REVISEA
REVISTA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Literatura e educação ambiental crítica no ensino médio integrado: categorias socioambientais em *Luzia-Homem* como fundamento para o letramento literário crítico

Literature and critical environmental education in integrated High School Education: socio-environmental categories in *Luzia-Homem* as a basis for critical literary literacy

Literatura y educación ambiental crítica en la educación media integrada: categorías socioambientales en *Luzia-Homem* como base para la literacidad literaria crítica

Daiany KIPPER[1]
Lorenna Silva Oliveira COSTA[2]

Submetido em: 18/10/2026
Aceito em: 04/11/2026
Publicado em: 27/11/2026

RESUMO
Este artigo discute limites e possibilidades da inserção da Educação Ambiental Crítica (EAC) no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir do ensino de Literatura Brasileira. Partindo da questão de se, e como a EAC, articulada ao ensino de literatura, pode contribuir para a formação integral de estudantes do EMI e de que modo essa articulação pode ser materializada em uma proposta pedagógica concreta, tomou-se como objeto de análise a obra *Luzia-Homem*, de Domingos

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG.

CC BY

Olímpio (1903/2004). Adotou-se abordagem qualitativa, fundamentada na Crítica Social, e estruturaram-se em três categorias a priori derivadas da EAC: (1) relação ser humano-natureza; (2) relações de poder, trabalho e gênero; e (3) causas e consequências dos problemas ambientais. A análise evidenciou a presença sistemática dessas categorias nos elementos narrativos da obra, em mais de 120 passagens identificadas, revelando o potencial do romance para o letramento literário crítico em perspectiva socioambiental. Como resultado, elaborou-se, como Produto Educacional do PROFEPT/IFG, uma Sequência Didática (SD) destinada a professores do Ensino Médio e do EMI. Conclui-se que a articulação entre EAC, letramento literário e os princípios formativos do EMI constitui caminho promissor para a promoção da criticidade e da formação integral da juventude trabalhadora.
Palavras-chave: educação ambiental crítica; ensino médio integrado; literatura brasileira; letramento literário; sequência didática.

ABSTRACT

This article examines the possibilities and limitations of integrating Critical Environmental Education (CEE) into Integrated High School Education (IHS) through the teaching of Brazilian literature. Guided by the question of whether and how CEE, articulated with literature teaching, can contribute to the holistic development of IHS students and how this integration can be translated into a concrete pedagogical proposal, the study investigated the novel *Luzia-Homem*, by Domingos Olímpio (1903/2004), as its object of analysis. A qualitative approach grounded in social critique was adopted, and three a priori analytical categories derived from CEE were established: (1) the human–nature relationship; (2) power relations, labor, and gender; and (3) the causes and consequences of environmental problems. The findings revealed the systematic presence of these categories throughout the narrative, with more than 120 passages identified, highlighting the novel's potential for fostering critical literary literacy from a socio-environmental perspective. As a result, a Didactic Sequence (DS) was developed as an Educational Product within the Professional Master's Program in Professional and Technological Education PROFEPT/IFG, aimed at teachers working in secondary and integrated secondary education. The study concludes that the integration of CEE, critical literary literacy, and the formative principles of IHS represents a promising pathway for promoting critical consciousness and the holistic development of working-class youth.
Keywords: Critical Environmental Education; Integrated High School Education; Brazilian Literature; Literary Literacy; Didactic Sequence.

RESUMEN

Este artículo analiza las posibilidades y los límites de la integración de la Educación Ambiental Crítica (EAC) en la Educación Media Integrada (EMI) a través de la enseñanza de la Literatura Brasileña. A partir del problema de si y cómo la EAC, articulada con la enseñanza de la literatura, puede contribuir a la

