



Para Além do Cânone: Representatividade Temática e Ressignificação no Ensino de Literatura

Beyond the Canon: Thematic Representativeness and Re-signification in Literature Teaching

Luana Vitoria Teixeira Butel

Resumo: O ensino de literatura no Brasil enfrenta uma crise de sentido, marcada pelo distanciamento entre o modelo pedagógico vigente e a realidade dos estudantes. O problema central reside em um currículo que privilegia a memorização e o estudo de um cânone excluinte, resultando no desinteresse escolar e na descredibilização da literatura. O presente estudo visa apresentar a evolução histórica do ensino literário no país e propor a representatividade temática como estratégia eficiente para a ressignificação do ensino de literatura na educação básica. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em autores como Antônio Cândido, Regina Zilberman e Rildo Cosson. Os resultados indicam que a superação do ensino puramente conteudista depende da ampliação do cânone e da inclusão de vozes e temas que dialoguem com as experiências juvenis, promovendo o reconhecimento do aluno como sujeito cultural. Conclui-se que a democratização do acesso à literatura e a mediação sensível são indispensáveis para tornar a literatura um direito universal de extrema importância para a formação ética, crítica e autônoma dos estudantes.

Palavras-chave: cânone; representatividade; ensino de literatura; educação básica.

Abstract: Literature education in Brazil faces a crisis of meaning, marked by the disconnect between the current pedagogical model and the reality of students. The central problem lies in a curriculum that prioritizes memorization and the study of an exclusionary canon, resulting in disinterest in school and the discrediting of literature. This study aims to present the historical evolution of literary education in the country and propose thematic representativeness as an efficient strategy for the re-signification of literature teaching in basic education. The research is characterized as a qualitative bibliographic review, based on authors such as Antônio Cândido, Regina Zilberman, and Rildo Cosson. The results indicate that overcoming purely content-based teaching depends on expanding the canon and including voices and themes that engage with youth experiences, promoting the recognition of the student as a cultural subject. It concludes that the democratization of access to literature and sensitive mediation are indispensable to making literature a universal right of extreme importance for the ethical, critical, and autonomous development of students.

Keywords: canon; representation; literature teaching; basic education.

INTRODUÇÃO

Ler, no mundo atual, tem se tornado um hábito cada vez menos frequente no cotidiano das pessoas. O acesso rápido às plataformas digitais, as novas exigências do mercado, a falta de tempo e os valores inacessíveis de obras literárias têm feito com que menos indivíduos pratiquem a leitura (Companhia das Letras, 2024). E a perda desse hábito tem impactado diretamente o valor associado à literatura.

De instrumento humanizador à mera burocracia acadêmica, a literatura tem perdido cada vez mais espaço no ensino básico, legado de um sistema que constantemente a desvaloriza, que perpetua a prática da memorização de conceitos e datas em detrimento da própria leitura da obra. Estuda-se unicamente o período e suas características mais amplas e não as obras que compõem tal época, não permitindo aos alunos que refletem, que questionem e muito menos que construam sua própria interpretação do texto.

Mas depois de tanto afastar o aluno do universo da literatura, como (re)aproximá-lo? Para indivíduos sem um hábito de leitura consolidado, pegar um livro e se concentrar no que está escrito não é uma tarefa tão simples, ainda mais quando no texto não se encontram elementos do interesse desse possível futuro leitor ou que sequer o fazem sentir um certo nível de identificação com o que está sendo lido. Para que um princípio de gosto pela leitura se inicie, é preciso que haja agrado pelo que se lê, e para que haja agrado pelo que se lê, é preciso que o texto lido apresente componentes identitários, que despertarão no leitor um interesse que o fará não apenas compreender o que está lendo, mas também continuar a leitura.

E apesar de muito se discutir e questionar o conceito e os critérios que compõem o chamado cânone literário, ainda se tem desprezado gêneros literários considerados não convencionais ou obras compreendidas como não canônicas. Textos literários que não contemplem um dos critérios estabelecidos pela crítica literária são vistos como de menor valor perante obras privilegiadas e por isso não são estudados em sala de aula, visto que o sistema educacional ainda privilegia uma percepção mais elitista e eurocêntrica, excluindo vozes já tão marginalizadas.

