de subjetividades. Produzir um material é, portanto, assumir escolhas éticas e políticas: determinadas vozes são incluídas, outras excluídas. Essa concepção reforça que a análise crítica dos materiais escolares é inseparável da reflexão sobre sua função social.

João Wanderley Geraldi (1991) reforça essa crítica ao chamar atenção para os riscos do livro didático tradicional, frequentemente utilizado de maneira acrítica. Em sua visão, esse modelo tende a cristalizar normas, reduzir a atuação docente à mera aplicação de conteúdos e silenciar conflitos sociais. Longe de formar leitores críticos, acaba por naturalizar desigualdades e transformar a linguagem em técnica. Essa advertência alerta para a necessidade de que os materiais didáticos desafiem a passividade, estimulem a autoria e promovam a reflexão sobre a realidade: “O Livro didático, em sua concepção tradicional, ensina a ler sem ensinar a pensar, naturaliza o mundo e silencia os conflitos, transformando a linguagem em técnica e o sujeito em consumidor de informações” (Geraldi, 1991, p. 19).

Nesse mesmo horizonte, Ângela Dionísio (2007) ressalta que a linguagem que circula nos materiais didáticos está imersa em relações de poder e constitui uma arena de disputas simbólicas. Para ela, analisar esses textos significa reconhecer que privilegiam alguns sujeitos e silenciam outros, influenciando diretamente a formação dos alunos como cidadãos. Essa concepção amplia a responsabilidade da escola: mais do que ensinar a decodificar textos, é preciso formar leitores conscientes das ideologias e representações que atravessam o discurso escolar.

Por sua vez, Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) chama atenção para a padronização excessiva dos materiais escolares, que frequentemente sufocam a autoria de professores e alunos. Ao engessar o dizer e controlar os modos de significar o mundo, tais materiais impedem que os sujeitos se constituam como autores e participantes críticos da sociedade. Sua defesa da autoria como prática de resistência aproxima-se do compromisso com a diversidade e com a equidade, exigindo materiais que sejam espaços de diálogo e de escuta, sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas.

Essa defesa da autoria como prática de resistência aponta para a urgência de materiais que acolham a diversidade, a escuta e a pluralidade de vozes, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades históricas. Ao promover o protagonismo de professores e estudantes, esses materiais podem transformar o ato de ler e escrever em gesto político e emancipador, reafirmando o papel da escola como espaço de produção de sentidos, de reconhecimento de identidades e de reconstrução simbólica do mundo.

Ana Maria Di Grado propõe uma abordagem do livro didático que reconhece a linguagem como expressão da cultura e como espaço de disputa de sentidos. Para a autora, os materiais escolares não devem ser vistos apenas como instrumentos neutros de ensino, mas como produtos culturais que veiculam visões de mundo, ideologias e representações sociais. Di Grado defende uma leitura crítica desses materiais, ressaltando seu papel na formação de consciências sociais:

O livro didático não é apenas um compilado de conteúdos, mas um artefato cultural que inscreve formas de ver e de estar no mundo. Ele carrega marcas ideológicas e sociais, sendo fundamental que seu uso em sala de aula esteja articulado a uma leitura crítica que desnaturalize os discursos que veicula (Di Grado, 2007, p. 45).

Sua reflexão reforça a importância de que educadores estejam atentos às mensagens implícitas nos textos e imagens dos livros escolares, promovendo uma prática pedagógica capaz de articular linguagem e crítica social.

Nessa mesma linha, LÍlian do Valle (2004) aprofunda a crítica ao conteúdo ideológico oculto nos manuais escolares, alertando para o fato de que esses materiais, muitas vezes, veiculam representações naturalizadas de mundo que acabam por reproduzir hierarquias sociais, culturais e raciais. A autora argumenta que o livro didático contribui para a legitimação de determinados discursos, silenciando outros, e que o papel do professor é justamente o de desvelar essas camadas de sentido, oferecendo aos estudantes a possibilidade de reconhecer e questionar os valores subjacentes ao material com que aprendem. Essa perspectiva amplia o

compromisso ético e político da escola com a formação de sujeitos críticos e conscientes das estruturas simbólicas que moldam suas experiências.

É nesse horizonte crítico e normativo que se insere o presente trabalho, ao mobilizar o conto machadiano “*Pai contra Mãe*” em versão comentada como recurso didático. A obra, ao mesmo tempo em que preserva sua densidade artística, é explorada pedagogicamente para provocar questionamentos, problematizar o racismo estrutural e estimular a ressignificação de experiências sociais. Nessa abordagem, o conto de Machado de Assis assume dupla função: objeto de análise literária e recurso pedagógico crítico, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos de abordar exclusão e desigualdade no espaço escolar.

Essa pesquisa conecta-se ainda a políticas de democratização da educação, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que garante reserva de vagas no ensino superior para estudantes da escola pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Ao lado da obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, essa política reafirma a educação como instrumento de reparação histórica e justiça social.

Ao reconhecer a leitura como prática de escuta, resistência e reconstrução de sentidos, reafirma-se a importância de propostas pedagógicas que deem visibilidade às vozes historicamente marginalizadas — como as que emergem em “*Pai contra Mãe*”. Ao articular literatura, memória e identidade racial, a leitura crítica aqui proposta alinha-se ao projeto de decolonização simbólica, oferecendo aos estudantes oportunidades de confrontar estruturas de exclusão e reconfigurar suas próprias vivências.

Desse modo, a literatura deixa de ser apenas objeto de apreciação estética e passa a constituir-se como prática formativa e política, capaz de iluminar as contradições históricas e promover novas formas de consciência social. Essa perspectiva reafirma o compromisso ético da educação com a justiça e com a transformação das mentalidades.

Com base nessas premissas, o capítulo seguinte apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa, detalhando as escolhas teóricas e analíticas que sustentam a leitura crítica do conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, e sua articulação com o campo da Linguística Aplicada.

7 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa e abordagem interdisciplinar. Seu objeto central é a análise crítico-literária do conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, publicado em 1906, à luz de debates contemporâneos sobre racismo estrutural, direitos humanos, dívida histórica e heranças da escravidão. Ao eleger esse conto como eixo de investigação, busca-se compreender como a literatura pode atuar como instrumento de reflexão crítica sobre desigualdades persistentes, funcionando como elo entre a tradição literária e os desafios sociais do presente.

O estudo adota uma abordagem qualitativa por privilegiar a interpretação e o sentido em lugar da quantificação. Não se recorre à coleta de dados empíricos — como entrevistas ou questionários —, mas à análise de fontes primárias, representadas pelo texto literário em sua materialidade, e de fontes secundárias, compostas por obras teóricas, críticas e historiográficas, além de artigos acadêmicos, legislações, sites institucionais e editais oficiais. Esse conjunto de materiais permite situar a narrativa machadiana em um campo de tensões históricas e discursivas, evidenciando suas permanências e atualizações.

A metodologia aqui delineada ancora-se nos pressupostos da Linguística Aplicada crítica, entendida como campo que articula linguagem e prática social. Nessa perspectiva, a leitura do texto literário ultrapassa o plano estético e adquire relevância social, ética e política, pois possibilita refletir sobre as relações de poder, identidade e exclusão presentes no discurso. Assim, a análise de “*Pai contra Mãe*” foi conduzida a partir de categorias que emergem tanto do texto quanto do diálogo com autores como Silvio Almeida, Grada Kilomba, Alfredo Bosi, Roberto Schwarz e Duarte, cujas contribuições teóricas auxiliam na compreensão das formas sutis de dominação e resistência expressas na obra.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa não se limita à subjetividade do pesquisador, podendo alcançar objetividade analítica por meio de critérios como coerência interna, fundamentação teórica consistente e rigor metodológico. Essa orientação oferece subsídios para uma compreensão aprofundada dos fenômenos simbólicos e discursivos presentes no objeto estudado, permitindo que o foco recaia sobre os significados produzidos e organizados nos textos. Tais significados, considerados como práticas sociais, são analisados em seus contextos históricos e críticos, o que possibilita interpretá-los como expressões de ideologias, disputas de poder e processos de exclusão social.

Essa escolha metodológica ancora-se, portanto, na convicção de que a literatura, quando submetida a uma leitura crítica, pode revelar tanto estruturas sociais cristalizadas quanto

potenciais caminhos de resistência. A metodologia aqui delineada busca integrar as dimensões literária, histórica e pedagógica, sem perder de vista a especificidade do texto artístico e sua potência como objeto de mediação simbólica e cultural.

Com base nesses pressupostos, evidencia-se o papel central da pesquisa bibliográfica e documental na condução deste trabalho. Conforme Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Assim, salienta-se que o processo de construção deste estudo segue, primordialmente, esse modelo de investigação, fundamentado na leitura de fontes textuais: o conto machadiano como objeto primário e um conjunto de obras teóricas e críticas como suporte conceitual.

A interpretação é empregada como ferramenta metodológica essencial, centrada nos temas extraídos de textos já publicados por outros autores e autoras da área. Não há, portanto, coleta de dados empíricos com sujeitos; em vez disso, desenvolve-se uma leitura crítica do texto literário, sustentada em referencial teórico previamente definido, de modo a permitir uma análise consistente que articule literatura, história e reflexão crítica.

Complementando essa abordagem, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61) observam que a pesquisa bibliográfica também pode ser compreendida como um recorte da pesquisa descritiva, uma vez que o levantamento teórico oferece ao investigador a fundamentação necessária para dialogar sobre determinada temática e validar suas hipóteses de pesquisa. Os autores esclarecem que:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los [...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 61).

Nesse mesmo sentido, este estudo adota a pesquisa bibliográfica como principal estratégia investigativa, por se tratar de uma forma de investigação científica amplamente acessível, considerando a vasta disponibilidade de materiais de referência em acervos digitais e impressos. Outro aspecto relevante é a possibilidade de sistematização dos conteúdos, o que permite desenvolver um estudo teórico articulado aos marcos históricos e conceituais que sustentam a temática aqui abordada. Como observa Gil (2002, p. 45), “a pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados, senão com base em dados bibliográficos”. A partir dessa abordagem, busca-

se descrever os fenômenos sociais à luz de referências históricas e teóricas imprescindíveis que regem a vida em sociedade.

Ciente das transformações que marcaram a história da humanidade ao longo do tempo, compreende-se que a modalidade de coleta de dados no campo teórico constitui um caminho legítimo e potente para a investigação científica. Nessa perspectiva, “trabalhar a modalidade de coleta de dados no campo teórico é uma maneira de revelar como as pessoas universalizam, por meio de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (Goldenberg, 2004, p. 43). Alinhadas a essa concepção, as reflexões que compõem esta pesquisa buscam adotar um olhar criterioso e analítico, voltado à leitura aprofundada das obras que dialogam diretamente com o tema investigado e com o contexto social que o circunscreve.

Com base nesse direcionamento teórico, adota-se uma perspectiva hermenêutica e socio-histórica, compreendendo a literatura como expressão e crítica das realidades sociais. O método envolve uma leitura atenta (*close reading*) do conto, com a identificação de seus elementos temáticos e estruturais — personagens, enredo, narrador, linguagem e estratégias de ironia — e sua interpretação em diálogo com conceitos oriundos da teoria social e da crítica literária, como os propostos por Terry Eagleton (2006), ao tratar da dimensão ideológica da literatura e de sua relação com as estruturas de poder.

Em consonância com os objetivos da dissertação, essa abordagem busca ressignificar “*Pai contra Mãe*”, isto é, propor novos entendimentos para o texto a partir de questionamentos contemporâneos. A ressignificação implica reler a obra no contexto atual, lançando luz sobre aspectos antes naturalizados ou pouco debatidos — especialmente aqueles ligados às dinâmicas do racismo e da opressão social presentes no conto.

Desse modo, a pesquisa consolida e amplia a análise, inserindo-a no rigor teórico e metodológico exigido por uma investigação em Linguística Aplicada (LA). Essa escolha se justifica porque, mais do que um campo voltado ao ensino de línguas, a LA contemporânea tem se afirmado como um domínio transdisciplinar, comprometido com práticas sociais, políticas e éticas (Moita Lopes, 2006). Trata-se de uma área que desloca o foco da neutralidade técnica para uma atuação crítica, voltada à problematização das desigualdades e à produção de sentidos em contextos reais.

Ao considerar a linguagem como prática situada, histórica e ideológica, a Linguística Aplicada permite compreender como sentidos são produzidos, legitimados ou silenciados em diferentes discursos — inclusive nos literários, frequentemente atravessados por disputas simbólicas e relações de poder.

A Linguística Aplicada é um campo de saber voltado para a luta contra formas de silenciamento e invisibilização. [...] A linguagem não é tratada como um sistema autônomo, mas como ação situada, que produz significados no contexto das relações sociais, políticas e históricas (Moita Lopes, 2006, p. 38).

Sob esse enfoque, a proposta de ressignificar o conto à luz das categorias de racismo estrutural e decolonialidade converge com os princípios críticos da área, que busca enfrentar desigualdades históricas e promover justiça social por meio da linguagem. Ao tratar a narrativa machadiana como espaço simbólico de disputa de sentidos sobre a escravidão e seus legados, esta dissertação se alinha à perspectiva crítica da Linguística Aplicada e contribui para ampliar seus horizontes de atuação — para além do contexto educacional tradicional, em direção a uma leitura socialmente engajada da literatura.

Desse modo, o percurso metodológico aqui delineado consolida as bases teóricas e epistemológicas da pesquisa, estabelecendo um diálogo entre literatura, história e linguagem. A partir dessas diretrizes, o capítulo seguinte apresenta os procedimentos de análise empregados, explicitando as etapas de organização, seleção e interpretação do material, bem como as estratégias adotadas para articular a leitura literária ao referencial teórico que sustenta este trabalho.

8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos metodológicos concretos desenvolvidos ao longo desta pesquisa podem ser agrupados em três etapas inter-relacionadas, que se articulam de modo a garantir consistência teórica e analítica.

8.1 Levantamento bibliográfico e revisão teórica:

Inicialmente, realizou-se uma ampla revisão da literatura crítica e teórica pertinente, com o objetivo de construir um corpo de fundamentação sólido e atualizado. Nessa etapa, foram consultadas obras dos autores mencionados na seção teórica — Almeida, Kilomba, Schwarz, Bosi, Chalhoub, Duarte, Guimarães, entre outros —, bem como estudos acadêmicos sobre Machado de Assis e sobre o conto “*Pai contra Mãe*”. Esse levantamento teve por finalidade consolidar conceitos-chave, como racismo estrutural, decolonialidade e violência simbólica, além de identificar lacunas ou aspectos pouco explorados pela crítica literária, especialmente no que se refere à leitura do conto sob a ótica dos direitos humanos, da justiça racial e da memória histórica.

Paralelamente, procedeu-se à revisão de autores que discutem o papel da literatura como prática social e como experiência formadora no contexto escolar. Nesse sentido, foram mobilizados referenciais como Paulo Freire, Ângela Kleiman, João Wanderley Geraldi, Carlos Skliar, Cláudia Borges, Márcia Mendonça, Dionísio e Rajagopalan, cujas contribuições permitiram articular o valor estético e humanizador da literatura ao seu potencial pedagógico, reafirmando-a como instrumento de reflexão crítica e de emancipação cultural.