formación integral de los estudiantes de la EMI y de qué manera dicha articulación puede materializarse en una propuesta pedagógica concreta, se investigó la novela *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio (1903/2004), como objeto de análisis. Se adoptó un enfoque cualitativo fundamentado en la Crítica Social y se establecieron tres categorías analíticas a priori derivadas de la EAC: (1) relación ser humano-naturaleza; (2) relaciones de poder, trabajo y género; y (3) causas y consecuencias de los problemas ambientales. Los resultados revelaron la presencia sistemática de estas categorías en los elementos narrativos de la obra, con más de 120 pasajes identificados, lo que pone de manifiesto el potencial de la novela para promover una literacidad literaria crítica desde una perspectiva socioambiental. Como resultado, se elaboró una Secuencia Didáctica (SD) como Producto Educativo en el ámbito del PROFEPT/IFG, destinada a docentes de Educación Media y Educación Media Integrada. Se concluye que la articulación entre la EAC, la literacidad literaria crítica y los principios formativos de la EMI constituye una vía prometedora para promover la conciencia crítica y la formación integral de la juventud trabajadora.
Palabras clave: Educación Ambiental Crítica; Educación Media Integrada; Literatura Brasileña; Literacidad Literaria; Secuencia Didáctica.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura nas escolas brasileiras tem sido historicamente marcado pela fragmentação. Desde a Educação Infantil, a inserção do literário nos processos de escolarização ocorre, reiteradamente, como pretexto para o trabalho gramatical ou para outras atividades de Língua Portuguesa, esvaziando parte significativa de sua potência estética e formativa (Soares, 2011). No Ensino Médio (EM), os currículos são predominantemente organizados a partir do estudo da periodização literária, o que reduz a experiência com o literário à memorização de estilos de época, raramente conduzindo à leitura efetiva e integral de obras (Cosson, 2021).

Em sentido análogo, a Educação Ambiental (EA), prevista como tema transversal desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e reiterada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA) (Brasil, 2012), pela Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999) e pela Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2018), raramente se materializa, nos espaços escolares formais, para além de abordagens ecológicas superficiais, desprovidas de análise crítica das relações socioambientais (Ferreira; Sá, 2011).

No contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), ofertado principalmente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, essas lacunas adquirem dimensão especial: a proposta formativa do EMI pressupõe uma formação que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos indissociáveis (Moura, 2007; Ciavatta, 2005), tornando ainda mais problemática a compartimentalização disciplinar e a ausência de abordagens críticas do ambiente socionatural.

No plano das políticas educacionais, a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC-EM) de 2018 (Brasil, 2017; 2018) vêm sendo amplamente analisadas como expressões de uma flexibilização curricular orientada pelas demandas do mercado, que fragmenta o percurso formativo da juventude trabalhadora e limita a possibilidade de uma formação integral (Moura; Santos; Santos, 2023; Grabowski; Kuenzer, 2021). Longe de superar a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, tais dispositivos tendem a aprofundá-la, ao subordinar o currículo à lógica de competências mínimas e itinerários formativos ajustados à acumulação flexível, em contraste com o projeto de EMI que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos (Moura; Lima Filho, 2017).

Estudos de estado da arte sobre a EA no Brasil demonstram a expansão do campo nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que evidenciam a permanência de abordagens fragmentadas e distantes de uma perspectiva crítica e emancipatória (Ferreira; Sá, 2011; Ferreira; Carvalho, 2019). Em paralelo, pesquisas sobre letramentos e educação ambiental têm salientado que a construção de conhecimentos e posicionamentos diante da crise socioambiental não se dá apenas no plano da informação científica, mas também nos modos

pelos quais a linguagem organiza a experiência e medeia a leitura crítica do mundo (Veiga, 2019; Corrêa, 2018).

No que se refere à interface entre EA e Literatura, a produção acadêmica ainda é dispersa. Estudos vêm apontando que o texto literário pode constituir mediação potente para problematizar as relações entre sociedade e natureza, favorecendo leituras menos naturalizadas da crise ambiental (Macedo, 2020; Fernandes, 2018; Impaim, 2011). Contudo, esse conjunto de estudos concentra-se, em grande medida, em experiências da educação básica em sentido amplo, sem vínculo mais explícito com os fundamentos da Educação Ambiental Crítica e com as especificidades do EMI.

Tal cenário permite reconhecer uma lacuna ainda pouco explorada: são raros os trabalhos que articulem, de modo sistemático, Educação Ambiental Crítica, letramento literário e projeto formativo do EMI/EPT. É nesse intervalo que o presente artigo se insere, ao propor a análise de *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio (1903/2004), a partir de categorias estruturadas com base na EAC, buscando mostrar sua potência para o ensino de Literatura no EMI.

