

ENTRE PÁGINAS E REFLEXÕES: O DIÁRIO DE LEITURA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO EM *CAPITÃES DA AREIA*

BETWEEN PAGES AND REFLECTIONS: USING THE READING JOURNAL TO FOSTER CRITICAL READING IN *CAPITÃES DA AREIA*

Alessandra Yazbeck Oliveira Lopes¹
Carlos Henrique Fonseca²

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre o uso do diário de leitura como ferramenta pedagógica na formação do leitor crítico, a partir da interpretação do romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado. A pesquisa apoia-se em referências teóricas para indicar uma leitura reflexiva, na qual o aluno se reconheça como sujeito do processo, favorecendo a interpretação textual e a autonomia dos estudantes, que contribuirão, certamente, para a formação de cidadãos críticos diante do mundo. A proposta não envolve aplicação empírica, mas se define como uma contribuição ao campo do ensino de literatura, especialmente no que diz respeito à formação do leitor na escola. Entende-se, desse modo, que o diário de leitura, aliado a obras com forte dimensão social, que extrapolam o âmbito ficcional e proponham, de certa forma, que o aluno repense as problemáticas que o cercam, representa uma estratégia potente para fomentar uma leitura crítica, significativa e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura crítica; Diário de leitura; Ensino de literatura; *Capitães de Areia*; Formação do leitor.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the use of the reading journal as a pedagogical tool for the formation of critical readers, based on the interpretation of Jorge Amado's novel, *Capitães da areia*. The study is grounded in pedagogical theories that promote reflective reading, encouraging students to recognize themselves as active participants in the reading process. This practice fosters interpretative autonomy and critical thinking, contributing to the development of socially aware citizens. Although the study does not involve empirical application, it presents a theoretical contribution to the field of literature teaching, particularly concerning reader

¹ Graduanda em Letras (UERJ). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7762-128X> Email: aleyazbeck@gmail.com

² Doutorado em Letras Vernáculas (UFRJ). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8127-4999> Email: c.henrique.sf@gmail.com

formation in schools. It argues that the reading journal, when combined with literary works addressing relevant social issues and going beyond the fictional domain, enables students to reflect on the problems surrounding them. Therefore, the journal stands out as an effective strategy for promoting meaningful, deep, critical, and transformative reading experiences within the school context.

KEYWORDS: Critical reading; Reading journal; Literature teaching; *Captains of the Sands*; Reader formation.



10.23925/2176-4174.36.2025e72719

Recebido em: 27/07/25.

Aprovado em: 03/08/25.

Publicado em: 06/08/25.

Introdução

Publicado em 1937, *Capitães da areia*, de Jorge Amado, é um clássico incontestável do modernismo brasileiro, representando uma das obras mais significativas do chamado romance social ou neorrealista da segunda fase modernista. Ambientado na cidade de Salvador, o romance retrata com vigor e lirismo a vida de um grupo de meninos de rua que vivem em um trapiche abandonado, construindo formas de sobrevivência e resistência frente à indiferença das instituições. Mais do que uma denúncia das desigualdades sociais, a obra é uma narrativa potente e sensível sobre a infância marginalizada, marcada por conflitos morais, afetivos e políticos. Jorge Amado não idealiza seus personagens: eles são construídos de forma complexa, contraditória, ora violentos, ora ternos, sempre profundamente humanos. A obra explicita as feridas históricas de um Brasil excludente como a miséria, o racismo, a repressão policial e a ausência do Estado, mas também revela as estratégias coletivas de afeto, solidariedade e subversão construídas por esses jovens à margem da sociedade.

Ao tratar de temas tão sensíveis e estruturais, *Capitães da areia* permanece atual e desafiador, especialmente quando inserido no contexto do ensino de literatura na educação básica. Diante disso, este artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica da obra, buscando articular suas temáticas sociais com possibilidades de

abordagem formativa que favoreçam a leitura crítica e o protagonismo dos estudantes. Para isso, se propõe em refletir sobre o uso do diário de leitura como prática de mediação didática que permite o engajamento subjetivo dos alunos, favorecendo a construção de sentidos próprios, o diálogo com a realidade e o exercício da autoria interpretativa. Entende-se aqui o ensino de literatura não como simples decodificação de textos ou reprodução de análises, mas como espaço formativo, estético e político, capaz de mobilizar afetos, desenvolver o pensamento crítico e fortalecer a consciência social dos leitores em formação.

A questão que norteia esta pesquisa é: de que maneira a leitura de uma obra com forte dimensão social, como *Capitães da areia*, pode ser trabalhada em sala de aula de modo a contribuir para a formação crítica dos estudantes? Parte-se do pressuposto de que a literatura, quando mediada de forma dialógica e significativa, pode ser instrumento de humanização e emancipação, conforme propõem autores como Antonio Candido (2004), Annie Rouxel (2017), Raquel Souza (2023) e Paulo Freire (1996), que são utilizados como referências teóricas.