Toda a fundamentação apresentada na seção teórica decorre desse duplo movimento de revisão, que garantiu embasamento sólido para a análise empreendida. Essa etapa foi decisiva para construir um quadro conceitual integrado, capaz de sustentar a investigação em duas direções complementares: de um lado, o exame literário, atento às tensões internas do conto e às ambiguidades da escrita machadiana; de outro, a inserção dessa leitura no campo da Linguística Aplicada, que compreende a literatura como prática social crítica, vinculada a disputas de poder, processos de exclusão e possibilidades de emancipação.

Concluída essa fase de fundamentação, deu-se início ao processo de leitura analítica, momento em que o diálogo entre teoria e obra literária passou a orientar a interpretação dos dados textuais.

8.2 Leitura analítica

Com o referencial teórico consolidado, procedeu-se à leitura crítica do conto “*Pai contra Mãe*”, realizada de forma minuciosa, progressiva e multifocal. Esse processo demandou diversas releituras do texto literário, em diferentes momentos e perspectivas, a fim de captar tanto os aspectos estruturais quanto os subtextos ideológicos e simbólicos que atravessam a narrativa. Cada releitura foi orientada por um eixo teórico específico, permitindo uma abordagem mais densa e articulada das tensões sociais presentes na obra, sem perder de vista o entrelaçamento entre literatura, história e crítica social.

Na primeira etapa de leitura, registraram-se cuidadosamente todos os elementos ligados à representação da escravidão no enredo, com atenção às descrições de personagens escravizados, às menções às leis e práticas do período e à linguagem utilizada para designar pessoas negras ou cativas. Esse levantamento inicial teve como objetivo mapear o campo semântico da opressão dentro da narrativa, revelando como o texto de Machado reproduz — e simultaneamente questiona — o vocabulário da violência naturalizada e da desigualdade herdada do sistema escravocrata.

Em uma segunda leitura, a atenção voltou-se às dinâmicas de classe e de sobrevivência envolvendo Cândido Neves, relacionando-as à ideia de estrutura social perversa, conforme discutem Schwarz (2000) e Bosi (1992). Nessa fase, procurou-se compreender como o autor expõe os mecanismos de coação e dependência que atravessam as relações entre pobres e poderosos, revelando uma sociedade em que a miséria opera como instrumento de dominação.

Em seguida, aprofundou-se a análise da dimensão de gênero e maternidade, destacando as situações de Arminda e Clara à luz das contribuições de Duarte (2010) sobre interseccionalidade. Essa leitura permitiu observar como Machado, ainda que inserido em um contexto patriarcal, delineia figuras femininas marcadas por sofrimento e resistência, em meio a um sistema que naturaliza o controle sobre o corpo e o destino das mulheres negras.

Por fim, a leitura analítica concentrou-se na marcação dos trechos mais significativos do conto, na extração de citações relevantes e na organização desses fragmentos por eixos temáticos correspondentes às discussões contemporâneas — como racismo estrutural (Almeida, 2019), violência simbólica, silenciamento (Kilomba, 2019), desigualdade e direitos negados. Essa etapa configurou-se como um diálogo interpretativo entre o texto machadiano e os referenciais teóricos atuais: cada passagem foi interrogada a partir de perguntas norteadoras, como “que crítica social emerge deste episódio?” ou “como este elemento pode ser compreendido à luz do racismo estrutural e histórico?”. O resultado desse processo foi um mapeamento interpretativo

consistente, que evidenciou os núcleos de sentido mais potentes do conto e orientou o movimento de **ressignificação crítica** empreendido nesta dissertação — um esforço de ler Machado de Assis a partir das urgências do presente, revelando novas camadas de sentido e atualizando sua potência social e literária.

A leitura crítica do conto foi também fundamentada em uma perspectiva sociopedagógica, voltada ao potencial formativo do texto literário em contextos educativos comprometidos com os direitos humanos, a equidade racial e a justiça social. Com base em autores como Paulo Freire (2005), Ângela Kleiman (2008), João Wanderley Geraldi (1997), Carlos Skliar (2003) e Ângela Dionísio (2007), buscou-se compreender de que modo a narrativa machadiana pode ser mobilizada como instrumento pedagógico para promover a leitura crítica da realidade e estimular o posicionamento ético dos estudantes diante das desigualdades. Essa orientação metodológica ampliou o alcance da análise, permitindo observar não apenas o conteúdo do conto, mas também suas possibilidades de mediação literária, favorecendo o diálogo, a escuta sensível e a formação de sujeitos críticos no ambiente escolar.

Dessa forma, a segunda etapa não se restringiu a uma leitura literal ou descritiva, mas se configurou como um processo interpretativo e dialógico, no qual o texto machadiano foi confrontado com aportes teóricos contemporâneos e com a necessidade de construir uma leitura socialmente situada. O objetivo foi assegurar que a análise literária ultrapassasse o plano estético isolado e se tornasse um espaço de problematização crítica, capaz de revelar as tensões históricas, raciais e ideológicas que ainda atravessam a sociedade brasileira.

Com isso, a leitura analítica cumpriu dupla função: de um lado, aprofundou a compreensão do conto em sua densidade simbólica e estética; de outro, consolidou as bases para a etapa seguinte, em que os resultados dessa interpretação são articulados de forma sistemática e integrados à argumentação teórica da dissertação.

8.3 Articulação interpretativa e redação dos capítulos analíticos

Os achados da leitura analítica foram sistematizados em uma argumentação coesa, dando forma aos capítulos centrais da dissertação. Essa etapa metodológica consistiu em articular o texto literário ao referencial teórico, relacionando passagens do conto “*Pai contra Mãe*” a conceitos de autores como Silvio Almeida, Grada Kilomba, Roberto Schwarz, Alfredo Bosi e Duarte. A título de exemplo, a cena da captura violenta da mulher grávida foi examinada à luz da teoria do racismo estrutural (Almeida, 2019), enquanto o desfecho do conto foi interpretado em diálogo com a noção de silenciamento das vozes negras (Kilomba, 2019). O

processo analítico combinou citação, paráfrase e comentário crítico, com atenção tanto aos aspectos narrativos quanto às camadas simbólicas e ideológicas que atravessam o texto machadiano.

O percurso interpretativo não se restringiu à dimensão estética, mas buscou evidenciar a literatura como prática social e discursiva. Nessa perspectiva, o texto literário foi tratado como artefato formativo, capaz de suscitar reflexão, questionamento e posicionamento ético diante das desigualdades históricas e contemporâneas. A articulação entre narrativa e teoria, portanto, não apenas enriqueceu a compreensão crítica do conto, como também ressaltou sua pertinência para o debate sobre direitos humanos, memória histórica e justiça social.

Além disso, priorizou-se uma escrita clara, fundamentada e em conformidade com o padrão acadêmico, observando as normas da ABNT referentes a citações e referências, de modo a assegurar formalidade e rigor científico à análise desenvolvida. Durante todo o processo, manteve-se uma postura reflexiva e autocrítica, característica das pesquisas qualitativas em ciências humanas. A pesquisadora, consciente de sua posição histórica e epistemológica como leitora do século XXI reinterpretando uma obra do século XIX, procurou tornar explícitas suas premissas e revisar continuamente suas interpretações — apoiando-se em releituras sucessivas, diálogos acadêmicos e acompanhamento da orientadora.

Desse modo, a articulação interpretativa constituiu-se como momento decisivo da pesquisa, no qual se consolidaram tanto a densidade da análise literária quanto a relevância social de suas interpretações. A dissertação, ao final, busca não apenas iluminar as ambiguidades e tensões presentes no conto de Machado de Assis, mas também reinscrevê-lo em um horizonte crítico capaz de dialogar com os desafios contemporâneos da educação e da sociedade brasileira.

Assim, a metodologia aqui delineada reafirma o compromisso desta investigação com uma análise crítica que une rigor acadêmico e relevância social. Ao articular leitura literária, fundamentos teóricos e reflexão pedagógica, buscou-se construir um percurso metodológico capaz de valorizar a potência estética do conto machadiano e, ao mesmo tempo, evidenciar seu papel na compreensão das desigualdades históricas e estruturais do Brasil. Esse caminho abre espaço para que, nas considerações finais, sejam retomados os resultados alcançados, destacando tanto as contribuições desta dissertação quanto os limites e possibilidades de continuidade da investigação.

Com base nesse entendimento, apresenta-se, no Capítulo 9, a leitura comentada e analítica do conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis. A narrativa machadiana é acompanhada de notas interpretativas que buscam iluminar seus silêncios, ambiguidades e

tensões históricas, oferecendo ao leitor não apenas uma leitura guiada, mas também uma vivência crítica que articula tradição literária e desafios contemporâneos. Assim, a obra de Machado é tomada como ponto de partida para refletir sobre o racismo estrutural, a desigualdade e os processos de exclusão, reafirmando a importância de uma educação literária comprometida com os direitos humanos e com a luta antirracista.

9 LEITURA COMENTADA DE “PAI CONTRA MÃE”

Essa leitura comentada foi organizada de forma a preservar a integridade estética do conto e garantir a clareza visual da dissertação. Embora seja comum, em algumas análises literárias, inserir comentários intercalados ao longo do texto, optou-se aqui por apresentar as observações teóricas e críticas em notas de rodapé, garantindo ao leitor uma experiência de leitura contínua e fluida. Essa escolha metodológica e estética busca equilibrar profundidade interpretativa e legibilidade, evitando a fragmentação do texto literário e o risco de dispersão analítica visual e textual.

As notas de rodapé, por sua vez, cumprem dupla função: de um lado, oferecem subsídios teóricos e históricos que enriquecem a compreensão do conto; de outro, preservam a fruição literária, permitindo que o leitor se mantenha imerso na narrativa machadiana sem rupturas visuais ou interrupções de sentido. Essa opção reforça o compromisso desta pesquisa com uma abordagem que valoriza tanto a dimensão artística quanto o rigor acadêmico — considerando que a análise crítica deve servir à leitura e não sobrepor-se a ela.

Assim, as notas concentram as contribuições de autores que dialogam diretamente com Machado de Assis — como Silvio Almeida, Grada Kilomba, Alfredo Bosi, Roberto Schwarz, Duarte e Chalhoub —, compondo um aparato interpretativo que acompanha o texto sem interferir em sua estrutura. Desse modo, a leitura comentada torna-se um espaço de mediação entre literatura e teoria, em que o leitor pode circular entre o texto machadiano e as reflexões críticas que o cercam, construindo sua própria compreensão.

Essas intervenções seguem o princípio de que a literatura é um direito de todos e de que sua fruição deve ser garantida também por meio de adaptações que considerem os diferentes níveis de letramento dos leitores. Nesse sentido, é importante destacar que “Pai contra Mãe”, publicado em 1906, figura entre as narrativas mais contundentes de Machado de Assis sobre a violência da sociedade escravocrata e seus efeitos duradouros sobre a população marginalizada.

Machado, conhecido por sua ironia sutil e olhar crítico sobre as estruturas sociais, constrói uma narrativa em que os personagens se veem aprisionados por um sistema brutal, no qual a luta pela sobrevivência se sobrepõe a qualquer consideração ética ou moral. A leitura proposta nesta dissertação fundamenta-se nas perspectivas dos direitos humanos, da questão racial e da equidade, estabelecendo pontes entre o conto e as contradições persistentes do Brasil contemporâneo.

Duas questões norteiam esse percurso interpretativo:

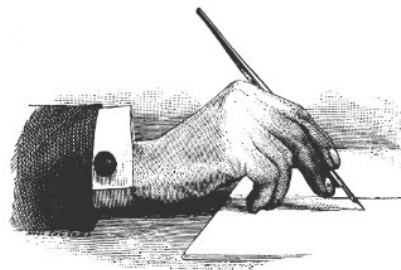
– “O que ‘Pai contra Mãe’ nos ensina sobre a violência estrutural do passado e seus ecos no presente?”

– “Como Machado de Assis, um autor negro que ascendeu socialmente no Brasil, nos leva a refletir sobre o racismo e a desigualdade?”

Na sequência, apresenta-se o texto integral atualizado do conto “Pai contra Mãe”, seguido das notas interpretativas que evidenciam seus silêncios, ambiguidades e tensões históricas. Após essa leitura, a seção 9.1 — Análise e Interpretação da Pesquisadora retoma as principais observações surgidas das notas, articulando-as em uma argumentação autoral e sistematizada, voltada à compreensão do racismo estrutural e de suas permanências no Brasil contemporâneo.

Pai contra Mãe

Figura 1 - *Hand Holding a Pen of Rear View*



Fonte: Vintage Illustration, Canva, (jan. 2025).

A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas.⁴ Era grotesca tal máscara, mas a

⁴ **Silvio Almeida** observa que o racismo estrutural está enraizado em práticas como essas, que não apenas disciplinavam corpos negros, mas também naturalizavam a punição como ferramenta de controle social. A descrição das máscaras evidencia como a crueldade era justificada por uma suposta moralização. ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal.⁵ Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente levarem surra, e nem todos gostavam de apanhar. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, saía correndo, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando.

Quem perdia um escravo por fuga costumava oferecer dinheiro a quem o trouxesse de volta. Punha anúncios nos jornais, com os sinais do fugido: o nome, a roupa, algum defeito físico, se houvesse, o bairro por onde andava e a quantia da gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: — "gratificar-se-á generosamente", — ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma ilustração, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acobertasse.⁶

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma ajuda, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

⁵ **Lilia Schwarcz** (1993) destaca que os instrumentos de punição não tinham apenas função disciplinar, mas simbólica: eram signos do poder do senhor e da inferiorização do escravizado perante a sociedade. O ferro ao pescoço era uma marca de estigma e de rebaixamento, perpetuando o lugar subalterno do negro.

⁶ **Eduardo Silva** (2000) observa que anúncios como esses, publicados em jornais, não apenas documentavam a prática cotidiana da escravidão urbana, mas também desumanizavam os indivíduos negros ao tratá-los como mercadoria perdida.

Cândido Neves, — em família, Candinho,— é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga; cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem: não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo.⁷ Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço, entrou de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma repartição anexa ao Ministério do Império, carteiro e outros empregos foram deixados pouco depois de obtidos.

Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício. Depois de várias tentativas para obter emprego, resolveu adotar o ofício do primo, de que aliás já tomara algumas lições. Não lhe custou apanhar outras, mas, querendo aprender depressa, aprendeu mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito.

Contava trinta anos. Clara, vinte e dois. Ela era órfã, morava com uma tia, Mônica, e costurava com ela. Não costurava tanto que não namorasse o seu pouco, mas os namorados apenas queriam matar o tempo; não tinham outro empenho. Passavam às tardes, olhavam muito para ela, ela para eles, até que a noite a fazia recolher para a costura. O que ela notava é que nenhum deles lhe deixava saudades nem lhe acendia desejos. Talvez nem soubesse o nome de muitos. Queria casar, naturalmente.⁸ Era, como lhe dizia a tia, um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que parasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras.

O amor traz sobrecritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi — para lembrar o primeiro ofício do namorado, — tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto

⁷ **Heloisa Buarque de Hollanda** (1988) interpreta o personagem Cândido Neves como uma figura do pequeno homem urbano em crise. Sua instabilidade profissional revela não apenas traços de personalidade, mas os efeitos perversos de um sistema econômico excludente, que empurrava indivíduos pobres para funções de controle social sobre os ainda mais vulneráveis.