Um movimento que se tem percebido, principalmente nas redes sociais, é que os jovens têm consumido cada vez mais conteúdos com o qual se identificam (Sebrae, 2025). Eles não consomem mais conteúdos apenas por entretenimento, mas por identidade, ideais e valores pessoais. O que eles consomem se tornou sinônimo de expressão e identificação.

Diante da necessidade de identificação dos jovens e do apagamento do valor da literatura tanto em sala de aula quanto fora dela, torna-se relevante refletir acerca do papel da representatividade temática no ensino de literatura. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, social e identitária dos jovens, defendendo um ensino literário mais inclusivo, significativo e capaz de formar leitores críticos e engajados utilizando sua necessidade identitária como suporte de ensino.

O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Sabe-se que a literatura tem acompanhado o homem desde muito antes da invenção da escrita, tendo surgido da tradição oral de se contar histórias, cantar poesias e narrar acontecimentos, sendo uma das formas mais antigas de registro e também de transmissão de conhecimentos. Com a literatura, o homem pôde não apenas lançar a seus herdeiros todo o saber que adquirira ao longo de sua

vida, mas também legar sua cultura e identidade. Com a transição do nomadismo para a vida sedentária, o homem sentiu a necessidade de registrar suas posses (Costa, Silva e Vilaça, 2013, p. 2), foi quando surgiu a escrita. Foi preciso mais de meio século para que a escrita migrasse de seu caráter unicamente administrativo para outras áreas, lentamente assumindo posições em meio à religião, literatura, ciência e filosofia. Embora a princípio não apresentasse fim pedagógico, a literatura passou a ser utilizada como instrumento para reflexão, questionamento e formação (Almeida, 2014, p. 8).

Com a chegada dos missionários jesuítas ao Brasil no século XVI, o ensino de literatura foi inicialmente construído para atender um propósito religioso, moralizante e “civilizador”. Nesse contexto, predominavam a leitura e a memorização de textos latinos, sermões e obras clássicas que serviam tanto à formação intelectual quanto à catequese. Zilberman (1991, p. 38) afirma que a educação jesuítica era voltada, sobretudo, aos indígenas, e aos candidatos que almejavam uma formação mais completa “restava apenas a alternativa de viajar à Metrópole, deslocamento dispendioso, possível, portanto, somente a uns poucos privilegiados”. No ano de 1759, o Marquês de Pombal, através do Alvará Régio de 28 de junho, expulsou os jesuítas de Portugal e suas colônias, um ato que visava centralizar o poder do Estado e reformar a educação. A educação passou então a ser oferecida através das “Aulas Régias”, com professores leigos e um sistema desestruturado. Apenas a partir das décadas de 1930 a 1960, a educação começou a ser vista como um fator de progresso social e econômico, com a criação do Ministério da Educação e a ampliação do acesso ao ensino.

De acordo com Ferreira (2021, p. 3), até meados do século XIX, o ensino de literatura era constituído por duas vertentes: uma retórica-poética e outra historicista. Historicamente, o ensino de literatura foi marcado por uma predominância do modelo retórico-poético, fundamentado na tradição clássica e voltado para a formação estética, moral e linguística dos estudantes. Durante o período romântico, com o fortalecimento da filologia e a consolidação da historiografia literária, o ensino passou a assumir um caráter substancialmente historicista, estruturado por períodos, movimentos, autores e biografias, compreendendo a literatura como expressão da evolução cultural e nacional. Esse modelo tornou-se predominante nas escolas a partir do século XIX e influenciou fortemente os currículos brasileiros ao longo do século XX. Apesar de na segunda metade do século XX o ensino de literatura ter sofrido algumas transformações, seu caráter historicista ainda preponderava nas salas de aula, distanciando a obra do aluno ao fazê-lo ler um fragmento da obra e memorizar o estilo do autor a partir de sua biografia (Malard *apud* Ferreira, 2021, p. 3).