Para responder a essa questão, a pesquisa está estruturada em três etapas complementares. A primeira etapa dedica-se à análise do romance de Jorge Amado, considerando especialmente as temáticas sociais que atravessam o enredo, como infância marginalizada, abandono, violência, repressão institucional e desigualdade, à luz da teoria do romance de formação tardio, de Franco Moretti. A segunda etapa apresenta o referencial teórico que sustenta a proposta, discutindo conceitos ligados à leitura crítica, à formação do leitor, ao papel da literatura na escola e ao diário de leitura como dispositivo pedagógico. Por fim, a terceira etapa propõe a inserção do diário de leitura como estratégia didática que, ao combinar leitura e escrita reflexiva, permite ao estudante elaborar interpretações próprias, construir vínculos com o texto e desenvolver uma postura crítica diante das problemáticas sociais mobilizadas pela obra. Espera-se, com isso, contribuir para o debate sobre o ensino de literatura como prática significativa, que valorize o texto literário como espaço de experiência, escuta e formação. Mais do que promover a leitura de um clássico, propõe-se aqui a construção de um percurso de leitura que articule texto e mundo, crítica social e subjetividade, estética e ética, ampliando as possibilidades de formação do leitor crítico na escola.

1. Revisão a *Capitães da areia*: leitura crítica e formação tardia

O romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, publicado em 1937, é uma obra emblemática do modernismo brasileiro e integra a vertente conhecida como romance social, marcada pela intensificação do engajamento social e político da literatura. Seu enredo acompanha um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua, chamados de “capitães de areia”, na cidade de Salvador, que é importante e simbólica para a característica regionalista das obras do autor itabunense. José Maurício Gomes de Almeida (1999), ao abordar o regionalismo nas obras de Jorge Amado, observa que

Salvador, que ocupa lugar tão destacado no universo de Jorge Amado, representa, contudo, uma visível exceção a tal postulado – como bem demonstra a obra do próprio romancista. A interação, que ali se processou ao longo de séculos, entre a cultura trazida pelos escravos africanos e a cultura ibérica implantada pelos portugueses gerou formas extremamente originais [...] nas classes populares mantêm-se com todo seu vigor e poder criativo. E é aí que o autor de *Jubiabá* vai buscar matéria e inspiração nas suas obras mais expressivas (Almeida, 1999, p. 254).

A ambientação de *Capitães da areia* confirma esse diagnóstico: “na sua frente estava a cidade misteriosa, e ele partiu para conquistá-la. A cidade da Bahia, negra e religiosa, é quase tão misteriosa quanto o verde mar” (Amado, 2008, p. 28). A cidade de Salvador, pulsando entre a violência e o sagrado, oferece matéria-prima para o realismo poético do autor, que revela, por meio de uma linguagem acessível e uma estrutura narrativa dinâmica, os efeitos devastadores da desigualdade social, da marginalização e da exclusão institucional que corrobora a formação não linear de diferentes subjetividades que, mesmo diante da extrema precariedade, constroem entre si laços de solidariedade, afeto e resistência. Essa construção de subjetividades está diretamente ligada à forma como Jorge Amado concebe o desenvolvimento dos personagens em meio à adversidade. A cidade de Salvador, enquanto espaço narrativo, não apenas acolhe, mas também molda as experiências vividas pelos meninos do trapiche. Nesse contexto, o processo formativo não se dá por vias

convencionais, mas por meio do enfrentamento direto com a exclusão. Assim, a ambientação social e simbólica da narrativa corrobora a formação dos sujeitos.

Eduardo de Assis Duarte (1996), elege Jubiabá para evidenciar o vínculo do *Bildungsroman proletário* com a literatura de Jorge Amado, afirmando que

Os vínculos de *Jubiabá* com essa tradição [do *Bildungsroman*] evidenciam-se a partir da evolução dos personagens, não só em termos do seu aprimoramento enquanto indivíduo, mas também na medida de sua inserção no devir histórico (Duarte, 1996, p. 93).

Porém, assumo que essa mesma perspectiva pode ser estendida a Pedro Bala, cuja formação individual não se separa da inserção política e coletiva. O protagonista, líder do grupo, era visto como uma autoridade pelos demais integrantes “Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar com os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de um chefe.” (Amado, 2008, p. 27). Essa liderança, no entanto, não é construída a partir de um ideal heróico abstrato, mas emerge das marcas de sua própria vivência de abandono, violência e resistência. Sua trajetória é marcada por experiências como a perda da mãe, o encarceramento, a violência policial e a revolta diante das injustiças:

Pedro Bala sentiu uma onda dentro de si. Os pobres não tinham nada. O padre José Pedro dizia que os pobres um dia iriam para os reinos dos céus, onde Deus seria igual para todos. Mas a razão jovem de Pedro Bala não achava justiça naquilo. No reino dos céus seriam iguais. Mas já tinham sido desiguais na terra, a balança pendia sempre para um lado (Amado, 2008, p. 94).

A crítica, retirada do pensamento do personagem, dá voz a uma percepção das contradições sociais. A rejeição implícita à promessa de igualdade futura, que ignora a dor concreta dos desiguais no presente, evidencia uma formação crítica em curso.

Como lembra Duarte (1996), a violência tem função estruturante em romances como esse, herdando o vigor narrativo do *roman-feuilleton*. Ao longo do texto, o drama da infância perdida é retomado continuamente, como por exemplo no episódio do divertimento dos meninos no carrossel, que simboliza o entusiasmo lúdico ainda presente nesses corpos, mesmo inseridos em contextos que pressupõem um amadurecimento precoce.