⁸ **Maria Helena Rouanet** (1984) comenta que as figuras femininas de Machado frequentemente expressam, mesmo em contextos limitadores, um desejo de estabilidade e reconhecimento. Clara, órfã e pobre, não busca o amor romântico idealizado, mas um lugar social possível, dentro do modelo de casamento ainda dominante à época.

e pior brochado.⁹ O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arredá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas.

— Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto. — Não, defunto não; mas é que...

Não diziam o que era. Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos filhos possíveis. Eles queriam um, um só, embora viesse agravar a necessidade.

— Vocês, se tiverem um filho, morrem de fome, disse a tia à sobrinha.

— Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara.¹⁰ Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi.

A alegria era comum aos três. O casal ria a propósito de tudo. Os mesmos nomes eram objeto de trocadilhos: Clara, Neves, Cândido; não davam que comer, mas davam que rir, e o riso digeriu-se sem esforço.¹¹

Ela costurava agora mais, ele saía a empreitadas de uma coisa e outra; não tinha emprego certo.

Nem por isso abriam mão do filho. O filho é que, não sabendo daquele desejo específico, deixava-se estar escondido na eternidade. Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era o fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura. Tia Mônica ficou desorientada, Cândido e Clara riram dos seus sustos.

— Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe.

⁹ **Roberto Schwarz** (1977) interpreta a metáfora editorial (“mal composto e pior brochado”) como uma crítica irônica às ilusões do casamento romântico entre pobres. A união de Clara e Cândido, atravessada pela precariedade e pela pressa, simboliza uma narrativa social marcada por promessas frágeis e instabilidade afetiva e econômica.

¹⁰ **Beatriz Resende** (2008) observa que a fé de Clara e o desejo pelo filho simbolizam uma esperança teimosa diante da miséria material. A figura da mulher que confia em “Nossa Senhora” representa, para Machado, o discurso popular de resignação e espiritualidade como fuga simbólica da realidade opressiva.

¹¹ **John Gledson** (2006) destaca a ironia refinada de Machado ao descrever a miséria com leveza, como se o riso pudesse substituir o pão. O trocadilho com os nomes do casal simboliza o escárnio da linguagem sobre a precariedade real — uma estratégia narrativa que mistura humor e crítica social.

A notícia correu de vizinha a vizinha. Não houve mais que espreitar a aurora do dia grande. A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. À força de pensar nela, vivia já com ela, media-lhe fraldas, costurava-lhe camisas.¹² A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava, é certo, ainda que de má vontade.

— Vocês verão a triste vida, suspirava ela.

— Mas as outras crianças não nascem também? perguntou Clara.

— Nascem, e acham sempre alguma coisa certa que comer, ainda que pouco...

— Certa como?

— Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem gasta o tempo?¹³

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer.

— A senhora ainda não jejuou senão pela Semana Santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau...

— Bem sei, mas somos três.

— Seremos quatro.

— Não é a mesma coisa.

— Que quer então que eu faça, além do que faço?

— Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém.

¹² **Elisa Larkin Nascimento** (2003) observa que a idealização da maternidade entre mulheres negras e pobres é atravessada por um duplo fardo: o de sustentar a família e o de manter viva a esperança, mesmo sem condições materiais. A costura do enxoval, mesmo com retalhos, carrega um gesto de dignidade e de pertencimento que desafia a miséria.

¹³ **Silvio Almeida** (2019) afirma que o racismo estrutural e a desigualdade econômica se manifestam no cotidiano das famílias pobres. A crítica de Tia Mônica à “ocupação” de Cândido reflete a tensão entre sonho e responsabilidade, e evidencia o lugar ambíguo que a figura masculina ocupa num sistema que o explora e, ao mesmo tempo, o responsabiliza.

— Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.¹⁴

Tinha glória nisto, falava da esperança como de capital seguro. Daí a pouco ria, e fazia rir à tia, que era naturalmente alegre, e previa uma patuscada no batizado.

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda.

Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de coisas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso.

Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos.¹⁵ Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os venciam sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada.¹⁶ No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelos alugueis.

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de costurar para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-

¹⁴ **Flávio dos Santos Gomes** (2006) ressalta como a figura do capitão-do-mato, embora vista como símbolo de opressão, também era, para muitos homens pobres, uma das poucas possibilidades de inserção econômica e afirmação de masculinidade. O orgulho de Cândido ao dizer que “preto fugido sabe que comigo não brinca” mostra a interiorização da lógica violenta como critério de valor e sucesso.

¹⁵ **Sidney Chalhoub** (1990) interpreta o detalhamento da atuação de Cândido como um exemplo da profissionalização da violência no fim do século XIX, quando os últimos anos da escravidão viram a intensificação de estratégias de controle por indivíduos marginalizados. A cena revela a naturalização da crueldade como parte da sobrevivência cotidiana.

¹⁶ **Lilia Schwarcz** (1998) analisa como, nas grandes cidades do Império, o fim próximo da escravidão gerou tensões no mercado de trabalho, inclusive entre os brancos pobres. A concorrência entre “caçadores de escravos” evidencia a precarização e a disputa brutal por migalhas da estrutura social escravocrata em decadência.

lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem.

— É o que lhe faltava! — exclamou a tia Mônica, ao vê-lo entrar, e depois de ouvir narrar o equívoco e suas consequências. — Deixe-se disso, Candinho; procure outra vida, outro emprego.

Cândido quisera efetivamente fazer outra coisa, não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício; seria um modo de mudar de pele ou de pessoa.¹⁷ O pior é que não achava à mão negócio que aprendesse depressa.

A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades, menos ainda que o nono, cuja narração dispenso também. Melhor é dizer somente os seus efeitos.¹⁸ Não podiam ser mais amargos.

— Não, tia Mônica! — bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. — Isso nunca!

Foi na última semana do derradeiro mês que tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dois jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente. Clara interveio.

— Titia não fala por mal, Candinho.

— Por mal? replicou tia Mônica. — Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior.

¹⁷ **Gustavo Bernardo** (2007) interpreta o desejo de Cândido de trocar de ofício como uma tentativa inconsciente de se dissociar de si mesmo. A “mudança de pele” revela um incômodo identitário, mas que não nasce de arrependimento, e sim da insatisfação com a posição social instável.

¹⁸ **Conceição Evaristo** (2014) propõe que a experiência da maternidade para mulheres negras e pobres é frequentemente marcada por dor, privações e luta.

Este será bem-criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua. Enfim...¹⁹

Tia Mônica terminou a frase com um gesto de ombros, deu as costas e foi meter-se na alcova. Tinha já insinuado aquela solução, mas era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor, — crueldade, se preferes. Clara estendeu a mão ao marido, como a amparar-lhe o ânimo; Cândido Neves fez uma careta, e chamou maluca à tia, em voz baixa. A ternura dos dois foi interrompida por alguém que batia à porta da rua.

— Quem é? perguntou o marido.

— Sou eu.

Era o dono da casa, credor de três meses de aluguel, que vinha em pessoa ameaçar o inquilino.

Este quis que ele entrasse.

— Não é preciso...

— Faça favor.

O credor entrou e recusou sentar-se, deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua.²⁰ Não havia trabalhado para regalo dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto,²¹ e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retorquir. Fez uma inclinação de promessa e súplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.

— Cinco dias ou rua! repetiu, metendo a mão no ferrolho da porta e saindo.

Candinho saiu por outro lado. Nesses lances não chegava nunca ao desespero, contava com algum empréstimo, não sabia como nem onde, mas contava. Demais, recorreu aos anúncios. Achou vários, alguns já velhos, mas em vão os buscava desde muito. Gastou algumas horas sem proveito, e

¹⁹ **Angela Alonso** (2002) aponta que a Roda dos Enjeitados era uma instituição de assistência com dupla face: ao mesmo tempo em que acolhia, era símbolo máximo da exclusão. O conselho da tia Mônica expõe a naturalização da entrega de crianças à caridade pública como solução de sobrevivência. Machado, com ironia contida, evidencia o colapso das estruturas familiares sob a lógica da miséria.

²⁰ **Luis Felipe Alencastro** (2000) destaca que a instabilidade habitacional era um dos traços mais duros da vida dos pobres urbanos no século XIX, agravada pela ausência de políticas públicas. A ameaça de despejo não era apenas uma questão material, mas um marcador de exclusão social recorrente na vida de trabalhadores informais.

²¹ **John Gledson** (2006) analisa o comentário “a palavra supria o que faltava ao gesto” como um exemplo da crítica machadiana à autoridade baseada apenas no discurso. O proprietário é um personagem sem presença marcante, mas sua fala, apoiada pela estrutura da propriedade privada, tem poder performativo de opressão.

tornou para casa. Ao fim de quatro dias, não achou recursos; lançou mão de empenhos, foi a pessoas amigas do proprietário, não alcançando mais que a ordem de mudança.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio.²² Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dois, para que Cândido Neves, no desespero da crise, começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquio e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dois dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também.²³

Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda.

— Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos.

Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.²⁴

Naquela noite, reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações, pela maior parte, eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro.

²² **Lilia Schwarcz** (1993) chama atenção para a arquitetura das desigualdades no Brasil imperial, marcada até no espaço físico: os aposentos "ao fundo da cocheira", dados como favor, simbolizam o lugar dos pobres na estrutura social — sempre nos fundos, nas sobras, no improvisado.

²³ **Flávio dos Santos Gomes** (2015) analisa a ambivalência emocional diante da paternidade em contextos de pobreza extrema como reflexo de uma estrutura de abandono estatal. A "tristeza também" após o nascimento do filho não é falta de amor, mas medo de não poder garantir sua sobrevivência.

²⁴ **Maria Rita Kehl** (2019) observa que a entrega de um filho à Roda dos Enjeitados não era um gesto de desprezo, mas um tipo de sacrifício social, no qual os vínculos afetivos eram rompidos em nome da sobrevivência. O adiamento do ato por parte de Cândido Neves mostra o conflito psíquico e simbólico da ruptura.

Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.²⁵

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica arranjara, de si mesma, a dieta para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. Não quis comer o que tia Mônica lhe guardara; não tinha fome, disse, e era verdade. Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava. Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia. Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Tia Mônica pintara-lhe a criação do menino; seria maior a miséria, podendo suceder que o filho achasse a morte sem recurso.

Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe. Assim se fez; o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da Rua dos Barbonos.

Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que cobria o rosto para preservá-lo do sereno. Ao entrar na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo.

– Hei de entregá-lo o mais tarde que puder, murmurou ele.

Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida.

Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta: digamos ENORME.

²⁵ **Sueli Carneiro** (2023) discute como o corpo da mulher negra foi historicamente objetificado e sexualizado, muitas vezes reduzido a valor de troca ou prazer — como aqui, em que a mulata procurada se torna duplamente mercadoria: pela recompensa financeira e pela insinuação de desejo. A busca de Cândido, movida pela necessidade, naturaliza essa lógica, tornando o racismo e o sexismo forças estruturantes da narrativa.

Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta.²⁶

— Mas...

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua até o ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarme. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de São José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona.

— Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda do bolso, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.²⁷

— Estou grávida, meu senhor! exclamou. — Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!

— Siga! repetiu Cândido Neves.

— Me solte!

— Não quero demoras; siga!²⁸

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e, naturalmente, não acudia. Arminda ia alegando

²⁶ **Eduardo de Assis Duarte** (2007) interpreta essa cena como o ponto de convergência entre desejo, sobrevivência e violência racial. O encontro com a escrava fugida representa, para Cândido, a chance de manter o próprio filho — mas essa possibilidade se viabiliza ao custo de capturar uma mulher negra e retomar sua entrega à lógica escravocrata. A comoção não é apenas emocional: é o retrato da degradação ética de um homem que troca um destino trágico por outro.

²⁷ **Denise Ferreira da Silva** (2007) argumenta que, na lógica racial moderna, o corpo negro é sistematicamente posicionado fora da proteção jurídica e moral — é corpo “capturável”. A cena de Arminda, amarrada sem chance de resistência e ignorada em seu pedido de misericórdia, exemplifica essa condição de vulnerabilidade radical, que é naturalizada no espaço urbano e reforçada pela indiferença coletiva.

²⁸ **Grada Kilomba** (2019) analisa como o corpo da mulher negra é sistematicamente silenciado e violentado em contextos coloniais e pós-escravistas. O apelo de Arminda, grávida, evocando a maternidade como argumento de salvação, é ignorado por Cândido, que nega à mulher qualquer humanidade ou empatia — mesmo sendo, ele próprio, pai. O gesto reafirma a lógica da coisificação: Arminda não é vista como mãe, mas como presa.

que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites — coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

— Você é que tem culpa. — Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.

Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes coisas. Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que deveria. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

— Aqui está a fujona, disse Cândido Neves. — É ela mesma.

— Meu senhor! — Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.²⁹

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono.³⁰ Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as conseqüências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há

²⁹ **Djamila Ribeiro** (2018) observa que a dor da mulher negra, historicamente, é deslegitimada e invisibilizada. A violência contra Arminda, grávida e humilhada, culmina em um aborto ignorado por todos à sua volta — evento que não comove, não interrompe, não altera a lógica da recompensa e da submissão. É o retrato cru de um sistema que coisifica e descarta.

³⁰ **Frantz Fanon** (2008) afirma que, na sociedade colonial, o sujeito racializado é expulso da condição de humano, reduzido à utilidade ou ameaça. O “espetáculo” presenciado por Cândido Neves é possível justamente porque o corpo negro, mesmo em sofrimento extremo, é privado de empatia — e sua morte (ou a de seu filho) não interrompe o curso prático da vida dos brancos.

pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor.³¹ Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enjeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

— Nem todas as crianças vingam - bateu-lhe o coração.

Fim

³¹ **Schwarz e Starling** (2015) observam que o final do conto sintetiza a contradição moral da sociedade escravocrata: a vida do filho branco é garantida ao custo da morte de uma mulher negra e de seu bebê. A "fúria de amor" de Cândido não apaga a violência anterior — ela a complementa, revelando como o afeto pode coexistir com a barbárie quando o racismo estrutura as escolhas e hierarquias de valor.

9.1 Análise e Interpretação da Autora

9.1.1 Machado de Assis e sua visão crítica da sociedade

Figura 2 - Machado de Assis



Fonte: Jornal da UNICAMP. Campinas,
8 a 14 de setembro de 2008.

Antes de ser o grande nome das letras brasileiras, Joaquim Maria Machado de Assis foi um menino negro que observava o mundo a partir das margens. Do alto do Morro do Livramento, viu nascer um país dividido entre o brilho das elites e a sombra da exclusão. Dessa paisagem contraditória surgiu uma voz que aprendeu a ler o Brasil nas entrelinhas, a ironizar a injustiça e a transformar a dor em lucidez. Sua vida, marcada por perdas, silêncio e persistência, ecoa na escrita como testemunho de quem fez da palavra um espelho incômodo — um espelho em que o país ainda se vê.