Este artigo tem como objetivo analisar categorias socioambientais presentes em *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio, a partir dos fundamentos da EAC, enfatizando o seu potencial para o letramento literário crítico no EMI e materializando a articulação entre Literatura, EAC e EMI em uma Sequência Didática (SD), apresentada como Produto Educacional. A hipótese que orienta a investigação é a de que a articulação entre Literatura, EAC e EMI pode produzir conhecimentos que contribuam para a constituição de leituras críticas da realidade e para a formação de posicionamentos diante das desigualdades socioambientais (Kipper, 2021).

O artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta os marcos teóricos sobre EAC e formação integral no EMI, incluindo a discussão sobre a Literatura e o letramento literário como mediação formativa; a seção 3 descreve os procedimentos metodológicos; a seção 4 apresenta os resultados e a discussão,

contemplando a análise das categorias socioambientais em *Luzia-Homem* e a descrição da SD produzida; e a seção 5 apresenta as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MARCOS TEÓRICOS

2.1 Educação Ambiental Crítica: concepções e marcos normativos

O que hoje se chama Educação Ambiental foi historicamente denominado conservacionista, sanitária ou ecológica, com enfoques mais restritos à dimensão ecológica da natureza (Pedrini, 1998). Essa origem explica o senso comum que reduz a EA a questões naturais, uma concepção que as correntes críticas buscam sistematicamente superar. De acordo com Layrargues (2004), a EA tem se tornado especialmente relevante no contexto de aumento das desigualdades e de complexos problemas socioambientais.

Os estudos do campo da EAC têm reiterado que as questões ambientais não podem ser compreendidas de forma dissociada das relações sociais, econômicas, culturais e políticas que produzem as desigualdades e os conflitos no mundo contemporâneo (Loureiro; Layrargues; Castro, 2009; Silva; Chaves, 2025; Gallardo Milanés; Dutra, 2025). Nessa perspectiva, a EAC não se limita à sensibilização ecológica ou à mudança individual de comportamentos, mas se orienta pela formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os processos de injustiça socioambiental, questionar suas determinações estruturais e agir coletivamente em defesa de maior justiça ambiental e climática (Silva; Chaves, 2025; Farias; Borges; Colagrande, 2024). Trata-se, portanto, de uma perspectiva fundada na práxis, em que reflexão e ação se retroalimentam na produção de novas compreensões de mundo e de novas possibilidades de mediação pedagógica (Guimarães, 2004; De Moraes Castro; Sobral da Silva Maia, 2024).

A obrigatoriedade da abordagem ambiental no ensino formal encontra respaldo em marcos normativos consolidados, como os PCN (Brasil, 1997), a Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999), as DCNEA (Brasil, 2012), e a BNCC (Brasil, 2018). No âmbito da formação docente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, reforça a necessidade de uma formação articulada à realidade da educação básica e aos desafios contemporâneos, o que inclui, de modo incontornável, as questões socioambientais (Brasil, 2024).

2.2 O EMI como projeto de formação integral

No campo das relações entre trabalho e educação, a noção de integração não se reduz à justaposição entre formação geral e habilitação técnica, mas remete à construção de uma formação que busque recompor, no plano pedagógico, a unidade historicamente cindida entre trabalho manual e trabalho intelectual (Ciavatta, 2005). O EMI constitui uma travessia político-pedagógica orientada pela defesa da formação integral, entendida como possibilidade de acesso, pela juventude trabalhadora, aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e históricos socialmente produzidos – contrapondo-se à dualidade estrutural da educação brasileira e à lógica da empregabilidade imediata.

É nesse quadro que o EMI se organiza a partir de eixos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendidos não como dimensões paralelas, mas como mediações constitutivas da leitura crítica da realidade e da formação omnilateral dos sujeitos (Moura, 2007). O trabalho assume estatuto de princípio educativo; a pesquisa, de princípio pedagógico; e a realidade concreta passa a ser tomada como referência para a organização curricular e o desenvolvimento de práticas integradoras.