Apesar das inúmeras transformações sócioculturais e dos novos instrumentos que podem atuar em favor da educação, os desafios enfrentados, principalmente para o ensino de literatura, não diminuíram com o tempo. A necessidade dos estudantes de se vincular ao mercado de trabalho (Zilberman, 2017, p. 31), os sistemas mediáticos de informação associados ao desejo de consumo e prazer imediato e a capacitação obsoleta dos profissionais docentes auxiliaram no processo

de desvalorização da literatura, que foi julgada improdutiva às novas necessidades consumistas da sociedade. Segundo dados do IBGE de 2024, o principal motivo apontado pelos alunos para a evasão escolar é para que possam trabalhar; em consonância, cresceu o número de estudantes que optam por realizar um curso técnico profissionalizante ao invés de ingressarem em alguma universidade. Outro dado importante é o tempo de tela dos brasileiros: as telas (celulares, computadores e televisores) têm ocupado quase 60% das 16 horas que em média os brasileiros têm permanecido acordados (Jornal da USP, 2023), contribuindo para a falta de uma prática leitora dos estudantes (Galvão e Silva, 2017, p. 213).

Galvão e Silva (2017) apontam ainda para a “capacitação descontextualizada” dos professores, que ao longo de seu processo acadêmico distanciam-se da realidade da sala de aula e ao ingressarem em uma escola, encontram-se sem o mínimo preparo para lidar com a diversidade das turmas e as mudanças ocorridas na sociedade — e que se refletem nos alunos. O ensino desconexo das disciplinas com outras áreas do conhecimento e com a realidade dos estudantes é fator contribuinte para os índices de desinteresse escolar, principalmente nas disciplinas de humanas, que são vistas como menos “úteis” para o mercado de trabalho.

Sales (2021, p. 43) aponta que, entre os anos de 2015 a 2019, o Brasil perdeu mais de 4,6 milhões de leitores, enquanto os não leitores representaram aproximadamente 48% da população brasileira; trazendo para valores atuais, isso representa cerca de 102 milhões de brasileiros. A autora ainda salienta que fatores como a falta de democratização dos livros, a inacessibilidade à espaços públicos de leitura e a escassez de políticas educacionais e culturais contribuem para os baixos índices apresentados. O resultado disso impacta diretamente no desenvolvimento cognitivo e social da população.

O QUESTIONAMENTO DO CÂNONE

Segundo Antônio Cândido (2011, p. 174):

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

A partir do momento que a linguagem humana assumiu um estágio de maior complexidade, ao homem tornou-se inerente o caráter da fabulação, de contar histórias, descrever acontecimentos e passar adiante seus conhecimentos sobre a vida e sobre o mundo. A verdade é que não há quem passe por esta vida sem qualquer contato com a fabulação, sem que tenha ouvido histórias, sem que nunca tenha imaginado ou sonhado com um momento. Ao longo da história da humanidade, a fabulação, ou melhor dizendo, a literatura assumiu novos postos e modalidades, adquirindo novas funções e elevando seu grau de importância perante as sociedades. Para Cândido (2011, p. 175), a literatura é fator indispensável à humanização, pois não há “equilíbrio social sem a literatura”. Ela constitui-se não apenas como instrumento mantenedor de crenças, normas, valores e ideais, mas também como meio de emancipação intelectual.

Por muito tempo, contudo, o acesso à literatura manteve-se restrito a poucos grupos sociais, representando, segundo Silva e Peruzzo (2019, p. 520), a visão de mundo das elites, que por muito tempo foram um dos únicos a possuírem acesso à educação e aos livros. Era essa elite que definia o que era literatura e o que não era e quais nomes deviam pertencer ao cânone. Esse processo resultou na exclusão de vozes populares, provenientes de camadas mais pobres ou marginalizadas da população. Com isso, mulheres, populações não-europeias, grupos afro-indígenas e de demais tradições orais foram desvalorizadas ou sequer reconhecidas como parte da literatura. A homogeneização dos temas, estilos e valores literários passou então a reforçar hierarquias sociais, modelos de comportamento e concepções estéticas eurocêntricas, masculinas e letradas, contribuindo para a manutenção das desigualdades socioculturais.