A trajetória de Machado de Assis revela mais do que a biografia de um escritor. Nascido em 1839, no Morro do Livramento, região pobre do Rio de Janeiro, era filho de Francisco José de Assis, pintor de paredes, e de Maria Leopoldina Machado de Assis, lavadeira — ambos negros. A família vivia em condições modestas e, desde cedo, Machado conviveu com os contrastes da cidade imperial: o luxo das elites brancas e a pobreza dos negros livres e escravizados. Epilético, gago e sem acesso às escolas mais prestigiadas, desenvolveu cedo uma curiosidade vibrante e uma inteligência incomum. Sem recursos para uma educação formal contínua, foi autodidata e leitor voraz. Aprendeu francês e latim sozinho e, ainda jovem, frequentava livrarias, sebos e espaços literários, encontrando nos livros uma forma de ascensão simbólica e de libertação interior.

O menino negro transformou-se, pela força da inteligência e da sensibilidade, em um dos maiores intérpretes do Brasil. A infância marcada por perdas, limitações e precariedades não o impediu de construir um olhar aguçado sobre as desigualdades que moldavam o país. Sua

curiosidade precoce, aliada à autodisciplina e ao hábito da leitura, foi o ponto de partida de uma formação que, embora fora das instituições tradicionais, o conduziu à maestria das letras.

Do convívio precoce com os livros nasce o ofício. Ainda adolescente, o trabalho na Imprensa Nacional abriu as portas dos bastidores da palavra; ali, aprendeu a pontuar o silêncio, a aparar excessos e a ouvir o ritmo da frase. As colunas de jornal treinaram o olhar para o cotidiano com lupa, registrando as contradições da corte e a retórica do poder. Entre revisões e crônicas, consolidou uma voz que preferia a sutileza ao estrondo e fez da ironia uma técnica de desvelamento. O funcionalismo público trouxe estabilidade, condição que lhe permitiu construir uma obra contínua e cada vez mais exigente.

Em 1864, publicou seu primeiro livro de poesias, *Crisálidas*. Depois vieram *Falenas*, *Americanas* e romances de tom romântico. Em 1869, aos trinta anos, Machado casou-se com *Carolina Augusta Xavier de Novais*, uma mulher culta, leitora exigente, portuguesa de espírito generoso e educação sólida. Era irmã de um amigo de redação e, desde os primeiros encontros, tornou-se também uma referência afetiva e intelectual.

O casamento com Carolina transformou disciplina em projeto. Ela, não apenas compartilhou a vida doméstica com Machado, mas acompanhou toda a sua trajetória literária: lia seus originais, fazia observações, corrigia, incentivava e criticava, sugeria cortes e acréscimos, afinando o ouvido do escritor para as ambivalências do humano.

Carolina era sua parceira na vida e na escrita. O casamento, embora sem filhos, foi duradouro e harmonioso — um raro abrigo afetivo num mundo que muitas vezes excluía Machado pelo tom de pele, pela origem humilde ou pelas limitações físicas. A casa comum tornou-se oficina: afeto e crítica se alimentavam mutuamente, inaugurando um ambiente de elaboração paciente. Nesse pacto, a prosa de Machado ganhou profundidade psicológica e polimento formal, sem perder o espelho social que a sustenta.

Na década de 1880, Machado rompe com o romantismo idealizado e inaugura um realismo de natureza psicológica, voltado para os conflitos da consciência e as contradições sociais do país. É nesse período de maturidade que sua pena se afia: abandona o lirismo sentimental e inaugura uma literatura mais amarga, mais crítica, mais moderna. O olhar volta-se para as fissuras da moral e para os gestos cotidianos que revelam a hipocrisia de uma sociedade desigual e excludente. O defunto-autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* fala do além como quem observa o mundo dos vivos com desdém lúcido; *Quincas Borba*, *Dom Casmurro* e *Esau e Jacó* aprofundam essa ironia trágica, em que a comédia humana se confunde com o drama social.

Com a morte de Carolina, em 1904, após trinta e cinco anos de união, Machado mergulha em um silêncio denso. A saúde fragilizada e a solidão refletem-se em uma escrita mais contida, melancólica e introspectiva. O homem que tantas vezes disfarçou a dor sob o riso agora expõe a perda sem máscaras. Pouco depois da morte da esposa, escreve *A Carolina*, um tributo emocionado à companheira que foi presença constante e estímulo silencioso em toda a sua trajetória.

No poema, Machado revela a dor com palavras que escapam ao sarcasmo costumeiro: uma declaração de amor serena e devastadora, escrita pelo viúvo que perdeu a única testemunha íntima de sua vida inteira. O texto, publicado postumamente, integra hoje as edições completas de sua obra. A seguir, estão os primeiros versos de *A Carolina*, em que o autor recorda o amor e o convívio com extrema ternura:

*“Querida, ao pé do leito derradeiro,
Em que descansas dessa longa vida,
Aqui venho e virei pobre, sem dinheiro,
Dar-te a alma da saudade agradecida.”*
— Machado de Assis, *A Carolina*

Mais do que um registro biográfico, a trajetória de Machado de Assis simboliza o percurso de um intelectual negro que ascende em um país ainda sustentado pelas ruínas da escravidão. Sua vida e sua obra se entrelaçam como expressão de resistência, lucidez e desconforto crítico diante de uma sociedade que, mesmo após a abolição, manteve intactas suas hierarquias e exclusões. O escritor, consciente das contradições de seu tempo, transforma sua própria experiência de marginalização em lente para compreender o país e, sobretudo, para revelar o modo como o poder se infiltra nas relações humanas.

Seus contos ganham especial força nesse período: curtos, mordazes e atravessados por uma crítica social precisa. Em narrativas como *O Caso da Vara*, *Virginius* e *Pai contra Mãe* (1906), Machado dissecou a alma humana e desvela, sob o disfarce do cotidiano, as engrenagens da opressão. Em *Pai contra Mãe*, em especial, constrói o retrato de um Brasil racista e violento, observando com olhar clínico as feridas abertas da desigualdade. Mais do que observar, ele subverte: suas ironias tensionam a moral e desnudam as verdades que o discurso oficial tenta ocultar.

Em 1897, Machado de Assis participa da fundação da Academia Brasileira de Letras e é eleito seu primeiro presidente, cargo que ocuparia até a morte. O fato de um homem negro, pobre e autodidata chegar ao centro da elite intelectual de um país profundamente racista representa um gesto histórico e simbólico de ruptura. Sua presença na instituição, porém, nunca significou conformismo; ao contrário, sua escrita permanece como um espaço de resistência,

marcada por sutileza, ironia e observação atenta do mundo. Em seu cotidiano, cultivava o gosto pela leitura, pelo diálogo e pela escuta silenciosa das ruas — atento aos gestos, aos hábitos e às contradições humanas.

Sua presença ativa no centro intelectual do país não apagou o olhar crítico e sensível de Machado; ao contrário, parece tê-lo tornado ainda mais vigilante diante das ambiguidades humanas. Apesar da imagem pública de escritor sério, introspectivo e reservado, era um homem de hábitos discretos, mas sempre atento, dotado de humor refinado e de uma ironia que se manifestava mais nos silêncios do que nas palavras. Essa imagem biográfica confirma a força do escritor que observava — da janela ou das ruas do Rio — os comportamentos humanos e as instituições, filtrando tudo pela ironia e pela sutileza que atravessam sua obra e que, mais tarde, surgiriam em seus textos, revestidas de camadas profundas de crítica.

A elegância reservada de sua postura social contrastava com a acidez e a precisão com que desnudava as hipocrisias da elite letrada brasileira. O estilo irônico, sutil e implacável tornou-se sua marca. Em sua escrita, o gesto contido substitui o grito; a ironia funciona como instrumento de revelação, e o silêncio, como estratégia crítica. Sua obra transita entre o romantismo e o realismo, mas ultrapassa essas fronteiras: investiga os dilemas morais, os afetos reprimidos e as contradições sociais que estruturam o Brasil oitocentista. A análise psicológica dos personagens converte-se, assim, em leitura política da sociedade — um modo de compreender como a desigualdade se infiltra nos vínculos humanos e os modela.

Longe de recorrer à panfletagem, Machado desarticula as estruturas de poder com discrição e lucidez. Suas narrativas encenam jogos de dominação e dissimulação, em que cor, classe e gênero definem não apenas os destinos possíveis, mas também os limites do desejo e da liberdade. A literatura torna-se, desse modo, um espaço de diagnóstico e de espelhamento crítico do país. Suas tramas evidenciam as contradições de uma sociedade que proclamou a liberdade, mas preservou as bases da exclusão. A escrita machadiana não apenas reproduz o espírito de seu tempo: ela o interroga, tensionando valores, desmascarando aparências e expondo as zonas de sombra entre civilidade e barbárie, entre o discurso da igualdade e as práticas de subordinação.

As tramas de Machado de Assis revelam, portanto, as contradições de um país que se declarou livre, mas manteve intactas as bases da desigualdade. Sua literatura não apenas reflete, mas expõe e desnuda as tensões morais de uma sociedade que aboliu a escravidão sem abolir seus fundamentos simbólicos. Com maestria e acidez, o autor mostra o abismo entre aparência e realidade, civilidade e barbárie, liberdade e exclusão — convidando o leitor a reconhecer, nesse espelho incômodo, as permanências históricas que moldam o Brasil.

Publicado em 1906, às vésperas de sua morte, o conto “*Pai contra Mãe*” constitui um dos exemplos mais incisivos de como Machado incorporou a crítica às estruturas sociais em sua literatura. O texto sintetiza, com maturidade e lucidez, sua visão de mundo: não se trata apenas de uma narrativa sobre a escravidão, mas de uma reflexão sobre os mecanismos que sustentam a violência social mesmo após o fim oficial do cativeiro.

O conto evidencia que o racismo é mais do que um ato isolado de preconceito: trata-se de uma estrutura que atravessa a moral, o direito, a economia e o cotidiano. Machado, ao compor esse retrato, não grita — observa. Seu narrador não condena abertamente Cândido, tampouco defende explicitamente Arminda. A força está no subtexto, no desconforto que a leitura provoca. Ao evitar soluções fáceis e heroísmos idealizados, o autor obriga o leitor a refletir sobre a cumplicidade do tecido social com a violência cotidiana. Sua crítica é elegante — mas devastadora. E é justamente por retratar personagens comuns, e não monstros, que o conto alcança potência universal: a violência, em Machado, é sempre humana, cotidiana e estrutural.

Cândido Neves, por exemplo, é um homem pobre que aceita capturar pessoas escravizadas fugitivas para garantir o sustento da família. Ele não é cruel por natureza, mas produto de um sistema que o empurra a essa função degradante. Sua “necessidade” se converte em justificativa moral para colaborar com a violência institucionalizada. Do outro lado está Arminda, mulher negra, escravizada e grávida, que tenta fugir para preservar a liberdade do filho que carrega. Seus destinos se cruzam em uma cena brutal, onde a opressão é legitimada pela própria ordem social vigente.

Essa forma de narrar reflete uma visão aguda sobre o Brasil. Machado sabia que a escravidão não terminaria com a assinatura de uma lei; sabia que, para a população negra, a república não veio acompanhada de cidadania; e sabia, sobretudo, que a elite brasileira preferia negar o problema do racismo a enfrentá-lo. Por isso, sua obra não denuncia de modo panfletário — ela desnuda. Mostra o que a minoria dominante tenta esconder: as continuidades históricas da exclusão e o pacto silencioso que sustenta a desigualdade.

Ao descrever os dramas individuais de seus personagens, Machado de Assis revela, de modo sutil e contundente, a lógica de uma sociedade hierárquica, autoritária e excludente. Sua escrita, marcada pela contenção e pela ambiguidade, atua como uma lente crítica que expõe os jogos de dominação presentes nas relações sociais do Brasil oitocentista. A ironia substitui o discurso direto da denúncia e amplia o alcance da crítica: conduz o leitor à reflexão e à dúvida sobre as desigualdades que sustentam a chamada “ordem social”. Nesse gesto, Machado ocupa uma posição singular na literatura brasileira — é considerado o maior escritor do país não apenas pela maestria formal, pela técnica e pelo estilo, mas porque soube, como poucos,

compreender e retratar a complexidade das relações sociais do Brasil. Sua literatura, polifônica, ambígua e instigante, não oferece respostas simples: provoca, tensiona e convida à leitura crítica da realidade.

Em *“Pai contra Mãe”*, Machado nos faz encarar o horror que se tornou cotidiano. Mostra que o racismo não precisa ser declarado para operar com eficiência, que a pobreza pode ser instrumentalizada como ferramenta de opressão e que o sistema social é capaz de convencer os sujeitos de que não existe alternativa senão colaborar com a violência. Nessa perspectiva, Machado permanece atual, necessário e urgente.

Compreender Machado de Assis, portanto, é compreender mais do que um grande nome da literatura: é reconhecer um pensador que desafiou seu tempo com palavras afiadas, que desconstruiu discursos dominantes com silêncios eloquentes e que ofereceu, por meio da ficção, um retrato incômodo — e indispensável — da engrenagem social brasileira.

Ao contrário do que muitos ainda pensam, Machado de Assis não foi um escritor “neutro” ou “alheio” às questões sociais. Sua obra está atravessada por críticas à desigualdade, ao racismo e à hipocrisia das elites brasileiras. Em vez de discursos inflamados, ele escolheu uma crítica refinada: usou o sarcasmo e a inteligência afiada para desmontar as engrenagens da injustiça.

Essa crítica encontra sua expressão mais contundente em *“Pai contra Mãe”*. Ali, a violência não vem de monstros, mas de pessoas comuns, moldadas por um sistema que naturaliza o sofrimento alheio em nome da ordem, da sobrevivência e da manutenção dos privilégios. A narrativa de Machado não aponta o dedo diretamente para o leitor, mas constrói um espelho — um espelho ético e social — no qual é quase impossível não se ver refletido. Seu realismo é desconcertante porque nos convida a reconhecer que a barbárie nem sempre se apresenta como maldade explícita. Muitas vezes, ela surge disfarçada de rotina, de necessidade, de hábito.

Machado transformou sua trajetória singular em instrumento de observação crítica. Sendo um homem negro que alcançou a presidência da Academia Brasileira de Letras — em uma época em que a presença negra nas esferas de poder era praticamente inexistente —, converteu sua própria experiência em campo de reflexão sobre as estruturas de exclusão. Sua presença institucional nunca significou acomodação; ao contrário, reafirmava silenciosamente a potência de quem resistia à lógica do privilégio. Em sua obra, questionou com sutileza os mecanismos que dificultavam — e ainda dificultam — o acesso da população negra à educação, ao prestígio e às posições de liderança.

Sua literatura, ao mesmo tempo atemporal e profundamente situada, nos convoca a olhar para o passado com lucidez e para o presente com responsabilidade. Ler Machado é mais do que reconhecer o gênio da escrita: é aceitar o desafio de pensar criticamente o Brasil, com todas as suas permanências, silêncios e contradições. Sua trajetória intelectual, marcada pelo autodidatismo e pela disciplina, revela uma mente que fez do conhecimento um ato de emancipação. Aprendeu latim e francês por conta própria, dominou a gramática e a retórica ainda jovem e conquistou seu espaço no meio literário não por apadrinhamento, mas por mérito, rigor e inteligência extraordinária.