A partir de sua obra *O romance de formação* (2020), Moretti argumenta que, a partir do século XX, o modelo clássico do Bildungsroman entra em crise, pois os protagonistas já não evoluem por escolha ou aprendizado, mas são forjados pela violência e pela indiferença do mundo. Em suas palavras, “núcleos que não são mais produzidos pelo herói como em tantas outras reviravoltas de seu livre amadurecimento — mas sim contra ele por um mundo completamente indiferente ao seu desenvolvimento subjetivo” (Moretti, 2020, p. 305).

Essa formulação é especialmente pertinente para a leitura de *Capitães da Areia*, pois os sujeitos infantis ali retratados não têm acesso a estruturas formais de formação como a família, a escola ou a proteção estatal e, por isso, constroem seus percursos a partir do confronto direto com um mundo hostil. A formação, nesse contexto, não é uma escolha ou um processo guiado pela razão, mas uma imposição violenta das circunstâncias: fome, medo, abandono e necessidade de resistência. Pedro Bala, por exemplo, não escolhe se tornar líder, nem herói: ele apenas sobrevive, organiza, protege e reage. Pedro deixa de ser apenas o menino do trapiche para tornar-se símbolo da luta coletiva. Sua subjetividade, antes construída no espaço íntimo da dor e da exclusão, agora se projeta no campo político, como sujeito histórico que incorpora os anseios da juventude pobre e oprimida. A passagem do espaço privado da sobrevivência para o espaço público da resistência marca a transição final de sua formação, mas não nos moldes tradicionais de superação ou ascensão. Trata-se de uma transfiguração do sofrimento em luta, da vulnerabilidade em força política, como evidenciado no seguinte trecho: “dentro de Pedro Bala uma voz o chama: a voz que traz para a canção da Bahia, a canção da liberdade. Voz poderosa que o chama. Voz de toda a cidade pobre da Bahia, voz da liberdade. A revolução chama Pedro Bala.” (Amado, 2008, p. 259). Assim como os limites da sua representação ultrapassam o âmbito individual, o autor também faz questão de evidenciar a continuidade do seu legado revolucionário: “de punhos levantados, as crianças saúdam Pedro Bala, que parte para mudar o destino de outras crianças. Brandão grita na frente de todos, ele agora é o novo chefe” (Amado, 2008, p. 261). Essa pode ser vista, enviesadamente, pela concepção de *romance de formação tardio*, de Franco Moretti (2020), na medida em que os protagonistas não desenvolvem suas subjetividades por meio de um percurso linear e progressivo, mas em tensão

constante com um mundo hostil que lhes impõe barreiras. O amadurecimento ocorre não pela assimilação da ordem social, mas pelo enfrentamento e pela ruptura com ela. Em *Capitães da Areia*, a juventude não é promessa de futuro idealizado, mas espaço de resistência no presente.

Essa perspectiva dialoga também com a análise de Duarte (1996), que, ao refletir sobre o romance proletário, afirma que

A publicação de *Cacau*, em 1933, consagra o nascimento entre nós do que ficou conhecido como romance proletário. Ao colocar o homem que trabalha como protagonista ou narrador, tal romance se volta para o avesso das relações de exploração e subverte a noção idealizada existentes desde os primórdios do gênero” (Duarte, 1996, p. 30).

Ainda que *Capitães da areia* não se centre no proletariado industrial, Jorge Amado dá continuidade a esse gesto ao colocar no centro da narrativa sujeitos historicamente silenciados, como os meninos em situação de rua, e a partir deles denunciar uma ordem social excludente.

Duarte (1996) também observa que, em *Jubiabá*,

Vemos materializar-se esse encontro com o popular não apenas enquanto matéria ficcional, mas igualmente na omissão das formas consagradas de sua expressão: os causos da tradição oral, os folhetos de cordel, os ABCs dos heróis sertanejos (Duarte, 1996, p. 76–77).

Acrescentando que a estrutura do romance “combina e assimila essas formas [...] com a herança da narrativa burguesa” para criar um “romance romanesco” (Assis, 1996, p. 76–77). Esse hibridismo também está presente em *Capitães da Areia*, que mescla elementos do folhetim, do relato jornalístico e do lirismo poético para compor um retrato coletivo, fragmentado e intenso da infância marginalizada.

Desse modo, a análise de *Capitães da areia* à luz da teoria do romance de formação tardio permite compreender a construção de subjetividades marcadas pela adversidade e pela ruptura com os modelos tradicionais de amadurecimento literário. A obra de Jorge Amado inscreve-se em uma tradição de crítica social que, sem abandonar o lirismo ou a densidade estética, confere centralidade a sujeitos historicamente marginalizados, cujas trajetórias revelam tensões entre opressão e resistência, exclusão e pertencimento. Ao explorar as potências políticas, culturais e afetivas da infância pobre de Salvador, o romance atualiza e complexifica o modelo

do *Bildungsroman*, sem jamais idealizar a experiência da marginalidade. Em sua forma e em seu conteúdo, a narrativa denuncia estruturas sociais excludentes, mas também projeta possibilidades de transformação coletiva. O personagem Pedro Bala, nesse contexto, emerge como síntese dessas tensões: sujeito em formação, ele se inscreve no devir histórico por meio da luta, da solidariedade e da recusa em aceitar a ordem vigente. *Capitães da areia*, portanto, não apenas registra uma realidade social, mas a reconfigura simbolicamente, convertendo o sofrimento em força narrativa e o abandono em insurreição literária.