Nesse horizonte, a EAC encontra inserção orgânica no projeto do EMI. Ao compreender as relações socioambientais como expressão de processos

históricos, produtivos e desiguais, a EAC dialoga diretamente com a concepção de formação que toma o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis da vida social, reforçando a pertinência de articular, neste estudo, Educação Ambiental Crítica, Literatura e formação integral.

2.3 Literatura e letramento literário como mediação formativa

A literatura deve ser entendida sempre em sua historicidade: autores, obras e leitores são atravessados por pertencimentos de classe, gênero, raça, tempo e lugar, de modo que nenhum texto é neutro em relação às relações de poder que o constituem (Facina, 2004). Essa perspectiva permite aproximar Literatura e EAC, reconhece que todo discurso literário, ao representar o mundo, abre espaço tanto para a denúncia de injustiças quanto para a construção de outras sensibilidades em relação à natureza e à sociedade.

A proposta de Candido (2004) sobre a função humanizadora da literatura oferece um aporte central. Ao identificar, entre outras, funções catártica, cognitiva, estética e político-social, o autor insiste em que a literatura desenvolve em nós uma "quota de humanidade", ampliando nossa capacidade de compreender a nós mesmos, o outro, a natureza e a vida social. Quando o texto literário contribui para que o leitor tome posição diante das realidades que o interpelam, opera o que Candido denomina literatura social – perspectiva que dialoga diretamente com um projeto de formação integral no EMI, ao articular fruição estética, conhecimento do real e tomada de posição diante das desigualdades socioambientais.

Diversas pesquisas contemporâneas em didática da literatura defendem a necessidade de uma mediação pedagógica que favoreça a construção de um leitor literário capaz de relacionar texto, contexto e experiência, atribuindo sentidos próprios às obras (Filipouski, 2019; Mügge; Kunz, 2019; Bergamini, 2020). É nesse contexto que se insere a proposta de letramento literário formulada por Cosson (2021): letrar literariamente significa organizar práticas de leitura nas quais o texto

literário é tomado como centro da experiência formativa, em diálogo com outros textos e com a realidade do leitor, transformando o ensino de literatura em prática crítica e emancipatória.

Estudos sobre mediação de leitura e formação de leitores literários reforçam que práticas de leitura que promovem a identificação, a alteridade e o confronto com realidades socialmente marcadas por opressões podem favorecer leituras mais sensíveis às desigualdades de classe, raça, gênero e às contradições socioambientais (Mügge; Kunz, 2019; Bergamini, 2020; Zilberman, 2008). Nessa direção, a obra *Luzia-Homem*, ao tematizar as secas, o trabalho, as relações de gênero e a pobreza no sertão nordestino, configura-se como objeto privilegiado para um letramento literário que se articula à EAC e à formação integral no EMI.

A opção metodológica adotada neste estudo para a leitura de *Luzia-Homem* é a da Crítica Social, em especial na vertente formulada por Antonio Candido. Essa abordagem permite examinar a densa trama de relações de classe, gênero, trabalho e ambiente que organiza o romance (Candido, 2002; 2004), tomando a criação literária como forma de conhecimento historicamente situada e atravessada por relações de poder (Facina, 2004; Eagleton, 2011). A convergência entre a Crítica Social e a EAC, ambas centradas na análise das relações de poder que estruturam as desigualdades, fundamenta a articulação metodológica proposta neste artigo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfico-documental, ancorada na análise interpretativa de uma obra literária à luz de referenciais teóricos específicos (Lüdke; André, 1986). O objeto empírico

principal é o romance *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio, em sua 4ª edição (Olímpio, 2004).[3]

Como procedimento, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre EMI, EAC, literatura e ensino de literatura (Marconi; Lakatos, 2010), seguida de análise textual de *Luzia-Homem* orientada pela Crítica Social de Antonio Candido, articulada às contribuições de Facina (2004) e Eagleton (2011). A partir dos pressupostos da EAC (Loureiro; Layrargues; Castro, 2009; Guimarães, 2004), foram definidas três categorias analíticas a priori: (1) relação ser humano–natureza; (2) relações de poder: trabalho e gênero(s); e (3) causas e consequências dos problemas socioambientais.