Com o tempo, passou a conviver com os principais intelectuais da corte imperial, tornando-se figura central nos círculos culturais do Segundo Reinado. Atravessou o Império e a República sem perder o olhar atento às transformações políticas e sociais do país — e, sobretudo, às permanências que mantinham o Brasil preso às suas desigualdades históricas. Sua escrita acompanhou essas mutações, sempre em diálogo crítico com o tempo e com as tensões que moldaram a identidade nacional.

Machado morreu em 1908, aos 69 anos, deixando uma obra que ultrapassa fronteiras: mais de duzentos contos, dezenas de crônicas, poesias, peças teatrais e nove romances. Hoje, é reconhecido como um dos maiores escritores da literatura universal — lido, traduzido e estudado em universidades do mundo inteiro. Sua produção é imensa, refinada e cortante. Machado de Assis não escrevia para agradar: escrevia para revelar. Por isso, ainda incomoda, ainda ensina, ainda exige releitura. Sua literatura permanece viva porque continua a nos confrontar — não apenas pela forma magistral, mas pela capacidade de desnudar o país e de nos obrigar a perguntar: onde estamos e o que ainda somos diante do Brasil que ele nos ensinou a enxergar?

É nesse horizonte que se insere a próxima análise, voltada à compreensão das marcas deixadas pela escravidão e de como elas se perpetuam nas estruturas sociais e simbólicas do Brasil contemporâneo. Em *“Pai contra Mãe”*, essas marcas emergem não como vestígios do passado, mas como feridas abertas que atravessam o presente — configurando o que hoje se reconhece como racismo estrutural.

9.1.2 A escravidão e suas marcas no racismo estrutural

Figura 3 - *Slavery*



Fonte: PhotoImage, Canva (fev. 2025).

O Brasil foi o último país das Américas a abolir oficialmente a escravidão, em 1888, com a assinatura da Lei Áurea. No entanto, essa conquista histórica não foi acompanhada de um projeto de inclusão real da população negra na vida social. A liberdade chegou sem terra, sem trabalho, sem educação e sem direitos efetivos. Os ex-escravizados foram libertos, mas deixados à margem, enquanto os antigos senhores de escravos seguiram ocupando o topo da pirâmide social. A abolição foi, na prática, um ato simbólico que não alterou significativamente as estruturas de poder e privilégio.

Machado de Assis viveu essa transição e soube registrar, com profundidade, o vazio deixado pela falsa ideia de liberdade. Como homem negro e intelectual atento, ele compreendia que a exclusão não acabava com a escravidão — apenas ganhava novas formas: a falta de oportunidades, a discriminação velada, o silenciamento.

Em suas obras, Machado mostra que os grilhões não foram completamente quebrados, apenas substituídos por mecanismos sociais igualmente cruéis. Em *Pai contra Mãe*, a presença do racismo estrutural é evidenciada na relação entre Cândido Neves e Arminda, cujos destinos são cruzados por uma dinâmica social que naturaliza a opressão. O conto deixa claro que a violência da escravidão não se encerra com a liberdade formal, pois o sistema segue funcionando por outras vias. O racismo, o preconceito e a desigualdade de acesso à cidadania plena continuam a atingir em cheio os descendentes dos escravizados.

Embora a escravidão tenha existido em diversas civilizações como consequência de guerras e conquistas, o modelo implantado pelos portugueses na colonização do Brasil assumiu uma dimensão inédita: transformou-se em um negócio sistemático, voltado ao lucro e

sustentado por uma mecânica de mais-valia racializada. A escravidão deixou de ser uma circunstância para se tornar uma estrutura: institucionalizada, mercantilizada e racionalizada ao ponto de justificar, por séculos, a desumanização do outro em nome do capital. Essa racionalidade ferina está na raiz da desigualdade brasileira — e se faz sentir nas entrelinhas de *Pai contra Mãe*, onde a vida humana é tratada como mercadoria, até o último instante.

Machado, com sua escrita aguda, denuncia a permanência de uma ordem social que insiste em desumanizar. Em vez de um rompimento, a abolição foi apenas uma mudança de fachada: um novo capítulo de exclusão, com outra linguagem, mas com a mesma estrutura. Diferente de autores que optavam por uma escrita panfletária, Machado preferiu a inteligência sutil da sátira. Suas denúncias não gritavam: sussurravam de forma incômoda e certa. Ele fazia da literatura um espelho onde o leitor era forçado a reconhecer as falhas da realidade social e a complexidade da condição humana.

Machado de Assis, que viveu essa transição, testemunhou o fim formal da escravidão, mas não o fim de sua lógica. A ruptura com o modo de produção escravista não significou o fim da exclusão, apenas sua reconfiguração. Como cronista atento, percebeu que as relações de poder não haviam mudado substancialmente: mudaram os nomes, os formatos, mas a opressão persistia. Em *Pai contra Mãe*, essa permanência é nítida. O conto retrata um mundo em que a violência, a exploração e o racismo seguem atuando com força total, mesmo após o fim da escravidão.

Diferente de escritores que optavam por discursos diretos e combativos, Machado preferiu usar a ironia e a inteligência como armas contra a hipocrisia social. Sua escrita sutil e reflexiva não suaviza a crítica — ao contrário, a torna ainda mais contundente. Ele expunha, com crueza, os mecanismos de exclusão, deixando que o leitor enxergasse, por conta própria, a crueldade de um sistema que continuava segregando e oprimindo, mesmo sob nova roupagem.

A abolição foi proclamada, mas a liberdade, de fato, não chegou. O que se encerrou em 1888 foi apenas o direito legal de possuir pessoas; o que permaneceu foi a lógica de uma sociedade que ainda precisava do outro para afirmar sua superioridade. A escravidão perdeu o nome, mas não a estrutura. Reconfigurada em novas formas de exclusão, continuou ditando quem podia sonhar e quem deveria apenas sobreviver. Essa herança atravessa séculos e ainda molda o Brasil que insiste em não se reconhecer no espelho de sua própria história.

A visão machadiana revela que a liberdade jurídica não se converteu, necessariamente, em inclusão ou justiça. Pelo contrário, os mecanismos de controle e exclusão reinventaram-se sob outras linguagens, perpetuando um Brasil atravessado pela desigualdade racial — uma desigualdade que, sob diferentes rostos e discursos, ainda resiste e se reproduz.

Cândido Neves e Arminda não são apenas personagens: são produtos de um sistema que molda suas trajetórias a partir da desigualdade e da violência. A necessidade de um, sustentada pela miséria, colide com o desejo legítimo de liberdade do outro, instaurando um embate em que não há justiça, apenas sobrevivência. Machado evidencia como a estrutura social perversa transforma todos em peças de uma engrenagem desumana.

Ao expor esse encontro trágico, o autor nos obriga a reconhecer que o sistema escravocrata não é apenas um pano de fundo histórico — é a força motriz que dirige os destinos e naturaliza a dor. A “lei cruel” que une e separa os personagens é, na verdade, a norma social não escrita que legitima o sofrimento de muitos para garantir o conforto de poucos.

A genialidade de Machado está em fazer o leitor compreender que esse conflito não opõe vilões e mocinhos, mas vítimas de um mesmo mecanismo de opressão. O conto, assim, não oferece consolo, mas inquietação: revela como a desigualdade empurra corpos ao choque e condena vidas à repetição da injustiça, sem oferecer saídas reais a quem vive à margem.

A violência não se encerra no ato físico. Ela se prolonga de forma silenciosa, quando a história de alguém é negada ou quando a dor de um corpo é narrada pela voz de quem o oprime. Em *Pai contra Mãe*, essa dimensão simbólica da violência se manifesta na figura de Arminda, que não tem fala nem olhar próprios dentro do conto. Sua experiência é contada por quem a persegue, e é justamente nessa ausência de voz que reside a denúncia mais profunda de Machado: a de que o silenciamento também é uma forma de ferir. O silêncio imposto à mulher negra escravizada não é apenas literário — é histórico. Ele atravessa séculos e ainda ecoa nas práticas sociais que continuam apagando, negando e reescrevendo as vozes de quem sempre foi marginalizado.

O racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais ou em episódios isolados; ele estrutura a forma como a sociedade brasileira se organiza e distribui poder. É um mecanismo que define quem tem acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento, e quem permanece à margem. Essa lógica, que atravessa séculos, explica por que o conto de Machado de Assis continua tão atual: ele revela um sistema que não apenas tolera a desigualdade, mas a produz e a naturaliza, sustentando privilégios e exclusões com base na cor e na classe.

A decisão de Cândido Neves de capturar Arminda não é apenas individual; é expressão de um mecanismo social que naturaliza a violência contra os corpos negros. Ao expor esse funcionamento sem heroísmo nem vilania, Machado mostra como o sistema engole sujeitos e os transforma em peças de uma engrenagem de exclusão.

No Brasil de Machado, a escravidão era não apenas uma instituição legal, mas uma lógica naturalizada. Mesmo após a abolição formal em 1888, a desigualdade racial não foi

sequer atenuada. Machado viveu essa transição e observou como os antigos grilhões se transformaram em outras formas de exclusão: o preconceito silencioso, a ausência de políticas reparatórias, o apagamento histórico da população negra. Esse olhar crítico se reflete em sua obra, onde não é raro ver personagens negros representados com complexidade, mas também com dor, silenciamento e marginalização.

O registro que descreve como era “costume pegar o escravo fugitivo e trazê-lo à cadeia do Depósito, donde o senhor o ia tirar mediante prêmio” revela muito mais do que uma prática administrativa: denuncia um modo de funcionamento social que institucionalizava a violência. Ao tratar a perseguição de pessoas negras como rotina legal e até remunerada, o Estado convertia o horror em procedimento. O vocabulário burocrático — “costume” e “prêmio” — é, por si só, um retrato da naturalização do racismo e da cumplicidade estatal com a lógica escravocrata.

O uso desses termos, aparentemente neutros, desvela o quanto o sistema estava impregnado no cotidiano. O que se apresentava como dever cívico era, na verdade, a engrenagem que mantinha viva a hierarquia racial e econômica. A escravidão não era um desvio, mas uma prática legitimada e recompensada, em que a captura de corpos se convertia em valor. Assim, o trecho evidencia que a abolição formal não rompeu com a estrutura que sustentava a exclusão — apenas a reconfigurou sob novas formas de controle e normalização da desigualdade.

Essa estrutura, ao ser retratada com frieza documental, evidencia o olhar crítico e irônico de Machado. O autor nos faz ver que a opressão não estava nas margens da sociedade, mas em seu centro, operando com regras, burocracia e aparência de normalidade. E, ao apresentar isso com aparente neutralidade, Machado denuncia: não há ruptura entre passado e presente — há continuidade travestida de civilidade.

A permanência dessa lógica ajuda a compreender por que o racismo segue organizando as relações sociais no Brasil. Mais do que um vestígio histórico, ele é um sistema que estrutura leis, políticas e oportunidades desde a origem do país. Está presente nas práticas institucionais, nos currículos, nos espaços de poder e nas desigualdades de acesso a direitos básicos como educação, saúde e terra. A herança colonial, assim, permanece viva, reconfigurando-se em novas formas de exclusão e mantendo ativa a lógica da diferença como hierarquia.

Nesse contexto, Machado de Assis emprega o sarcasmo de maneira magistral para revelar a hipocrisia da realidade social de sua época. O conto não apresenta vilões no sentido tradicional — o verdadeiro antagonista é o próprio sistema social que desumaniza a todos. O sarcasmo se manifesta, por exemplo, quando o narrador descreve a “necessidade” da escravidão

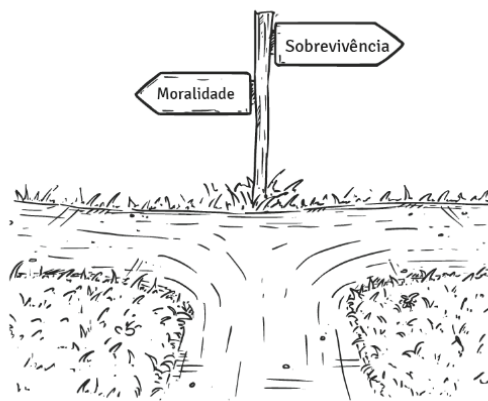
para manter a ordem, como se fosse algo natural e inevitável. Nessa ironia cortante, Machado desvela o pacto social que transforma a opressão em rotina e a violência em hábito.

A força dessa ironia se amplia na própria estrutura do conto. A narrativa começa com uma discussão sobre como o sistema social lida com o abandono de crianças e termina com um desfecho em que um bebê negro é separado da mãe de forma impiedosa. Essa construção circular reforça a crítica de que, independentemente das justificativas usadas, o sistema sempre favorece os mais fortes e oprime os mais vulneráveis. Como observa o narrador, “nem sempre a escravidão é despida; algumas vezes anda vestida de trapos”, o que sugere que a escravidão não acabou completamente — apenas mudou de forma. Mesmo após a abolição formal, a desigualdade persistiu e se adaptou a novos contextos, reflexão que ainda ressoa no Brasil atual, onde muitas das estruturas de exclusão social permanecem.

Desse modo, a leitura de *Pai contra Mãe* nos convida a encarar essas marcas com atenção crítica, reconhecendo que o passado não está encerrado: ele continua a operar nas estruturas do presente. Cabe a nós, leitores e cidadãos, romper esse ciclo de naturalização e buscar formas mais justas de existir em coletividade.

9.1.3 O conflito entre sobrevivência e moralidade

Figura 4 - *Crossroad with Empty Direction Sign*



Fonte: Zdenek Sasek, Canva, fevereiro de 2025.

Em *Pai contra Mãe*, Machado de Assis não narra apenas um episódio isolado do Brasil escravocrata. Ele constrói um retrato profundo e incômodo de uma ordem social em que a ética é constantemente esmagada pelas urgências da sobrevivência. O conto revela uma sociedade que transforma a miséria em justificativa moral e que, sob o pretexto da necessidade, legitima a violência e o egoísmo como formas de existir. A crítica machadiana se volta não apenas aos

indivíduos, mas à estrutura social que os molda, corroendo lentamente qualquer noção de humanidade.

Nesse cenário, o personagem **Cândido Neves** encarna de forma brutal a tensão entre pobreza e moralidade. Homem branco, pobre e desempregado, ele vive à margem da cidade e das oportunidades. Com uma esposa grávida e sem fontes estáveis de renda, recorre à captura de escravizados foragidos como meio de sustento — não por vocação, mas por desespero. A aparente neutralidade com que o narrador descreve essa atividade expõe a naturalização de uma função que deveria causar horror, mas que se torna um ofício legítimo dentro de um sistema corrompido e indiferente à dor.

A escolha de Cândido não é apresentada como fruto de perversidade individual, mas como consequência de uma engrenagem histórica que anula o espaço para escolhas morais autênticas. As necessidades cotidianas — o alimento, o abrigo, a chegada de um filho — sobrepõem-se a qualquer resquício de empatia ou compaixão. O personagem é um produto do meio e, ao mesmo tempo, cúmplice de sua lógica: age sem questionar, reproduzindo a violência que o oprime e que também o sustenta. Assim, Machado transforma o cotidiano em espelho do sistema, revelando como a pobreza e o desespero podem se tornar instrumentos de desumanização coletiva.