Foi com o Romantismo que os primeiros questionamentos acerca do cânone surgiram. Ao privilegiar a subjetividade, o sentimentalismo e o ufanismo, os românticos buscaram romper com os ideais clássicos greco-romanos, rejeitando a razão, a ordem e a perfeição formal do Classicismo. O movimento foi também ponto chave na construção das literaturas nacionais ao valorizar a identidade cultural e histórica de suas respectivas nações. Segundo Cavalcanti (2014, p. 186):

O sentimento patriótico marcou o Romantismo porque é um estilo florescido nas épocas de consolidação dos modernos estados-nação, tanto na Europa, quanto tardivamente nas Américas. [...] Nesse sentido, o ufanismo surge como exaltação exagerada das qualidades e potencialidades da pátria, desde sítios naturais a metrópoles superindustrializadas.

Os movimentos de Vanguarda e o Modernismo retomam, no início do século XX, os questionamentos em torno do cânone ao promover uma ruptura drástica com a tradição acadêmica e com os padrões estéticos consolidados. No contexto brasileiro, os modernistas da primeira fase, a chamada Fase Heroica do Modernismo, se opuseram ao formalismo e à linguagem erudita, defendendo a busca por novas técnicas e meios de expressão, como a fragmentação, a exploração da oralidade e do cotidiano, de temas nacionais e urbanos, utilizando estratégias como a ironia, o humor, a paródia e revisando criticamente o passado histórico-cultural do país (Dalvi, 2011, p. 35), propondo assim uma literatura voltada para a realidade nacional e para a diversidade cultural do país, abrindo espaço para novas estéticas, temas e vozes antes marginalizadas.

Foi a partir da década de 60, contudo, com o movimento da contracultura, que questionamentos em torno do(s) cânone(s) tornaram-se ainda mais fortes. De acordo com Kaminski (2016, p. 468), o movimento, composto principalmente pelos jovens da época, crescia no mundo todo com o “espírito de contestação”, havendo uma disputa entre diferentes propostas políticas, opiniões estéticas, concepções de mundo, normas comportamentais e paradigmas teóricos. Essas disputas passaram a problematizar o caráter excluente do cânone.

Segundo Masseno (2020, p. 154), no Brasil, o movimento de contracultura manifestou-se como uma resposta estética, comportamental e política ao contexto

de repressão imposto pela ditadura militar, sobretudo após o endurecimento do AI-5, em 1968. Diante da censura do Estado, a literatura contracultural brasileira foi obrigada a recorrer a uma espécie de “acrobacia linguística”. Ventura (*apud* Masseno, 2020, p. 155) afirma que: “Poucas vezes a língua portuguesa terá dado tantas voltas para sugerir o que não pode dizer e insinuar o que não pode revelar”. A contracultura brasileira também envolveu novos modelos de vida e compreensão de mundo, consonantes às experiências juvenis, coletivas e libertárias, como o rock’n’roll, a arte popular, a filosofia hippie e o diálogo com a cultura de massa (p. 156). Esses elementos passaram a integrar o campo literário, deslocando-o dos padrões canônicos e institucionais, questionando tanto o autoritarismo político quanto os limites da própria literatura.