As categorias foram mobilizadas na leitura da narrativa por meio dos elementos da teoria literária - narrador, espaço, tempo, personagens e enredo - conforme Gancho (1995) e Bosi (1995). Trechos representativos foram selecionados e organizados em quadros analíticos com indicação das páginas da obra (Olímpio, 2004). A partir dessa análise, estruturou-se um Produto Educacional na forma de Sequência Didática, organizado segundo a Sequência Expandida de Cosson (2021) e os princípios de planejamento de Zabala (1998).

É importante registrar uma limitação metodológica: a Sequência Didática não foi aplicada com turmas reais durante o período da pesquisa, em razão das restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Assim, o estudo não contempla dados empíricos sobre a recepção da proposta pelos estudantes. Pesquisas futuras que incluam a aplicação e avaliação da SD em contextos concretos de EMI mostram-se necessárias para validar pedagogicamente o percurso proposto.

[3]A dissertação de origem (Kipper, 2021) utilizou a 17ª ed. (Ática, 2002); os textos são idênticos entre as edições, podendo haver variação de paginação. As citações diretas neste artigo referem-se à edição: OLÍMPIO, Domingos. *Luzia-Homem.* 4. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa em dois movimentos articulados. Inicialmente, analisam-se as categorias da Educação Ambiental Crítica identificadas em *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio; em seguida, descreve-se a Sequência Didática elaborada como Produto Educacional a partir dessas categorias.

4.1 Categorias da EAC em *Luzia-Homem*: análise

Luzia-Homem é uma obra do escritor cearense Domingos Olímpio, publicada originalmente em 1903, situada no contexto das grandes secas do Nordeste brasileiro, especialmente a de 1877-1879. Classificada na intersecção do Realismo e do Naturalismo (Bosi, 1995), a narrativa acompanha os retirantes da seca que chegam à cidade de Sobral-CE, tendo como protagonista Luzia, uma mulher de força extraordinária que integra as frentes de trabalho dos campos de concentração. A obra concentra, em sua estrutura narrativa, um denso conjunto de relações socioambientais que a tornam objeto privilegiado para o ensino de Literatura vinculado à EAC.

4.1.1 Relação ser humano-natureza

A relação ser humano-natureza em *Luzia-Homem* é construída a partir da experiência radical da seca no sertão, narrada não como simples “fatalidade natural”, mas como calamidade que se desdobra em fome, migrações forçadas e formas específicas de organização do trabalho e do socorro público. Logo no início da obra, o narrador descreve a chegada dos retirantes:

> [...] verdadeiras gulodices para infelizes criaturas, açoitadas pelo flagelo da seca, a calamidade estupenda e horrível que devastava o sertão combusto. Vinham de longe aqueles magotes heróicos, atravessando montanhas e planícies, por estradas ásperas, quase nus, nutridos de cardos, raízes intoxicantes e palmitos amargos, devoradas as entranhas pela sede, a pele curtida pelo implacável sol incandescente (Olímpio, 2004, p. 17).

A paisagem do “sítio ressequido e desolado”, marcada por moitas mortas e árvores reduzidas a espectros, compõe um quadro em que o ambiente degradado e o sofrimento humano aparecem imbricados, evidenciando o caráter socioambiental da crise (Olímpio, 2004, p. 18). Essa compreensão converge com a EAC, que recusa leituras naturalizantes dos problemas ambientais e insiste em que as relações sociedade–natureza são historicamente produzidas, atravessadas por conflitos, desigualdades e formas de apropriação seletiva dos recursos (Loureiro; Layrargues; Castro, 2009; Guimarães, 2004). Em *Luzia-Homem*, a mesma seca que empurra multidões para Sobral sustenta a montagem de um dispositivo de controle social - apresentado como “Comissão de Socorros” - que substitui a esmola direta pelo “salário emulativo, pago em rações” (Olímpio, 2004, p. 17), evidenciando a dimensão estrutural da injustiça socioambiental (Farias; Borges; Colagrande, 2024).