2. Formação do leitor crítico

2.1. Literatura e escola

A presente pesquisa se fundamenta na articulação entre a teoria crítica da educação, em especial nos pressupostos da leitura segundo as reflexões de Paulo Freire, e uma abordagem contemporânea da leitura literária, que busca valorizar a experiência do aluno como sujeito leitor. Essa reflexão parte do princípio de que a leitura literária na escola não deve ser vista apenas como um conteúdo a ser transmitido, mas como prática formativa e socialmente situada. Compreender a literatura sob essa ótica implica não apenas repensar metodologias de ensino, mas também reposicionar a própria função do texto literário na educação básica, reconhecendo-o como um instrumento de mediação simbólica, emancipação intelectual e desenvolvimento da sensibilidade.

Nesse sentido, Paulo Freire é um dos principais referenciais adotado, principalmente quando questionamos o papel do professor no desenvolvimento crítico do educando. Segundo Freire (1967):

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática (Freire, 1967, p.106).

O que significa dizer que, para além de reconhecer a experiência do aluno como ponto de partida para a construção de conhecimento, é necessário contribuir para a formação de um leitor crítico e político. A pedagogia freireana defende que a leitura, para além de decodificação, deve envolver problematização, diálogo e consciência crítica, elementos fundamentais para pensar o papel da literatura na escola. Essa proposta implica compreender o texto literário como espaço possível em que o estudante estabeleça relações com outras visões de mundo. A leitura deixa de ser uma tarefa técnica para se tornar um ato de escuta, confronto e elaboração. Ao interpretar um texto, o aluno também se interpreta, reconhecendo tensões, afetos e contradições que atravessam sua própria experiência. A leitura crítica, nesse sentido, não se reduz à análise formal do texto, mas se configura como um exercício de posicionamento diante do mundo.

A articulação entre diferentes modos de leitura ganha ainda mais força quando conectada à concepção de literatura como força humanizadora defendida por Antonio Cândido que, em seu ensaio "A literatura e a formação do homem", afirma que a literatura deve ser entendida como um direito, pois cumpre papel essencial na constituição da sensibilidade, da consciência e da dignidade humana:

Tendo assim demarcado os campos, vejamos alguma coisa sobre a literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem" (Cândido, 2004, p. 82).

Ou seja, é de suma importância reconhecer a literatura como força humanizadora, e não apenas como um sistema de obras a ser analisado. Para Cândido, então, o acesso à literatura é tão fundamental quanto os direitos sociais básicos, pois sem a fruição do imaginário, o ser humano permanece amputado em sua dimensão simbólica.

Ao destacar a capacidade da literatura de formar, Cândido aproxima-se da perspectiva freireana desenvolvida em *A educação como prática de liberdade*, na qual o ato educativo é compreendido como um processo de humanização contínuo e dialógico. Ambos os autores partem do princípio de que a formação do sujeito se dá na relação com o outro e com o mundo, e que tanto a leitura quanto a educação devem

promover consciência crítica, sensibilidade e compromisso ético. Assim como Freire (1967) defende que ensinar é um ato político e que ler é um ato de interpretar o mundo, Cândido (2004) reconhece na literatura uma força que “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (p. 82), indicando que a fruição estética também é um caminho para a construção da dignidade humana. Desse modo, ensino, leitura e literatura convergem como práticas formadoras que não se limitam à transmissão de conteúdos, mas implicam o desenvolvimento integral do sujeito. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de formação ética e estética, onde o contato com a literatura não deve ser periférico ou acessório, mas central e estruturante.

Nesse horizonte, a contribuição de Annie Rouxel reforça esse alinhamento. Ao discutir o ensino de literatura na escola, ela defende que a principal finalidade dessa prática deve ser a formação de um leitor autônomo, sensível e crítico:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico — capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção — que é prevista aqui (Rouxel, 2017, p. 20).

Rouxel também ressalta a importância da leitura integral das obras literárias e da mediação ativa do professor para que o processo seja realmente transformador. Segundo a ensaísta, “o leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, in fine, a alteridade que está nele.” (Rouxel, 2017, p. 28). Essa ideia se conecta diretamente à proposta do diário de leitura, que oferece um espaço onde o aluno pode se apropriar da obra a partir de sua própria perspectiva e afetividade, mas também ser desafiado por ela, refletindo sobre si e sobre o mundo.

Nesse sentido, a leitura não é vista como prática neutra, mas como experiência formativa capaz de mobilizar afetos, dilemas e processos de autoquestionamento. A escola, portanto, deve garantir não apenas o acesso ao texto, mas a construção de uma ambiente que favoreça o encontro com a literatura em sua plenitude: como forma, como sentido, como conflito e como espelho. Essa perspectiva se articula com outra formulação de Paulo Freire, que reforça a importância de um método educativo que provoque o pensamento crítico a partir da realidade vivida pelos sujeitos. Nas palavras do autor:

E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental.

A própria análise que víhamos fazendo da sociedade em transição, com todo o seu jogo de interesses e contradições, nos servia de suporte.

Sentíamos — permitia-se-nos a repetição — que era urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção a que tanto temos nos referido. Inserção que, apanhando o povo na emersão que fizera com a 'rachadura da sociedade', fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação (Freire, 1967, p. 140).