REPRESENTATIVIDADE EM SALA DE AULA

São inúmeras as discussões acerca da carência de uma literatura representativa em sala de aula, especialmente no que diz respeito à exclusão histórica de determinados grupos étnicos e sociais. Tais discussões ganharam maior consistência a partir da segunda metade do século XX, impulsionadas principalmente por movimentos sociais, por estudos acadêmicos no campo da educação e da literatura e pela constatação de que a escola, ao reproduzir um cânone restrito, corrobora para o apagamento simbólico de identidades e culturas. Como tentativa de inverter essa exclusão, surgiram políticas públicas e dispositivos legais que visavam resgatar as culturas vítimas do apagamento e garantir seu acesso ao currículo estudantil. Tais legislações representaram avanços significativos no enfrentamento das desigualdades sociais e histórico-culturais, entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios devido à formação inábil dos profissionais docentes, à permanência de práticas pedagógicas tradicionais que privilegiaram o cânone europeu e dificultam a incorporação de obras, autores e temas capazes de promover identificação, pertencimento e reflexão crítica entre os estudantes (Santos e Brito, 2021, p. 54106).

A questão da falta de representatividade em sala de aula pode e tem sido discutida por meio de diferentes perspectivas, seja de forma mais abrangente, seja de forma mais centrada. No presente estudo, a questão da representatividade será abordada sob o prisma da representatividade temática no ensino de literatura, uma vez que os temas privilegiados pelo cânone tradicional frequentemente se distanciam da realidade vivida pelos estudantes da educação básica.

Ao priorizar narrativas centradas em contextos históricos distantes, em realidades sociais privilegiadas ou dilemas morais díspares, o ensino literário acaba por silenciar experiências juvenis marcadas pelas transformações, pelo autoconhecimento, pelo amadurecer e também por experiências como o trabalho precoce, ansiedade e depressão, bullying, preconceito, exclusão social e pressões sejam de ordem estética, profissional ou intelectual. Essa ausência temática dificulta o estabelecimento de vínculos entre aluno e texto literário, contribuindo para que a leitura seja percebida como uma atividade alheia às suas vivências e necessidades.

Segundo Cossen (2014, p. 23), “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

O caráter puramente conteudista dos currículos escolares, que privilegia o ensino historicista da literatura, deixando de lado a leitura e análise da própria obra, contribui significativamente para o esvaziamento do sentido formativo da literatura (Cossen, 2014, p. 23). Malard (*apud* Almeida, 2014, p. 9) afirma que o melhor caminho para a aprendizagem da literatura ainda é a leitura das obras literárias e a crítica sobre elas, e ao se reduzir o ensino da literatura a uma mera “decoreba” de listas de escolas literárias, nomes e biografias, a escola transforma o texto literário em objeto de memorização e não de fruição, reflexão ou diálogo. Desse modo, o ato de ler deixa de ser um exercício de sensibilidade e passa a ser encarado como obrigação, frequentemente associado à avaliação e ao desempenho, e não ao prazer ou à formação humana.

A representatividade temática em sala de aula, nesse sentido, assume papel de grande importância na ressignificação do ensino de literatura ao possibilitar que o estudante reconheça no texto literário experiências, conflitos e sentimentos que dialogam com sua própria realidade. Como expressa Silva (2022, p. 90):

A obra literária, indubitavelmente, exerce a função de mediadora da vida do leitor, para que ele alcance sua identidade. O indivíduo busca no ‘conto de fadas’ um significado para a sua existência e aplica essa significação no mundo real.

Quando a escola abre espaço para temas que contemplam as experiências e visões de mundo dos alunos, o texto literário deixa de ser algo remoto e passa a funcionar tanto como espelho, quanto como janela de possibilidades. Essa dupla responsabilidade contribui para o fortalecimento da relação leitor-obra, favorecendo uma leitura mais significativa, crítica e engajada.

A ausência de temas mais próximos da realidade dos alunos no currículo estudantil não é isenta de posições, pois implica a naturalização de determinadas experiências em detrimento de outras. Bloom (*apud* Mazzola, 2015, p. 34) enumera três fatores que contribuem para a formação de um cânone: a) grupos sociais dominantes; b) instituições de educação; e c) tradições de crítica. Ao dar espaço a narrativas que representam apenas homens brancos, europeus e pertencentes às classes dominantes, a escola reforça a ideia de que apenas essas histórias são dignas de serem contadas, o que faz com que muitos estudantes não se reconheçam como sujeitos de cultura e discurso (Mazzola, 2015, p. 42). Por conseguinte, a literatura passa a ser vista como algo distante da realidade dos alunos, como se não fossem, de certa forma, dignos dela.