Ao mesmo tempo, o romance contrapõe o sertão ressequido à memória de uma natureza outrora exuberante, que emerge nas lembranças de Luzia sobre a infância na fazenda Ipueiras: a campina “verdejante umedecida de orvalho”, os juazeiros e carnaubeiras “de um verde fresco e brilhante”, o cheiro do “pasto florido” (Olímpio, 2004, p. 50). Ao resgatar essa paisagem abundante em contraste com o “campo desolado, sem cânticos de pássaros” durante a seca (Olímpio, 2004, p. 50), a obra revela que o ambiente sertanejo não é, em essência, um espaço condenado à escassez, mas um território cuja fertilidade é afetada por ciclos climáticos e, sobretudo, por formas historicamente determinadas de ocupação e concentração de riquezas. Essa tensão entre memória de abundância

e experiência de devastação aproxima-se das reflexões da EAC sobre justiça climática (Gallardo Milanés; Dutra, 2025; Silva; Chaves, 2025).

Outro elemento relevante é a forma como a narrativa explicita os limites de uma leitura estritamente religiosa da seca. A mãe de Luzia, quase paralisada, afirma: “Deus não quer, filha. São os meus pecados, que me encaranguejam as pernas” (Olímpio, 2004, p. 26). Essa explicação, que naturaliza o sofrimento, contrasta com a perspectiva crítica da EAC, que recusa leituras fatalistas e busca desvelar as causas estruturais dos problemas socioambientais (Guimarães, 2004; Farias; Borges; Colagrande, 2024). Ao apresentar, lado a lado, a resignação religiosa e a tentativa insistente de Luzia de intervir na realidade, a obra abre espaço para refletir sobre o papel da ação humana em contextos de crise ambiental - tensão materializada na proposta que Luzia faz à mãe: “Se pudesse levá-la para as praias... Bastava chegarmos com vida à Barra. Daí para os Patos é um pulo” (Olímpio, 2004, p. 26).

No contexto do EMI, essas representações podem alimentar discussões que articulem conteúdos de literatura, história, geografia e educação ambiental, problematizando a seca do semiárido como fenômeno socioambiental e não como mera catástrofe natural, em consonância com os princípios integradores dessa modalidade (Loureiro; Layrargues; Castro, 2009; Gallardo Milanés; Dutra, 2025).

4.1.2 Relações de poder: trabalho e gênero

A categoria “relações de poder: trabalho e gênero” é central em *Luzia-Homem*, pois a narrativa articula a experiência da seca com formas específicas de exploração do trabalho e com a hierarquia patriarcal que atravessa as vidas das personagens. Luzia se destaca pela força física incomum: carrega “cinquenta tijolos sobre a cabeça” e “a enorme jarra d'água que valia três potes” (Olímpio, 2004, p. 19), além de que “removera, e assentara no lugar próprio, a soleira de granito da porta principal da prisão”, façanhas que causam “pasmo aos mais

valentes operários" (Olímpio, 2004, p. 19). O trabalho pesado, que em princípio seria atributo masculino, é realizado por uma mulher pobre sertaneja, revelando como a divisão sexual do trabalho é tensionada quando a sobrevivência em contexto de crise socioambiental depende da força do corpo.

Essa inversão parcial, porém, não elimina as relações de poder que hierarquizam gênero, classe e corpo. O próprio apelido "Luzia-Homem" indica a dificuldade do imaginário social em reconhecer a força física de uma mulher sem masculinizá-la, como revelam os comentários: "Aquilo nem parece mulher fêmea" (Olímpio, 2004, p. 20), e que ela "tem cabelos nos braços e um buço que parece bigode de homem" (Olímpio, 2004, p. 20). Algumas mulheres a tratam como "erros da natureza, marcados com o estigma dos desvios monstruosos do ventre maldito" (Olímpio, 2004, p. 26), enquanto Crapiúna a descreve como "Aquilo é mulher para dar e apanhar" (Olímpio, 2004, p. 20), reduzindo-a a objeto de desejo e violência.