Essa formulação reforça o papel da escola como lugar de travessia, de passagem entre modos distintos de compreender o mundo. Quando Freire fala em situações “existenciais”, ele não se refere apenas ao que é real, mas ao que é vivido com intensidade pelo sujeito, aquilo que o afeta, que o obriga a refletir. A literatura torna-se, assim, um campo privilegiado para que o aluno desenvolva habilidades interpretativas, mas também empatia, escuta e percepção crítica, elementos cada vez mais urgentes frente à complexidade do mundo contemporâneo.

2.2. Sugestão didática: diário de leitura

Partindo dessa concepção, o diário de leitura é compreendido como uma estratégia didática coerente com a proposta freireana, pois permite ao aluno se expressar livremente, registrar seu percurso e desenvolver uma relação significativa com o texto. Raquel Cristina de Souza e Souza (2023), ao investigar o uso do diário no ensino fundamental, destaca:

A escrita livre nos diários de leitura foi a maneira encontrada de arejar a prática de leitura literária, na escola, ao favorecer que os jovens estabelecessem uma relação mais pessoal e íntima com a obra lida, integrando a possibilidade de o aluno validar suas próprias questões e interpretações acerca da obra (Souza, 2023, p. 185).

Esse movimento de apropriação do texto é potencializado pela liberdade relativa que o diário oferece. Souza (2023, p. 185) afirma que “a escrita livre nos diários de leitura foi a maneira encontrada de arejar a prática de leitura literária, na escola, ao favorecer que os jovens estabelecessem uma relação mais pessoal e íntima com a obra lida”. O diário, ao permitir que o aluno escreva sem se prender a

modelos fixos, transforma a leitura em uma experiência vivida, afetiva e interpretativa. Contudo, a ensaísta reconhece que essa liberdade é relativa, já que as obras são selecionadas e prescritas pelo professor. Ainda assim, o diário permite um deslocamento importante no foco da atividade: “o potencial que o texto tem de mobilizar recursos intelectuais e afetivos para a construção de sentidos” (Souza, 2023, p. 186).

Souza (2023) também propõe uma distinção entre dois modos de leitura: a leitura vertical e a leitura horizontal. A leitura vertical é intensiva, crítica e institucionalizada; a horizontal é extensa, espontânea e pessoal. Embora esses modos sejam com frequência vistos como excludentes, a autora argumenta que são, na verdade, complementares: “a subjetividade das leituras espontâneas pode ser conciliada com a verticalidade das leituras obrigatórias” (Souza, 2023, p. 186). A chave está na mediação pedagógica: o fracasso da leitura obrigatória não está em sua imposição, mas na ausência de diálogo, de partilha e de escuta. Da mesma forma, a leitura espontânea não é pura liberdade, pois o gosto é socialmente construído: “confunde-se prazer estético com entretenimento: ao contrário do que apregoam as campanhas bem-intencionadas destinadas aos jovens, ler pode ser bem doloroso e perturbador” (Souza, 2023, p. 186).

Maria Coelho Araripe de Paula Gomes (2023), em sua tese sobre a dimensão narradora do sujeito, ao classificar o diário de leitura, sugere que

A palavra vestígios é bastante apropriada pois dá conta justamente da busca desta escrita cotidiana por apreender o tempo ainda em movimento, gerando outra característica fundamental destes escritos que é a descontinuidade e a fragmentação (Gomes, 2023, p. 85).

Ou seja, o diário tenta capturar aquilo que ainda está se formando, o que está sendo vivido e pensado enquanto acontece, como se tentasse escrever o tempo enquanto ele passa. Essa tentativa, naturalmente, é cheia de pausas, quebras, mudanças de rumo. E é justamente aí que mora sua riqueza: ele mostra o pensamento em construção. Esse processo depende de uma ação contínua e construtiva, porém é comum observar que os alunos não enxergam potencial crítico e criativo em si próprios, pois, muitas vezes não se encontram como protagonistas desse processo.

A ensaísta amplia essa discussão ao tratar do silenciamento estrutural que a escola impõe aos estudantes: para ela, “a escola, ainda que no imaginário de algumas perspectivas teóricas seja pensada como lugar de feitura e saberes, constrói-se por vezes num movimento contrário, de silenciamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (Gomes, 2023, p. 42). Esse silenciamento se expressa, por exemplo, quando a voz dos estudantes é pouco ouvida, ou quando a escrita se resume à repetição de conteúdos, sem espaço para posicionamento, dúvida ou invenção. O diário de leitura, nesse contexto, é uma prática de resistência, pois permite que o estudante fale, escreva, se reconheça e seja reconhecido como sujeito leitor:

O sujeito volta-se, portanto, para sua experiência, porém sempre mediado pelas leituras realizadas. Não pretende ser necessariamente um diário íntimo, tendo em vista que, em nosso caso particular, está circunscrito à realidade escolar e a objetivos específicos, mas seguramente abarca a esfera pessoal do sujeito, que transita em suas emoções, reflexões e conclusões, buscando compreendê-las como registro de um processo de apropriação de suas leituras. Pressupõe, portanto, um acesso pessoal a si, por meio da experiência com a leitura (Gomes, 2003, p. 88).

Trata-se, portanto, de uma prática que resgata a experiência do estudante na aprendizagem. Por isso, “promove o advento de leitores e interlocutores reais em todas as suas complexidades” (Gomes, 2023, p. 88).