A representatividade temática funciona também como ponte para o desenvolvimento social dos estudantes. Segundo Antônio Cândido (2011, p. 175), os princípios morais que a sociedade preconiza ou condena estão presentes na literatura. Ao entrar em contato com textos que retratam distintas cosmovisões, o aluno é impelido a refletir sobre questões estruturais da(s) sociedade(s), ampliando sua compreensão e formas de ver o mundo. Nesse sentido, a literatura atua como instrumento humanizador, à medida que “nos torna mais compreensivos e abertos

para a natureza, a sociedade, o semelhante" (Cândido, 2011, p. 180). Dessa forma, textos com diferentes temáticas sociais não auxiliam apenas na formação leitora do estudante, mas também na formação ética e cidadã do mesmo.

Um ponto que se faz importante ressaltar é: a valorização da representatividade temática não implica necessariamente na exclusão do cânone, mas na sua ampliação e problematização. Obras canônicas podem e devem ser (re)lidas criticamente, sob novas perspectivas e questionamentos, ao mesmo tempo em que textos contemporâneos e produções periféricas são incorporados ao currículo. Tal confluência possibilita estabelecer diálogos entre diferentes épocas, estilos e contextos sociais, denotando aos estudantes o aspecto dinâmico da literatura, que está sempre em constante transformação, acompanhando e refletindo as mudanças da sociedade.

Cabe destacar também o papel da escola como mediadora no processo de construção de um ensino literário mais representativo e significativo. A escolha das obras, dos temas e das estratégias de leitura exige uma postura crítica e sensível às realidades da comunidade escolar. Ao adotar um repertório literário amplo, que exemplifique diferentes perspectivas, a escola cria condições para que a literatura cumpra sua função social e humanizadora. Assim, a representatividade temática em sala de aula não se configura unicamente como uma demanda identitária, mas também como uma necessidade pedagógica para tornar o ensino de literatura mais democrático, inclusivo e relevante no contexto da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permite concluir que a diminuição do hábito de leitura no Brasil atual não é um fenômeno isolado, mas o resultado de um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais que impactam diretamente as práticas de consumo e, consequentemente, o ensino das ciências humanas, em especial da literatura. Torna-se evidente que a escola, ao priorizar um ensino literário mais historicista, reduz a literatura a uma mera burocracia acadêmica, carente de sentido para a vida do estudante.

As discussões apresentadas acerca do cânone literário revelam que a exclusão de vozes marginalizadas e a manutenção de um currículo eurocêntrico e elitista criam um abismo entre a obra e o leitor. Quando o aluno não encontra no texto elementos de identificação, a leitura deixa de ser fruição para se tornar obrigação. Nesse sentido, o presente estudo propõe a ampliação e problematização do cânone, visando gerar no leitor maior reconhecimento e pertencimento. Defende-se aqui que textos que abordem temáticas mais próximas da realidade dos jovens devem ser apresentados em sala da aula, servindo como ponte para o desenvolvimento do gosto estético e da consciência crítica.

Percebe-se, portanto, que a representatividade temática em sala de aula é a estratégia pedagógica mais adequada para a (re)aproximação dos jovens com o universo literário. Ao validar as experiências juvenis, a escola permite que