Cândido é, portanto, um homem comum, condicionado por uma sociedade que normaliza a violência e legitima a exploração como necessidade. A perversidade de seus atos está menos na intenção e mais na indiferença com que os executa. Quando encontra a escravizada grávida Arminda, não hesita: ignora seu estado, captura-a com descaso e a devolve ao cativo, mesmo sabendo que isso poderá custar a vida de uma criança. Nesse gesto frio e burocrático, Machado sintetiza a tragédia de um país que, ao negar a humanidade do outro, revela o esgotamento moral de si mesmo.

A partir dessa complexidade moral, compreende-se por que Machado de Assis ocupa um lugar singular na literatura brasileira: sua escrita rejeita visões simplistas sobre o bem e o mal e mergulha nas zonas cinzentas da condição humana. Ao criar personagens como Cândido Neves, o autor expõe as contradições de um país que se moderniza sem romper com suas bases escravocratas. O leitor é levado a perceber que a maldade, em Machado, raramente está no gesto isolado — ela se manifesta nas estruturas que naturalizam a injustiça e que ensinam o indivíduo a sobreviver dentro delas.

Nesse sentido, Cândido não é apenas um homem que toma decisões moralmente condenáveis, mas o retrato de uma sociedade deformada por dentro. Sua violência não nasce do sadismo, mas de uma lógica de sobrevivência construída em meio à desigualdade. Machado

o representa com a precisão de quem entende que o cotidiano é o palco onde se repetem, de forma silenciosa, as engrenagens de dominação. O que parece escolha individual é, na verdade, a expressão de um sistema que transforma a necessidade em justificativa e a miséria em destino.

Essa complexidade ética se amplia quando observamos o modo como Machado organiza o olhar narrativo. A crítica não se faz pelo discurso explícito, mas pelo contraste entre a frieza da narração e a gravidade dos acontecimentos. Em vez de moralizar, o autor convida o leitor a perceber o absurdo através da aparente normalidade. A neutralidade calculada do narrador expõe, sem alarde, a crueldade social que se esconde nos gestos banais e nas justificativas cotidianas.

Ao retratar Cândido Neves, Machado dissolve as fronteiras entre culpa individual e responsabilidade coletiva. Sua escrita revela que a violência não está apenas nas ações dos personagens, mas na estrutura que as permite e naturaliza. O narrador não acusa, mas também não absolve — apenas observa, com a precisão de quem sabe que a moral, quando filtrada pela necessidade, se torna instável. A força da denúncia, portanto, está menos nas palavras e mais na forma narrativa, que reproduz o próprio desconforto do leitor diante da indiferença.

Cândido não é um vilão de traços caricatos, tampouco um herói trágico. Ele é a figura ambígua que encarna, com inquietante realismo, a mecânica de uma engrenagem social que transforma a dor do outro em oportunidade. Ao recusar juízos fáceis, Machado devolve ao leitor o peso da interpretação moral: em um mundo onde sobreviver exige pactuar com a injustiça, todos, de algum modo, participam da mesma trama de opressão.

Do outro lado da narrativa, surge **Arminda** — mulher negra, escravizada e grávida — que encarna uma das representações mais comoventes da tentativa de romper o ciclo de violência herdado por gerações. Sua fuga não é apenas um ato de desespero, mas também de coragem e de anseio por liberdade: a esperança de garantir ao filho que carrega um futuro fora das correntes.

Esse gesto, ao mesmo tempo íntimo e político, confronta uma estrutura que insiste em controlar até o direito de ser mãe. O encontro entre Cândido e Arminda, descrito por Machado como o choque de “dois corpos vindos de direções opostas”, revela que, em uma ordem social marcada pela desigualdade, **o conflito não se dá entre o bem e o mal**, mas entre forças que lutam pela sobrevivência.

O encontro entre Cândido e Arminda, marcado pela tensão e pela inevitabilidade, é descrito com a precisão quase cirúrgica do narrador machadiano. A cena revela como ambos os personagens são produtos de trajetórias distintas, mas igualmente moldadas por um tecido social opressor. A célebre frase do conto resume esse embate com lucidez.

“A escravidão e a necessidade tiveram essa lei cruel, entre outras, de pôr as pessoas a cavar caminhos diversos, onde se encontram e chocam, como dois corpos vindos de direções opostas.”

Nesse choque, não há antagonistas evidentes — há vítimas do mesmo sistema, forçadas a se enfrentar em nome da própria sobrevivência. O título do conto — *Pai contra Mãe* — adquire, nesse contexto, uma dimensão simbólica profunda: trata-se do embate entre projetos de vida que, em uma ordem social desumanizada, se anulam mutuamente, porque só um pode existir sob as regras do jogo brutal imposto pela escravidão.

A contraposição entre Arminda e Clara, esposa de Cândido, aprofunda essa crítica com intensidade. As duas maternidades — a de Clara e a de Arminda — expõem, de forma dolorosa, a hierarquia que define quais vidas são dignas de cuidado e quais podem ser descartadas. Ambas são mulheres vulneráveis, unidas pela gestação e pelo desejo de proteger seus filhos, mas separadas por uma estrutura que determina o valor da existência conforme a cor da pele e a posição social. Essa diferença, cuidadosamente construída por Machado, revela que o ventre de uma é protegido, enquanto o da outra é punido: uma representa a maternidade legitimada; a outra, a maternidade negada.

O contraste entre **Arminda e Clara**, esposa de Cândido, revela a perversidade dessa estrutura social. As duas maternidades — a de Clara e a de Arminda — expõem, de forma dolorosa, a hierarquia imposta às vidas no Brasil escravocrata, em uma das passagens mais impactantes do conto.

Enquanto Clara é acolhida e cercada de proteção para garantir a vida do filho, Arminda é perseguida, capturada e devolvida ao cativeiro com brutalidade. Sua morte e a do bebê são tratadas como dano colateral, sem espaço para lamento ou reflexão. Também grávida, também em fuga, Arminda luta para preservar sua liberdade e a do filho que carrega, mas suas vontades são anuladas pela engrenagem de uma sociedade que não reconhece sua humanidade. A tragédia que une essas duas mulheres está justamente no contraste de seus destinos: uma representa a maternidade legitimada; a outra, a maternidade negada.

Essa construção evidencia um dos aspectos mais cruéis do conto: o confronto entre vidas que não se cruzam por escolha, mas por imposição. Machado escancara a perversidade de um sistema que transforma a necessidade em justificativa e coloca pessoas em confronto direto apenas para manter a ordem social. Ao deslocar o olhar do leitor entre Cândido, Clara e Arminda, o autor denuncia o funcionamento de uma sociedade que faz do sofrimento alheio o preço da sobrevivência. Quando o foco recai sobre Arminda, compreende-se que, embora sua

presença ocupe menos espaço narrativo que a de Cândido, ela é o eixo moral da narrativa — a figura que, em seu silêncio, ocupa um papel central na denúncia profunda feita por Machado.

Um dos aspectos mais sofisticados e perturbadores de *Pai contra Mãe* é a escolha narrativa de Machado de Assis. O conto é conduzido por um narrador em terceira pessoa, objetivo, impassível e, em muitos momentos, quase burocrático. Há uma indiferença inquietante na forma como a história se desenrola. A dor, o sofrimento e até a morte são relatados com naturalidade, sem emoção aparente, como se fossem fatos corriqueiros da vida cotidiana.

Ao adotar esse tom neutro, o autor não suaviza a violência — pelo contrário, torna-a ainda mais impiedosa, pois espelha a maneira como o tecido social da época lidava com a barbárie: com indiferença. A voz do narrador não assume um tom julgador, mas sim observador — e é justamente essa postura que desloca para o leitor a responsabilidade de refletir sobre os absurdos normalizados pela ordem social. Machado compreendia que a crítica mais eficaz não nasce da acusação direta, mas da exposição crua dos fatos. O narrador, ao relatar com serenidade a captura de Arminda ou a perda do bebê escravizado, não está sendo conivente, mas sim estratégico.

Ele simula a mentalidade dominante da época, permitindo que o leitor se choque, por conta própria, com a naturalização da violência. Esse recurso estilístico exige uma postura ativa de quem lê: não há emoção explícita, nem compaixão oferecida — o desconforto precisa emergir da percepção crítica do leitor diante da normalização do inaceitável.

Além disso, essa escolha estética reforça o argumento de que a violência racial e social não era exceção, mas regra — algo que atravessava as instituições, os costumes e as relações humanas. Ao não oferecer alívio narrativo, Machado obriga o leitor a encarar de frente um corpo social que naturaliza o mal em nome da tradição, da lei e da ordem. O silêncio do narrador, por fim, não é vazio: é eco do silêncio social que sustentou séculos de escravidão, e que ainda reverbera nas estruturas racistas contemporâneas.

A morte do bebê de Arminda, narrada com desdém e sem consequências, revela essa dinâmica perversa: algumas vidas — e corpos — são simplesmente descartáveis. Machado, ao retratar essa estrutura social, antecipa de forma impressionante uma crítica que só seria sistematizada décadas depois por pensadores africanos e afrodescendentes: a violência não é apenas física, mas também existencial.

A lógica da desumanização retratada por Machado de Assis em *Pai contra Mãe* ultrapassa as fronteiras do Brasil e dialoga com reflexões desenvolvidas no espaço da

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).³² O historiador e intelectual cabo-verdiano José Luís Hopffer Almada observa que a escravidão não foi apenas um sistema econômico, mas o alicerce simbólico de uma cultura lusófona que se construiu a partir da negação da alteridade. Em suas análises, o autor demonstra como as sociedades de língua portuguesa permanecem marcadas pela herança colonial-escravocrata, que instituiu a desigualdade como norma e transformou o corpo negro em território de exploração e controle.

Essa perspectiva amplia o alcance do conto machadiano, revelando que a violência ali narrada não se limita à experiência brasileira, mas reverbera em outros contextos que compartilham o mesmo passado de colonização. Ao evidenciar a persistência dessas estruturas de dominação, a leitura comparada entre Machado e pensadores africanos contemporâneos convida à revisão crítica da herança histórica que ainda atravessa as relações sociais, culturais e raciais no mundo lusófono. *Pai contra Mãe*, assim, projeta-se para além de seu tempo, funcionando como espelho incômodo das continuidades coloniais que insistem em se repetir sob novas roupagens e formas de exclusão.

Ao retratar uma sociedade que legitima a morte simbólica e física da população negra — como ocorre com Arminda e seu filho —, Machado de Assis revela a persistência de uma herança colonial que se reinventa mesmo após o fim formal da escravidão. A captura da mulher grávida, narrada com frieza e distanciamento, é a expressão mais contundente dessa continuidade: o corpo negro, ainda que tente fugir, permanece sob vigilância e controle. A narrativa denuncia, sem precisar de discursos diretos, a permanência de um sistema que transforma a opressão em rotina e a violência em norma social.

A Quando observada sob uma perspectiva mais ampla, essa leitura ultrapassa o espaço brasileiro e insere *Pai contra Mãe* em uma memória trágica comum aos países da CPLP. A escravidão, longe de ter sido apenas um capítulo do passado, consolidou-se como estrutura de pensamento e poder, que segue operando nas desigualdades raciais, nas hierarquias sociais e na naturalização da exclusão. Ao evidenciar essas permanências, Machado antecipa debates que hoje mobilizam o espaço lusófono e expõe como o racismo é um fenômeno estrutural, transnacional e persistente.

³² No fim do século XX, em um cenário internacional em que os blocos regionais se reorganizavam após a Guerra Fria, Brasil, Angola, Moçambique, Portugal, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe decidiram articular uma nova forma de presença no campo geopolítico: a Comunidade da Língua Portuguesa. A língua era o ponto de partida, sim — e é elo poderoso —, mas não o único. Por trás da CPLP havia uma visão estratégica: construir uma comunidade com peso diplomático, capaz de atuar de forma coordenada em organismos internacionais, defender interesses comuns e fomentar a cooperação técnica e educacional entre seus membros. Timor-Leste (2002), como país independente, se juntou depois.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). Histórico – Como surgiu? Lisboa, 17 jul. 1996. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2025.

Sob essa perspectiva, o conto ultrapassa os limites de sua época e se afirma como denúncia de uma lógica mais ampla de poder e desumanização, ainda visível nas democracias contemporâneas. Cândido Neves e Arminda são, nesse sentido, personagens que encarnam uma tensão que transcende a ficção: entre humanidade e mercadoria, entre o direito à vida e a racionalidade da morte útil. A brutalidade do conto não está apenas nas ações, mas no sistema que as sustenta — e no silêncio que as legitima.

Machado de Assis não oferece alívio ao leitor. A criança de Clara nasce forte; a de Arminda morre — e isso é narrado com uma naturalidade perturbadora. A crueldade está justamente na ausência de julgamento moral direto. O narrador não aponta culpados, mas também não inocenta. Ao recusar maniqueísmos, Machado devolve ao leitor a responsabilidade de enxergar o horror do cotidiano: um Estado que permite a caça de pessoas, uma sociedade que transforma a liberdade em mercadoria e indivíduos que, pressionados pela fome ou pela ambição, tornam-se cúmplices da barbárie.

Essas diferentes leituras convergem em um ponto essencial: Machado de Assis não constrói heróis nem vilões absolutos, mas figuras humanas esmagadas por uma ordem social profundamente excludente. Cândido e Arminda são, cada um à sua maneira, peças de um jogo cruel em que os rumos da vida são ditados por estruturas de poder que persistem sob novas formas até hoje. O conflito entre sobrevivência e moralidade, longe de representar um drama individual, revela-se como uma questão coletiva e estrutural. As experiências de ambos não são exceções, mas expressões de uma sociedade moldada pela dominação. No fundo, Machado nos coloca diante de uma pergunta perturbadora: em um mundo onde a vida do outro vale menos do que o preço de uma recompensa, ainda é possível falar em ética?

Apesar das evidências históricas e simbólicas, ainda há quem negue a existência de uma dívida histórica a ser reconhecida. Em certas narrativas, busca-se suavizar o papel de Portugal no tráfico atlântico, retratando os colonizadores como observadores distantes, desprovidos de intenção ou responsabilidade. Essa versão dos fatos tenta deslocar a culpa, sugerindo que o próprio continente africano teria conduzido, de forma espontânea, a captura e a venda de pessoas.

Tal interpretação, contudo, ignora o contexto geopolítico e econômico da colonização. É insustentável afirmar que países inteiros tenham adotado o idioma português, os costumes europeus e uma estrutura social racializada sem a presença efetiva e sistemática do colonizador. A colonização portuguesa não foi um vento que soprou do Atlântico — foi um projeto político e econômico que instituiu hierarquias raciais, explorou territórios e lucrou com a mercantilização da vida humana.

Essa visão distorcida ainda encontra respaldo em leituras revisionistas, como a apresentada em *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, de Leandro Narloch, que minimiza o papel dos colonizadores e sugere que a escravidão teria sido uma iniciativa africana. Embora revestidos de aparente neutralidade, tais argumentos desmoronam diante das evidências históricas e documentais que comprovam a participação ativa, lucrativa e organizada de Portugal no tráfico de pessoas escravizadas. A tentativa de apagar ou relativizar essa responsabilidade não apenas viola a memória histórica, como perpetua o mesmo mecanismo de negação que Machado, com sutileza e ironia, já denunciava em seu tempo.