Essa prática ainda tensiona a estrutura do tempo escolar, que muitas vezes impede a escuta, a pausa, o mergulho. Para Gomes (2023, p. 49), “vislumbrar essas mudanças é se engajar no presente entendendo que a demanda por transformação não vem de cima para baixo, mas é construída no próprio cotidiano escolar”. O diário, como prática cotidiana e aberta, expande qualitativamente o tempo da leitura, permite o retorno, o vacilo, o desvio — elementos que a escola tradicional tende a sufocar. Ao integrar a leitura literária com a escrita subjetiva, o diário também rompe com a lógica da escrita escolar como mera reprodução formal: “quando pensamos nas práticas de escrita na escola, é comum transformar as categorias de autor e leitor em virtualidades por meio de práticas descarnadas” (Gomes, 2023, p. 54).

Diante disso, é possível afirmar que o diário de leitura se configura como uma estratégia didática que não apenas aproxima o aluno da literatura, mas também o insere em um processo mais amplo e profundo de formação ética, crítica e estética.

Ele não se limita a ser um mero registro de leitura, mas se estabelece como espaço de construção de subjetividade, de diálogo com a obra e de escuta ativa. Ao escrever sobre o que lê, o aluno não apenas comenta o texto, mas negocia sentidos, reflete sobre si mesmo e confronta suas próprias experiências com as vozes que emergem da narrativa literária. Assim, o diário torna-se um lugar de transição entre o mundo da ficção e o mundo vivido, permitindo que o estudante compreenda a leitura como prática interpretativa e existencial.

Essa prática opera na intersecção entre leitura e escrita, entre liberdade e mediação, entre o singular e o coletivo. De um lado, há o estímulo à expressão pessoal, à livre elaboração de sentidos e ao envolvimento afetivo com o texto; de outro, há a presença do professor como mediador, que acompanha os registros, propõe questões e ajuda a expandir as leituras, tencionando-as sem impor uma única interpretação. O diário exige, portanto, uma postura pedagógica sensível e atenta, que reconhece a singularidade do percurso de cada aluno, mas que também aposta na potência da leitura compartilhada como espaço de formação crítica.

Trata-se de uma prática que exige escuta do professor, abertura ao processo e valorização do tempo da leitura — esse tempo que, muitas vezes, é comprimido ou negligenciado nas exigências curriculares. O diário de leitura não oferece respostas prontas, mas cultiva perguntas, hesitações, aproximações. Ele desloca o foco da avaliação de produto para a observação do processo, revelando não apenas o que o aluno entendeu da obra, mas como ele a viveu, o que o tocou, quais sentidos conseguiu produzir a partir do seu contato com o texto. Ao registrar suas impressões, dúvidas, imagens e sensações, o estudante reinterpreta a obra e também a si mesmo, participandoativamente da construção de um sentido que é sempre provisório, conflituoso e partilhado, conforme apontado por Souza:

Com o diário, nosso objetivo era permitir aos alunos que tornassem consciente o diálogo com o livro durante a leitura, tanto no âmbito do processamento cognitivo quanto no da projeção subjetiva (ações que, afinal, são interdependentes), de modo que as estratégias de leitura, tornadas explícitas, pudessem fazer avançar as competências leitoras e estimular a expressão pessoal. Assim, no lugar do resultado, estaríamos focalizando o processo de leitura e estimulando nos alunos, como ressalta Rouxel (2012b), procedimentos metacognitivos que os conscientizam de seus caminhos interpretativos (Souza, 2016, p.188).

Dessa forma, o diário de leitura, mais do que um recurso metodológico, constitui uma verdadeira pedagogia da atenção, da escuta e da experiência. Ele desloca o papel tradicionalmente passivo do estudante, que em abordagens mais transmissivas estaria ali para reproduzir interpretações já legitimadas por terceiros — manuais, professores, resumos, e o coloca como sujeito do processo, como leitor que pensa, sente e interpreta. É nesse movimento que o diário adquire força formativa: ele convoca o estudante a ocupar seu lugar no mundo da leitura e da escrita, a exercitar sua autoria interpretativa, a reconhecer que ler é também um ato de se posicionar diante da linguagem, do outro e da realidade.

Ao proporcionar esse tipo de envolvimento, o diário contribui para a construção de uma relação mais autêntica com o texto literário, rompendo com a lógica de uma leitura utilitarista e instrumental, voltada apenas à resposta certa ou à prova. Ele amplia o espaço da literatura na escola, possibilitando que a leitura se torne um exercício de imaginação crítica, de empatia e de resistência. Nesse sentido, o diário de leitura não é apenas um instrumento pedagógico eficaz, ele é, sobretudo, um gesto de confiança na capacidade do aluno de produzir sentido, de se transformar e de transformar o mundo a partir da experiência literária.

Para compreender a potência pedagógica de *Capitães da areia*, é necessário considerar a trajetória intelectual de Jorge Amado, autor cuja obra esteve fortemente comprometida com os ideais de justiça social, denúncia das desigualdades e valorização da cultura popular. Militante comunista à época da publicação do romance, em 1937, Amado foi perseguido e censurado, tendo seu livro apreendido e queimado em praça pública por agentes da repressão. Essa censura, longe de silenciar a obra, contribuiu para consolidar sua dimensão política e sua relevância histórica.