o texto literário funcione tanto como espelho quanto como janela para o mundo. Assim, através de uma prática docente que priorize o diálogo, a diversidade e a ressignificação da leitura será possível transformar a sala de aula em um espaço de formação de leitores críticos, capazes de enxergar na literatura uma ferramenta de emancipação, identificação e exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. Analfabetismo funcional não apresenta melhora e alcança 29% dos brasileiros, mesmo patamar de 2018, aponta novo levantamento do Inaf. São Paulo: Ação Educativa, 5 maio 2025.** Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/analfabetismo-funcional-nao-apresenta-melhora-e-alcanca-29-dos-brasileiros-mesmo-patamar-de-2018-aponta-novo-levantamento-do-inaf/>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- AGENCIA IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta.** 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 11 dez. 2025.
- ALMEIDA. Maria do Socorro Pereira de. Literatura E Ensino: Perspectivas Metodológicas.** In: RIOS - Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro. ano 8, n.8. Paulo Afonso, BA: FASETE, 2014.
- CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CAVALCANTI, Camillo. O romantismo na literatura brasileira: a questão da nacionalidade literária e a formação do cânone.** In: Congresso Nacional De Linguística E Filologia, 18., 2014, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF: História da Literatura, Rio de Janeiro: CIFEIL, 2014. v. 18, n. 8, p. 183–193.
- COMPANHIA DAS LETRAS. Não-leitores são maioria no Brasil pela primeira vez. 06 dez. 2024.** Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/6903/nao-leitores-sao-maioria-no-brasil-pela-primeira-vez?srltid=AfmBOorCNJLj0O5GrkHUMtQV_JHo0tCDkASLatW3TqCHaBp2zU-7SSCb. Acesso em: 29 dez. 2025.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, R. C. ; SILVA, R. ; VILAÇA, M. A Evolução E Revolução Da Escrita Um Estudo Comparativo.** Filologia e Linguística Portuguesa , 2013.
- DALVI, Maria Amélia. O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado.** Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 21, n. 37, p. 28–45, jul./set. 2011.

FERREIRA, Juliana Cristina. **O ensino de literatura no Brasil: uma abordagem do currículo no Ensino Médio.** Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 26, p. 1-11, 2021.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, Antônio Carvalho da. **O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes.** Letras & Letras, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, jul./dez. 2017.

JORNAL DA USP. **Brasileiros passam em média 56% do dia em frente às telas de smartphones e computadores.** 29 jun. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/actualidades/brasileiros-passam-em-media-56-do-dia-em-frente-as-telas-de-smartfones-computadores/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

KAMINSKI, Leon Frederico. **O movimento hippie nasceu em Moscou: imaginário anticomunista, contracultura e repressão no Brasil dos anos 1970.** Revista Antíteses, v. 9, n. 18, p. 467– 493, jul./dez. 2016.

MASSENO, André. **Linguagem em delírio: a literatura contracultural brasileira nos anos 60 e 70.** Língua-lugar, n. 1, p. 153 - 166, jun. 2020.

MAZZOLA, Renan. **A formação dos cânones literários e visuais.** In: O cânone visual: as belas-artes em discurso [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, p. 29-68.

SALES, Mariana Silva Pereira. **Democratização do acesso à leitura.** Revista Crises, p. 42-58, 2021.

SANTOS, Eliete de Nazaré Barbosa; BRITO, Stela Maria Viana Lima. **Literatura em sala de aula: representatividade para a construção da identidade de crianças e adolescentes negros.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 54101–54115, jun. 2021.

SEBRAE. **Rede social revela comportamentos de consumo do jovem brasileiro.** Sebrae, 04 jan. 2023. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/conteudos/posts/rede-social-revela-comportamentos-de-consumo-jovem>. Acesso em: 29 dez. 2025.

SILVA, Carolina Reis Theodoro da; PERUZZO, Pedro Pulzatto. **A literatura como direito humano.** Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 515–538, jul./dez. 2019.

SILVA, Diana Jeine da; COSTA, Maria Luiza Rodrigues. **Formação e revisão do cânone literário: mulheres, negros e índios na literatura brasileira.** Revista Unioeste, v. 1, n. 1, 2017.

SILVA, Marcel Franco da. **Construção da identidade por meio da literatura.** Sapiens, Carangola, v. 4, n. 1, p. 87–100, jan./jun. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura Na Escola – Entre A Democratização E O Cânone.** Revista Literatura Em Debate, 11(21), 20–39. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/2704>. Acesso em: 11 dez. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, nº 14, dez/2008.