Está amplamente documentado que os portugueses não apenas estiveram em solo africano, como também organizaram complexas redes comerciais que sustentaram, por séculos, o tráfico de pessoas escravizadas. Esse foi um empreendimento meticuloso, rentável e institucionalizado — muito distante da imagem simplificada de uma participação ocasional ou periférica. Diante disso, em vez de ceder a revisionismos confortáveis, talvez seja mais honesto e produtivo encarar a história como ela é: uma herança que envolve responsabilidades compartilhadas e feridas ainda abertas. As dívidas históricas, embora alguns insistam em negá-las, continuam a ecoar nas desigualdades e nas marcas culturais das nações que hoje compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Encerrar uma reflexão sobre a CPLP sem reconhecer as camadas profundas dessa memória seria permanecer na superfície diplomática — elegante, mas insuficiente. A verdadeira cooperação entre esses países exige mais do que tratados e acordos; requer um compromisso ético com o passado e com a reparação simbólica que ele impõe. A política externa, quando pretende ir além da economia e se aproximar da humanidade, precisa dialogar com a literatura, que há séculos revela as contradições, os silêncios e as esperanças que moldam nossos projetos civilizatórios.

É nesse ponto que *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, adquire uma dimensão ainda mais ampla. O conto não é apenas uma narrativa sobre a escravidão, mas um diagnóstico das estruturas que sustentam, até hoje, a desigualdade. A literatura, nessa circunstância, atua como instrumento de denúncia e de memória — não para repetir o passado, mas para impedi-lo de ser naturalizado. A força de Machado reside justamente nessa capacidade de transformar o particular em universal, convidando-nos a enxergar na ficção o reflexo das contradições que ainda habitam nossas sociedades.

A mesma lógica se aplica à CPLP, que busca costurar uma comunidade entre ex-colônias e ex-metrópoles, entre nações que partilham a língua e as cicatrizes. Trata-se de um esforço inédito no espaço lusófono, mas esse gesto político só se torna realmente potente

quando atravessado por uma memória crítica. É preciso lembrar que o idioma que hoje une também foi o idioma da opressão, da conversão forçada e do apagamento de vozes africanas e indígenas.

A potência da CPLP não está apenas em sua institucionalidade, mas naquilo que ela simboliza: um novo modo de olhar para o passado, reconhecendo-o como ferida aberta — e não como capítulo encerrado. É nesse reconhecimento que reside a possibilidade de um futuro verdadeiramente partilhado. E é justamente aqui que a literatura de Machado de Assis volta a nos interpelar: ela nos obriga a ler o presente à luz das estruturas que nos formaram. Em *Pai contra Mãe*, o Brasil é retratado não como uma nação em formação, mas como um país que já nasceu sob o signo da desigualdade, da violência legalizada e da moral subjugada pela necessidade — um retrato que, mais de um século depois, ainda nos desafia a compreender quem somos e o que decidimos lembrar.

9.2 Rupturas e continuidades na leitura crítica do Brasil

Ler o conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, à luz da realidade brasileira contemporânea, significa percorrer um fio de permanências e transformações. De um lado, a obra expõe, no século XIX, práticas de exclusão e violência legitimadas pela sociedade escravocrata; de outro, permite identificar como tais mecanismos se reconfiguram e persistem em novas formas de desigualdade estrutural, marcadas pelo privilégio de poucos e pela exclusão da maioria. A literatura, nesse sentido, atua como espelho e denúncia: revela um passado cruel, mas também lança luz sobre alicerces ideológicos que continuam sustentando, sob diferentes roupagens, a exclusão social no presente.

Essa perspectiva de rupturas e continuidades desloca a leitura literária para além da dimensão estética, inserindo-a no horizonte da crítica social e da Linguística Aplicada. Ao articular texto e mundo, a leitura crítica do conto evidencia como representações ficcionais de captura, humilhação e precariedade não são apenas retratos de um tempo remoto, mas expressões de uma lógica social que resiste à mudança. Nesse ponto, o diálogo com Jessé Souza torna-se especialmente fecundo: assim como Machado denunciava a banalização da violência contra corpos negros no século XIX, Souza (2017, 2021, 2023) mostra como as elites brasileiras mantêm até hoje estratégias de dominação que naturalizam a desigualdade e legitimam privilégios sob o discurso da meritocracia.

Ao escancarar a naturalização da violência contra corpos negros no século XIX, o conto revela, pela ficção, os mesmos mecanismos de opressão e invisibilização que Souza identifica

como estruturantes da sociedade brasileira. A obra machadiana, assim, não apenas retrata um passado cruel, mas lança luz sobre os alicerces ideológicos que ainda sustentam a exclusão e a desigualdade no presente. Como argumenta o autor: “O Brasil foi construído, desde sua origem, como um projeto de dominação de uma classe branca e rica sobre o restante da população” (Souza, 2023, p. 29).

Essa dominação é sustentada por um racismo estrutural que, segundo Souza, “não depende da intenção consciente do agente, mas da posição ocupada numa estrutura que reproduz, mesmo sem ódio ou intenção discriminatória, a inferiorização do outro” (Souza, 2023, p. 89). Essa leitura permite compreender o lugar do personagem Cândido Neves — não como vilão isolado, mas como engrenagem de uma máquina social que naturaliza a caça, a captura e o retorno de pessoas negras escravizadas como atividade legítima de sobrevivência. Ainda nas palavras de Souza: “Essa elite não vê o outro como semelhante, mas como inferior, descartável, um estorvo que precisa ser administrado” (Souza, 2017, p. 91).

Trata-se, portanto, de uma classe dominante marcada não apenas pela acumulação de capital, mas por uma desumanidade estrutural. Sua recusa em compartilhar recursos ou investir em políticas de bem-estar não é apenas política ou econômica, mas moral.

Ao integrar a análise literária com a perspectiva sociológica de Jessé Souza, evidencia-se que a literatura pode ser uma chave para denunciar os processos históricos de exclusão que moldaram o país. Machado de Assis, ao construir personagens inseridos em tramas de violência social aparentemente “cotidianas”, antecipa debates que só mais recentemente vêm sendo enfrentados de modo mais sistemático nas ciências humanas. A obra de Souza reforça essa leitura ao desmontar narrativas fundacionais da nação, revelando o papel ativo do racismo na formação da identidade brasileira e a urgência de sua superação crítica.

Em *A Elite do Atraso*, Jessé Souza atualiza sua crítica à estrutura social brasileira, apontando que a desigualdade histórica persiste sob novas formas, agora legitimadas por um discurso neoliberal que exalta a meritocracia como justificativa moral para a exclusão. Ele revela que cerca de 5% da população brasileira detém mais de 95% da riqueza do país, enquanto o restante é induzido a acreditar que sua condição é resultado de esforço (ou da falta dele), ignorando os privilégios herdados e o sistema que favorece sistematicamente as elites. Como sintetiza:

O que chamo de ‘elite do atraso’ é essa minoria de super-ricos que nunca produziu nada relevante para o país, mas que sempre se apropriou do Estado para enriquecer ainda mais. Ela transfere dinheiro público para si mesma com subsídios, isenções e corrupção sistêmica, e ainda acusa o povo pobre de ser o verdadeiro parasita. (Souza, 2017, p. 41).

Essa análise conecta-se ao clássico conceito de Max Weber sobre os três pilares fundamentais da estratificação social: poder, prestígio e riqueza. No Brasil, esses elementos concentram-se nas mãos de uma elite econômica que se sustenta numa lógica brutalmente desumana. Trata-se de uma classe dominante determinada a não ceder absolutamente nada — nem mesmo um real — para a construção de políticas públicas que melhorem a vida da maioria. Essa elite se move por interesses próprios e atua com frieza, bloqueando qualquer redistribuição real de oportunidades.

A promessa de igualdade de oportunidades é, no Brasil, uma farsa. O Estado, teoricamente responsável por garantir condições justas de acesso à educação, saúde e trabalho, permanece capturado por interesses privados. Como lembra Souza, “a elite é o próprio Estado ou, no mínimo, é quem o dirige nos bastidores” (Souza, 2017, p. 76). A consequência disso é que as políticas públicas acabam sendo desenhadas para manter privilégios, e não para distribuí-los. O discurso meritocrático, portanto, revela-se como ilusão funcional ao sistema de exclusão.

Essa farsa histórica nos leva a refletir se, de fato, superamos a lógica colonial. A imagem do Brasil como país moderno e democrático se sustenta sobre ruínas mal varridas de um passado oligárquico. Ainda hoje vivemos sob o domínio de verdadeiras capitânicas hereditárias — sejam elas financeiras, midiáticas ou partidárias — que centralizam decisões, concentram lucros e definem o que pode ou não ser feito com os recursos públicos. A democracia, nesse cenário, torna-se apenas aparência que esconde uma estrutura profundamente desigual.

A elite econômica brasileira, herdeira direta do projeto colonial e escravocrata, construiu sua trajetória sobre a naturalização da desigualdade. Sua recusa em ceder — “nem um real”, como diria o povo — para a melhoria das condições sociais coletivas evidencia o grau de descompromisso com o país como projeto comum. Qualquer avanço em redistribuição de renda, justiça tributária, políticas afirmativas ou fortalecimento dos serviços públicos é recebido por essa classe como ameaça. Trata-se de uma elite que, como já apontava Florestan Fernandes, “nunca se preocupou com a integração do negro, do pobre ou do marginalizado como cidadão pleno, porque sua lógica sempre foi a de exclusão e dominação” (Fernandes, 2008, p. 137).

A lógica do poder, do prestígio e da riqueza no Brasil, portanto, não se expressa apenas em desigualdade de renda, mas em desigualdade ontológica — de reconhecimento e de valor da vida. A elite não apenas acumula: ela desumaniza para continuar acumulando. Com isso, a estrutura de classes brasileira não é apenas injusta — é cruel, deliberadamente desenhada para preservar o conforto extremo de poucos às custas do sofrimento cotidiano de muitos.

Nessa perspectiva, é possível compreender por que, apesar de avanços pontuais em políticas públicas, o Estado brasileiro continua falhando em garantir igualdade real de

oportunidades. O problema não é apenas de gestão ou de eficiência administrativa, mas de origem: trata-se de um bloqueio estrutural e histórico que mantém o país preso à lógica das elites. O Estado brasileiro, como aponta Jessé Souza, “não é neutro, nem foi concebido para promover justiça, e sim para proteger os interesses da elite dominante. A elite é o próprio Estado ou, no mínimo, é quem o capitania e o comanda nos bastidores” (Souza, 2017, p. 76).

Esse percurso analítico, ancorado no conto comentado e nas reflexões de Fernandes, Weber e Jessé Souza, evidencia a força da literatura como instrumento de revelação e crítica social. Em *Pai contra Mãe*, Machado de Assis expõe as engrenagens da desigualdade não como fenômeno histórico superado, mas como estrutura que atravessa séculos e se atualiza sob novas formas. A obra literária, nesse sentido, não apenas documenta um passado cruel: ela ilumina as continuidades e sugere rupturas possíveis. **Ao evidenciar o modo como o privilégio de poucos se sustenta à custa da exclusão da maioria, Machado oferece ao ensino e à leitura crítica caminhos de emancipação** — espaços de resistência simbólica capazes de desnaturalizar a desigualdade e despertar consciência social.

É sob esse horizonte que se delineiam as Considerações Finais desta dissertação, nas quais se reafirma a potência da literatura como prática social, formativa e emancipadora — uma via pela qual o texto literário ultrapassa os limites da arte e se converte em gesto ético, político e humano.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar o potencial da literatura como prática crítica e social, tomando como objeto o conto “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, e analisando-o à luz de debates contemporâneos sobre racismo estrutural, desigualdade e direitos humanos. A escolha dessa obra se revelou particularmente significativa porque, embora escrita no início do século XX, projeta sobre o presente a permanência de estruturas coloniais e escravocratas que seguem moldando a sociedade brasileira. Ao longo da pesquisa, articulou-se a análise literária com referenciais da crítica social e da pedagogia crítica, de modo a construir uma leitura que reconhece a potência estética do texto sem dissociá-la de sua dimensão formativa, política, ética e emancipadora.

O percurso teórico-analítico, que parecia inicialmente circunscrito a um exame acadêmico de obra literária, transbordou para um campo mais vasto, onde teoria, vida e prática social se entrelaçam, alcançando também o campo editorial e pedagógico. Essa travessia culminou na produção do livro *Ressignificando “Pai contra Mãe”*, obra de minha autoria, com foco em equidade racial e direitos humanos. A publicação do livro, prevista para dezembro de 2025, concretiza o encontro entre pesquisa e ação, universidade e sociedade, e reafirma que o conhecimento científico só alcança sentido pleno quando devolvido à comunidade que o inspira.

A gênese deste trabalho está profundamente vinculada à minha trajetória pessoal. Ingressar no mestrado após os cinquenta anos, retornar à UnB vinte anos depois de formada e trazer comigo experiências acumuladas em instituições públicas e em vivências internacionais significou não apenas retomar um projeto acadêmico, mas reconstruir um projeto de vida. Morar em Nairobi por quatro anos foi um marco transformador: ali aprendi com as mulheres africanas um modo de presença e autoafirmação que subverte padrões coloniais de beleza e submissão. Essa convivência plantou em mim o germe da resistência simbólica que, mais tarde, encontraria forma na pesquisa acadêmica.

A Linguística Aplicada Crítica – campo em que se insere esta dissertação – ofereceu o arcabouço teórico para compreender que toda prática de linguagem é também prática de poder. Autores como Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Rajagopalan (2003) evidenciam que a Linguística Aplicada é um campo social, voltado à intervenção no mundo e ao enfrentamento das injustiças produzidas pelos discursos. Ao dialogar com essas perspectivas, esta pesquisa assumiu a literatura como espaço de disputa de sentidos e como instrumento de transformação social.

O objetivo geral foi ressignificar o conto machadiano a partir de uma abordagem interdisciplinar, compreendendo a literatura como prática social voltada ao desenvolvimento da consciência crítica de estudantes do Ensino Médio. Os objetivos específicos sustentaram esse propósito: relacionar a análise do conto com a Linguística Aplicada Crítica, os estudos decoloniais e a BNCC; discutir a literatura como prática social de formação cidadã; e analisar como os multiletramentos podem favorecer práticas pedagógicas de mediação literária que valorizem diversidade e pluralidade. Esses objetivos foram cumpridos ao demonstrar que a leitura de *“Pai contra Mãe”* pode funcionar como ferramenta de letramento crítico e antirracista no contexto escolar.

A trajetória pessoal e profissional que me trouxe até aqui se articula à trajetória coletiva de educadores e pesquisadores que veem na educação uma forma de esperança ativa. Como Paulo Freire (1989) afirmou, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa ideia orientou toda a investigação: ler Machado de Assis significou ler o Brasil, interrogar a história e ouvir as vozes silenciadas pela narrativa oficial. Foi nessa perspectiva que a pesquisa assumiu o compromisso de articular literatura e direitos humanos, trazendo para o debate acadêmico a urgência da educação antirracista e da justiça social.