A literatura de Jorge Amado, especialmente em sua fase inicial, é marcada pelo engajamento ideológico e pelo desejo de representar os sujeitos marginalizados da sociedade brasileira. Sua ficção dá corpo e voz àqueles que, historicamente, foram silenciados: crianças de rua, prostitutas, trabalhadores precarizados, personagens que vivem à margem das estruturas de poder. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de um ensino de literatura que vá além da análise estrutural e técnica, privilegiando o contato ético, afetivo e político com o texto. Assim, trabalhar com a

obra de Jorge Amado na escola é também trabalhar com uma literatura que se posiciona, que denuncia e que reivindica. Ao propor o diário de leitura como ferramenta de mediação, este artigo também propõe a revitalização do contato com o legado de um autor cuja escrita buscou, desde o início, transformar o mundo por meio da palavra.

Além disso, *Capitães da areia* demonstra um poder simbólico de representatividade para os alunos, sobretudo ao apresentar personagens que não se desvinculam da cultura em que estão inseridos. Os meninos do trapiche falam como o povo, pensam como o povo, e vivem situações que, embora ficcionalizadas, se aproximam da realidade de muitos jovens brasileiros, sobretudo aqueles em contextos de vulnerabilidade. Ao naturalizar os desvios linguísticos, o uso da oralidade, da gíria, da linguagem popular, a narrativa valida formas de expressão que geralmente são desqualificadas no espaço escolar. O dialeto falado pelos personagens não é tratado como erro, mas como marca de identidade e resistência. Esse gesto literário já é, por si só, pedagógico: ele afirma que todas as vozes merecem ser ouvidas, e que toda linguagem carrega um modo de existir no mundo.

Essa representatividade extrapola a linguagem e alcança o campo ético. Os personagens são construídos sem idealização, o que permite um trabalho literário que não suaviza os conflitos sociais, mas os torna visíveis. Os meninos do trapiche cometem crimes, subvertem valores morais, enganam, desafiam a autoridade — não por natureza violenta ou falta de caráter, mas porque estão inseridos em uma lógica social que os empurra para a margem. O romance, ao revelar esse contexto de injustiça, possibilita ao aluno enxergar as causas estruturais da violência, desenvolvendo empatia e pensamento crítico.

Nesse sentido, o romance convida a uma reflexão sobre as fronteiras entre bem e mal, certo e errado, justiça e transgressão. Em vez de apresentar personagens moralmente definidos, *Capitães da Areia* desestabiliza julgamentos fáceis. Pedro Bala, líder do grupo, é ao mesmo tempo afetuoso e violento. Essa complexidade é formativa porque desafia o leitor a pensar para além da norma, a considerar as condições de vida como elementos constituintes da ética dos sujeitos. É nesse ponto que a literatura ultrapassa o conteúdo e se torna experiência: o aluno, ao acompanhar

essas trajetórias, é chamado a revisar suas próprias crenças, a duvidar de certezas e a dialogar com realidades que, muitas vezes, estão próximas de sua vivência.

No entanto, esse trabalho não se realiza sem tensões. Algumas passagens do romance podem gerar incômodo e resistência, tanto em alunos quanto em professores e famílias. Cenas como o estupro cometido por Pedro Bala no início do romance ou a chegada de Dora ao trapiche, marcadas por uma violência narrativa, tendem a ser consideradas impróprias para o ambiente escolar. No entanto, é justamente esse desconforto que pode gerar reflexão. Silenciar esses episódios seria o mesmo que silenciar as violências que continuam atravessando a vida de muitas crianças e mulheres. O papel do professor, nesse caso, é mediar com firmeza e delicadeza, promovendo um espaço em que os alunos possam elaborar sentimentos contraditórios, fazer perguntas difíceis, desenvolver empatia e rejeição ativa àquilo que violenta. Essas mediações, no entanto, não acontecem de forma neutra ou espontânea. É preciso reconhecer que o trabalho com temas delicados e com a própria leitura literária exige um planejamento cuidadoso, especialmente quando se propõe o uso de ferramentas como o diário de leitura. Nesse sentido, entra em cena a responsabilidade docente de conduzir esse processo de forma crítica e sensível, compreendendo os limites e as possibilidades da escrita no contexto escolar:

Contudo, apesar de reconhecermos e defendermos esta dimensão libertária da escrita do diário de leitura como um valor fundamental, é importante que tenhamos a consciência de que esta liberdade está circunscrita em um contexto pedagógico. Logo, podemos dizer que é uma espécie de liberdade programado (assim como em certa medida se constitui a própria relação texto-leitor; não é, portanto, fruto do espontaneísmo, e vai obedecer a determinados critérios, sofrer deliberadamente a influência que o professor tem, sobretudo, a responsabilidade de propor e mediar práticas, sugerir e demandar caminhos, estabelecer os limites e incentivar os “deslimites” desta escrita (Gomes, 2023, p. 89).

Dentro dessa perspectiva, o diário não apenas registra impressões sobre a leitura, mas se constitui como espaço de elaboração subjetiva e de posicionamento. Diante de passagens duras ou conflitantes do texto literário, ele pode funcionar como canal de expressão, permitindo ao estudante confrontar suas reações e refletir sobre elas. Assim, a escrita se torna um lugar de acolhimento das tensões provocadas pela leitura, sem anulá-las.

A literatura, nesse processo, não é vivida como evasão, mas como confronto. E o diário de leitura pode funcionar como espaço seguro para esse enfrentamento. Por meio da escrita pessoal, o aluno pode expressar inquietações que talvez não conseguisse dizer em voz alta, elaborar sua leitura afetiva da cena, posicionar-se criticamente diante da narrativa. A proposta não é apagar a violência do texto, mas transformá-la em oportunidade formativa. Quando bem mediada, a leitura desses trechos pode gerar repulsa, indignação, desejo de mudança e isso também é parte da formação ética e política do leitor.

4. Considerações finais

Ler literatura é um direito. Essa afirmação, aparentemente simples, carrega em si uma profunda dimensão ética, estética e política. Antônio Cândido (2004, p. 191) afirma que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”, vinculando o acesso às manifestações culturais à própria dignidade humana. Pensar, portanto, a inserção da literatura no espaço escolar é assumir a responsabilidade de garantir que cada sujeito tenha contato com aquilo que, mais do que informação ou conteúdo, oferece experiências de mundo e de si.

Segundo o autor, “não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Cândido, 2004, p. 174). A literatura é uma forma de fabular a realidade, de recriar o vivido e de projetar o possível. Ao alcançar todos os níveis sociais — desde o “devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (Cândido, 2004, p. 174) — ela se torna uma presença contínua na existência humana. Por isso, privar alguém da leitura literária é, também, privá-lo de um espaço legítimo de expressão, imaginação e formação.

Ler *Capitães da areia*, de Jorge Amado, nesse contexto, é apostar na literatura como instrumento de consciência e transformação. A obra, escrita em 1937, continua atual não apenas por sua temática social, mas porque apresenta personagens que se formam em meio à dor, à exclusão e à luta. Pedro Bala, Professor, Dora, Sem-Pernas — esses nomes carregam histórias que atravessam gerações e ressoam nas

juventudes periféricas de hoje. O livro denuncia a desigualdade, mas também humaniza os marginalizados. Ao dar voz àqueles que normalmente são silenciados, Jorge Amado realiza o gesto político de reconhecer sua humanidade.

Por tudo isso, a proposta de trabalhar *Capitães da Areia* por meio do diário de leitura busca não apenas aproximar os estudantes da literatura, mas devolver-lhes o lugar de sujeitos da leitura. O diário, como prática de escrita livre e reflexiva, permite que o aluno registre suas impressões, dúvidas, sentimentos e críticas, construindo sentidos que nascem da relação entre sua experiência de vida e o universo da obra. Como vimos ao longo deste trabalho, essa prática promove o deslocamento da leitura passiva para uma leitura ativa, crítica, sensível.

Além disso, o diário também resgata a função formadora da literatura, tal como delineada por Cândido: “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Cândido, 2004, p. 175). Ao propor o diário como mediação pedagógica, buscamos justamente cultivar essa dialética: entre o texto e o leitor, entre o mundo da ficção e a realidade concreta, entre a escola e a vida.

Por fim, retomar *Capitães da areia* no espaço escolar é também um gesto de resistência. Em tempos em que o cânone literário é muitas vezes contestado, com razão, por suas limitações e exclusões, cabe ao professor não apenas manter obras pela tradição, mas reinventar sua leitura, mediando sua recepção de forma crítica e contextualizada. A literatura sancionada, como diria Cândido, só cumpre sua função humanizadora quando entra em contato com os sujeitos vivos que a leem. Apostar em *Capitães da Areia* e no diário de leitura, portanto, é apostar na formação de leitores capazes de se ver no texto, e de ver o texto no mundo. Tal aposta torna-se ainda mais urgente diante de episódios de censura que insistem em deslegitimar a literatura como espaço de crítica e reflexão. Recentemente, uma vereadora do Partido Liberal (PL) no Rio Grande do Sul propôs a retirada de *Capitães da areia* das escolas públicas da cidade de Caxias do Sul, alegando que a obra conteria “conteúdos impróprios”. O episódio revela o quanto ainda é preciso defender o direito à leitura literária e ao pensamento crítico, sobretudo quando obras que denunciam a desigualdade e humanizam os marginalizados passam a ser silenciadas em nome de uma moralidade excluente. Promover a leitura de Jorge Amado na escola é, portanto, afirmar que a

literatura não deve ser domesticada, mas deve ser vivida, debatida e compreendida em toda a sua complexidade ética, estética e política.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. **A tradição regionalista no romance brasileiro (1875-1945)**. 2^a ed. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 81–90.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004. p. 169–191.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Jorge Amado**: romance em tempo de utopia. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FONSECA, Carlos Henrique Soares. **Da escrita como trânsito: as travessias na novelística de Hélia Correia**. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Literaturas Portuguesa e Africanas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GOMES, Maria Coelho Araripe de Paula. **A dimensão narradora dos sujeitos: o diário de leituras nos percursos escolares de formação do leitor literário**. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

MORETTI, Franco. **O romance de formação**. São Paulo: Todavia, 2020.

ROUXEL, Annie. **Ensinar a literatura:** a construção do sujeito leitor. Tradução de Adriana Lisboa. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Raquel Cristina Souza e. O diário de leitura no Ensino Fundamental: considerações iniciais. **Revista Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura**, v. 25, n. 42. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2016.