Do ponto de vista pedagógico, esta dissertação reafirma que o letramento literário transcende o ato de decodificar: envolve vínculos afetivos, processos de identificação e abertura à diversidade. A literatura só cumpre sua função humanizadora quando é capaz de provocar reconhecimento, estranhamento e deslocamento de perspectivas. Nesse horizonte, a mediação leitora desempenha papel decisivo — tanto na escola quanto na família — para legitimar as reações de crianças e jovens e transformar dificuldades em oportunidades de diálogo. Como lembra Antonio Candido (2004), a literatura é um direito humano básico, pois favorece a sensibilidade estética e fortalece a convivência democrática. Em diálogo, Booth e Ainscow (2011) reforçam que a educação inclusiva precisa oferecer práticas de acolhimento que reconheçam a singularidade de cada estudante.

É igualmente importante destacar que a leitura só se realiza plenamente na interação entre texto e leitor. À luz de Bakhtin (1997), o sentido da obra se concretiza na responsividade: é no envolvimento afetivo e na reação ativa do leitor que o texto ganha vida. Essa perspectiva dialoga diretamente com o presente trabalho, que buscou compreender como o conto machadiano pode ser ressignificado hoje, não apenas como registro de um passado cruel, mas como provocação que interpela os leitores contemporâneos sobre suas próprias responsabilidades éticas e sociais. Em outras palavras, trata-se de pensar a literatura como

espaço de escuta, diálogo e construção de sentidos compartilhados, onde a alteridade se torna condição de cidadania.

Esse debate encontra respaldo também em dados empíricos de larga escala. As avaliações internacionais, como o PISA 2018, evidenciam que o acompanhamento familiar tem impacto mais relevante sobre o desempenho escolar do que a condição socioeconômica isolada, sobretudo quando envolve hábitos de leitura em casa e interesse ativo pela vida escolar dos filhos (Inep, 2020). Essa constatação reforça a ideia de que a mediação literária no ambiente doméstico — por meio da leitura compartilhada, da escuta atenta e do incentivo cotidiano — pode funcionar como fator de equidade, mitigando desigualdades e ampliando o acesso à literatura desde os primeiros anos. O diálogo entre escola e família, portanto, revela-se essencial para que a literatura seja, de fato, democratizada como experiência formativa.

A reflexão crítica se expande ainda ao reconhecer a literatura como prática de resistência. Machado de Assis, ao retratar a normalização da violência e da desigualdade no Brasil oitocentista, expõe as estruturas que persistem no presente. Sua obra funciona como espelho incômodo que obriga o leitor a enfrentar os legados da escravidão e as novas formas de exclusão. Reinterpretar Machado hoje é também um modo de reparar historicamente as vozes caladas por séculos.

Nesse contexto, a publicação do livro *Ressignificando “Pai contra Mãe”* não é mero desdobramento editorial, mas ato político. Ao ser distribuído em escolas e bibliotecas, o livro se transforma em ferramenta de acesso democrático ao conhecimento e amplia o diálogo entre a universidade e a educação básica. Mais do que um produto cultural, ele representa a materialização de um compromisso ético com a palavra e com a transformação social. O gesto de levar Machado de Assis às escolas públicas, mediado por uma leitura crítica e acessível, reafirma a força da literatura como instrumento de formação cidadã, capaz de inspirar novas gerações a refletirem sobre o país e a sonharem com um Brasil mais justo.

Esse movimento também se alinha ao contexto mais amplo das políticas públicas de educação em direitos humanos, como o curso *Letramento Racial Aplicado ao Setor Público* (ENAP/MIR/MDHC, 2025), em continuidade ao Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos (PNEC-DH). Divulgado em setembro de 2025, o curso representa um avanço na formação de servidores em questões étnico-raciais, e sua inserção neste texto ilustra como a pesquisa acadêmica pode dialogar com ações governamentais e impactar a gestão pública. Assim, a literatura torna-se também instrumento de política pública, capaz de contribuir para uma administração mais inclusiva e humana.

O objetivo do curso é capacitar servidores(as) públicos(as) em questões étnico-raciais, promovendo um atendimento mais qualificado, respeitoso e inclusivo à população. A formação busca fortalecer a democracia, combater práticas discriminatórias e contribuir para uma gestão pública mais eficiente e justa. Com carga horária de 30 horas e ofertado na modalidade de Ensino a Distância (EaD), o curso é amplamente acessível a servidores federais, estaduais, municipais e demais interessados.

Reconhecer a força da literatura nesse processo é reconhecer o poder da palavra como ato de transformação. A palavra machadiana, ao mesmo tempo contida e incisiva, continua a ecoar nas salas de aula, nas políticas de livro e leitura, nas vozes dos educadores que resistem à desumanização. É por isso que esta dissertação não se encerra em suas páginas: ela se projeta como parte de um movimento mais amplo de valorização da literatura como prática de cidadania.

Entretanto, não se pode ignorar os limites da pesquisa. Ao optar por uma metodologia qualitativa de caráter bibliográfico e interpretativo, não se pretendeu coletar dados empíricos diretamente com estudantes ou professores. Essa escolha, embora adequada aos objetivos da investigação, impõe um limite: a impossibilidade de registrar de forma sistemática a recepção concreta do conto em sala de aula. Ainda assim, a densidade teórica, a análise literária e a articulação com políticas públicas e práticas pedagógicas conferem consistência ao trabalho, que se apresenta como base para futuros estudos empíricos e intervenções educacionais.

A partir desse reconhecimento, torna-se urgente defender investimentos em infraestrutura e tecnologia para a leitura nas escolas brasileiras. Sem bibliotecas vivas, sem acesso digital adequado e sem ambientes de leitura, o potencial transformador da literatura permanece restrito a discursos abstratos. A democratização da leitura depende de condições concretas: internet de qualidade, acervos atualizados, espaços acolhedores e acessíveis. Além disso, a valorização docente é condição *sine qua non* para que a literatura cumpra seu papel humanizador. Salários dignos, carreiras estruturadas e programas consistentes de educação continuada são fundamentais para que os professores possam atuar como mediadores críticos da leitura.

Outro ponto crítico reside na formação superior em Letras e Pedagogia, ainda marcada por excessiva teorização e distanciamento da realidade escolar. Urge repensar currículos que articulem prática docente e formação crítica socialmente situadas, por meio de uma abordagem interdisciplinar e transversal, integrando novas tecnologias e modalidades de letramento digital. O desafio é formar educadores capazes de dialogar com as novas gerações sem abrir mão da profundidade reflexiva que a literatura exige.

A academia, em muitos aspectos, não tem acompanhado a velocidade das transformações culturais, tecnológicas e sociais do mundo contemporâneo, o que compromete a capacidade de formar educadores preparados para dialogar com as novas gerações. Nesse sentido, esta pesquisa também lança um chamado: é preciso que o ensino superior se comprometa mais diretamente com a formação de profissionais capazes de articular teoria e prática, crítica e ação, palavra e mundo no contexto contemporâneo.

Em continuidade ao percurso investigativo, este trabalho abre caminhos para a publicação da obra *Ressignificando “Pai contra Mãe”* tanto na língua portuguesa quanto nas línguas inglesa e espanhola, de modo a dialogar com a comunidade acadêmica internacional e inserir a experiência brasileira no debate global sobre letramento literário, letramento racial, inclusão e justiça social. Essas possibilidades demonstram que a pesquisa não se encerra em si mesma, mas permanece aberta a desdobramentos que podem fortalecer sua contribuição acadêmica e social.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada Crítica mostra-se indispensável ao repensar a educação como prática de libertação. O que esta pesquisa buscou demonstrar é que ensinar literatura é ensinar a pensar a realidade com outros olhos, em um movimento contínuo de questionamento e reconstrução de sentidos. A escola que se abre à literatura crítica é aquela que se abre à diferença, à escuta e à empatia.

Ao olhar para trás, reconheço que cada etapa desta trajetória – da vivência em África ao retorno à UnB, da pesquisa teórica à produção editorial – foi também um exercício de escuta e autoconhecimento. Essa dissertação se constrói como ponte entre muitos eus: a gestora pública, a pesquisadora, a autora, a mulher que reencontrou na palavra um lugar de reexistência. Em todas essas dimensões, o foco permanece o mesmo: a busca por justiça, equidade e diálogo.

As reflexões aqui tecidas reafirmam que a literatura é ato de esperança e memória. Ao resignificar *“Pai contra Mãe”*, Machado de Assis nos convida a olhar para a dor coletiva do passado sem cair no imobilismo, mas no compromisso de agir. Essa é a função da educação literária no século XXI: formar sujeitos que leem o mundo para transformá-lo.

Oferecer narrativas significativas, acessíveis e afetivamente mobilizadoras é, ao mesmo tempo, um direito e um compromisso com a educação literária e cidadã. Como defendo, “aprender a gostar de ler começa por gostar do que se está lendo” (Sáddi, 2025). Essa afirmação sintetiza o compromisso que move toda esta pesquisa: cultivar o prazer e o sentido da leitura como práticas de liberdade, empatia e pertencimento. Porque, em última instância, formar leitores críticos é também formar sujeitos capazes de transformar o mundo com a delicadeza e a potência de uma palavra bem-dita.

Por fim, esta dissertação representa a convergência de uma trajetória pessoal com um projeto coletivo de nação. Ao propor uma leitura crítica de *“Pai contra Mãe”*, reafirma-se que a literatura continua a ser um território de resistência e reconstrução simbólica do Brasil. O trabalho que aqui se encerra é também um ponto de partida — a continuidade de uma caminhada que une pesquisa, docência e escrita, na convicção de que a palavra, quando mobilizada com consciência e afeto, pode redesenhar realidades e abrir caminhos para um futuro mais justo, plural e humano.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.
- ALONSO, Angela. **Ideias em movimento: a Geração 1870 na crise do Brasil-Império.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BERNARDO, Gustavo. **Machado de Assis: o enigma do olhar.** São Paulo: Ed. UFMG, 2007.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: o enigma do olhar.** São Paulo: Ática, 2007.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.** 3rd. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/4ghJbMO>. Acesso em: 1 set. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): relatório nacional.** Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 5 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2025
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Ministério da Cultura. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar. Portaria Interministerial nº 6, de 9 de maio de 2025. Institui ações conjuntas no âmbito das políticas de igualdade racial e de direitos humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 maio 2025. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/531717>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A escola e o direito à literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 51–59.

CAMPOS, Rafael Garcia; GIOVINAZZO JÚNIOR, Carlos Antônio. Currículo oculto: aspectos da experiência educacional não declarada no currículo oficial e formal da escola. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 5, e32913545334, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i5.45334.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: mediações e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 177-191.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169–191.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Pólen, 2019.

CAVALCANTE, Gabriel Rodrigues. **Currículo e currículo oculto**: aproximações teóricas e desafios atuais da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/9312/1/Gabriel%20Rodrigues%20Cavalcante.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2021. São Paulo: Cetic.br, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220518094906/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 6 set. 2025.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). Histórico – Como surgiu? Lisboa, 17 jul. 1996. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em: 23 fev. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 1, n. 1, p. 3–21, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrikson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Ana Lúcia; SILVA, Marlene. Mediação leitora e políticas públicas do livro: desafios do PNLD na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 89, p. 45-62, 2022.

DI GRADO, Ana Maria. Linguagens, cultura e crítica social no livro didático. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Linguagem, escola e cidadania**: alfabetização crítica e cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 43–56.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros discursivos e ensino. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Leitura e cidadania: práticas sociais de leitura. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-47.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Letramento e cidadania: práticas discursivas na escola. In: TINOCO, Neli Maria (org.). **Letramento e escolarização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 25–48.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis**: literatura e afrodescendência no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente**: críticas e outras leituras. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente**: escritos de caramujo. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EAGLETON, Terry. **The event of literature**. New Haven: Yale University Press, 2006.

ESCOLA VIRTUAL DE GOVERNO (EVG). **Letramento Racial Aplicado ao Setor Público**. Curso aberto, gratuito, certificador ENAP, carga horária 30h. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/1192>. Acesso em: 29 set. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **Toward a Global Idea of Race**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRANK, Carlos. **Leitura crítica e análise textual: uma proposta dialógica de ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. A aula de leitura como acontecimento interativo. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 45–59.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: ficção e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de cativo: Africanos no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos**: quilombos e mocambos no Brasil (séculos XVII-XIX). São Paulo: UNESP, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: REVISTA Ciências Sociais Hoje. São Paulo: ANPOCS, 1988.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Machado de Assis**: o escritor que nos lê. São Paulo: Boitempo, 2011.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Os leitores de Machado de Assis**: o romance machadiano e o público de literatura no século XIX. São Paulo: Nankin; Edusp, 2004.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Macunaíma**: da literatura ao cinema. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4pclr0x>. Acesso em: 2 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**: PISA 2022: Resultados. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4mVSUee>. Acesso em: 2 set. 2025

JACKSON, Philip W. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Ruth Joffily Dias. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**: a mulher freudiana na passagem para a modernidade. São Paulo: Boitempo, 2019.

KENSKI, V. M. Novos tempos de formação docente. *In*: KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013. Cap. 6, p. 85-108.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira e Stephanie Ribeiro. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de sala de aula. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 15–61.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 3-6.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras: passado, presente e futuro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 13-44, 2008.

MACEDO, Lino de. **Ensino: das competências à prática interdisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDONÇA, Márcia; BORGES, Cláudia. **Material didático e ideologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Texto e leitura na escola: autoria, heterogeneidade e práticas discursivas. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escrita e leitura na escola: textos na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 35–50.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

PENNYCOOK, Alastair. **Linguística aplicada crítica: uma introdução**. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71–96.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RESENDE, Beatriz. **Machado de Assis: um homem em torno do século**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROJO, Roxane. **Escol@ interativa: letramentos e linguagens na era digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Semióticas contemporâneas: novas formas de significar no mundo atual**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento crítico: um olhar para a prática**. Editora Contexto, 2012.

ROSA, M.; OREY, D. C. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 865-879, out./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/vBd7FrRfsd7fFTpW9NLNpCk/?format=pdf&lang=pt>

ROUANET, Maria Helena. **A figura feminina na ficção de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodología de la Investigación**. México, DF: McGraw-Hill, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Mulheres negras e branquitude. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, n. 3, 2004. Disponível em: <https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/historia-sociopolitica-do-cabelo-crespo/>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Machado de Assis: um gênio brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eduardo. **Barões e Escravidão**: Imagens da Escravidão no Brasil Império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000

SILVA, João Paulo. Políticas públicas de leitura e desigualdade escolar no Brasil. **Cadernos Cedex**, v. 43, n. 121, p. 203-220, 2023.

SKLIAR, Carlos. **Educação e alteridade**: entre a solidão do eu e o silêncio do outro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2023.

SOUZA, Jessé. **Guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2023.

SOUZA-SANTOS, Jede. The teaching of intertextuality in the final years of elementary school. **Educação em Revista**, v. 38, e29914, 2022. DOI: 10.1590/0102-469829914.

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

UNESCO. **World report on culture and education**. Paris: UNESCO, 2023.

VALLE, Lílian do. A constituição do livro didático como discurso. *In*: MACEDO, Lino de; CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; VALLE, Lílian do (org.). **Ensinar e aprender com textos na escola**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 105–121.

VALLE, Lílian do. **Educação e ideologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UnB, 1999. 2 v.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2008.