As relações de poder se explicitam ainda mais na fala que sintetiza a lógica mercantil e patriarcal: "Neste mundo tudo se move a peso de dinheiro… Doutô é como padre que não diz missa sem dinheiro… O saber é a foice e o machado deles…" (Olímpio, 2004, p. 49). A EAC, ao enfatizar que as relações ser humano-natureza não podem ser analisadas separadamente das estruturas de classe, gênero e raça, encontra aqui uma expressão literária potente (Loureiro; Layrargues; Castro, 2009).

O assédio sistemático de Crapiúna encarna a combinação de poder armado, masculinidade hegemônica e violência sexual. Admirado por seu "fardamento irrepreensível" (Olímpio, 2004, p. 21) e acumulando histórias de "proezas cruéis" (Olímpio, 2004, p. 21), o soldado é temido pelas mulheres. Diante do assédio persistente, Luzia responde com recusa e denúncia, expressando: "Sempre que topo com aquele soldado, o coração me bate ao pé da goela e fico meio sufocada... É preciso ter muita paciência..." (Olímpio, 2004, p. 31), fala que revela o peso do medo e a determinação de não ceder.

O desfecho da narrativa radicaliza essa tensão: na cena final, Luzia enfrenta Crapiúna fisicamente para defender Teresinha e morre pela faca do soldado (Olímpio, 2004, p. 110-111), num epílogo que condensa, de forma trágica, a indissociabilidade entre violência de gênero, poder e corpo feminino em contexto de crise socioambiental. Esse movimento evidencia o conflito entre uma sociabilidade que naturaliza a violência masculina e a tentativa da personagem de afirmar sua integridade e seu direito ao trabalho, aspecto que dialoga com leituras recentes sobre a complexa construção de gênero de Luzia como figura que tensiona, no plano da experiência formativa, os estereótipos de feminilidade de uma sociedade patriarcal (Vieira dos Santos et al., 2025).

Do ponto de vista da EAC, a centralidade dessas relações reforça a tese de que não é possível pensar a crise socioambiental separada das relações de poder. Biancon e Martinez (2018) argumentam que as questões ambientais se entrelaçam com classe, gênero e sexualidade. No EMI, a leitura dessa categoria abre possibilidades de discussão sobre o trabalho como princípio educativo, articulado à análise crítica de gênero e poder, contribuindo para que estudantes compreendam que as desigualdades ambientais atravessam concretamente a vida de trabalhadores e trabalhadoras.

4.1.3 Causas e consequências dos problemas ambientais

A terceira categoria permite observar como, em *Luzia-Homem*, a seca, a fome e a miséria são explicadas e vividas pelas personagens, ora como castigo divino, ora como destino natural, ora como resultado de decisões humanas. Desde o início, a seca é nomeada como “calamidade estupenda e horrível que devastava o sertão combusto” (Olímpio, 2004, p. 17). As consequências aparecem entrelaçadas: o céu “límpido, sereno, sem uma nuvem mensageira de esperança” (Olímpio, 2004, p. 23) e os “intermitentes redemoinhos [...] bulcões de pó amarelo” (Olímpio, 2004, p. 24) compõem o cenário de um sertão devastado, enquanto o

narrador descreve famílias reduzidas a “esqueletos automáticos” (Olímpio, 2004, p. 23) e “ossadas alvejantes, descarnadas pelos urubus e carcarás” marcando o caminho dos que tombam no trajeto (Olímpio, 2004, p. 23).

Em diversos momentos, as personagens recorrem a explicações religiosas. A mãe de Luzia afirma que “Deus não quer, filha. São os meus pecados, que me encaranguejam as pernas” (Olímpio, 2004, p. 26), enquanto a seca é atribuída à “ira de Deus” sobre a terra (Olímpio, 2004, p. 23). Tais leituras reforçam um tipo de naturalização dos problemas socioambientais que a EAC busca problematizar, ao enfatizar que crises ambientais são expressão de um modo de produção que concentra riquezas e distribui desigualmente os riscos (Guimarães, 2004; Farias; Borges; Colagrande, 2024).

Ao lado das explicações fatalistas, a narrativa abre frestas para leituras que aproximam os efeitos da seca a decisões humanas. A fala “neste mundo tudo se move a peso de dinheiro” (Olímpio, 2004, p. 49) sugere que o acesso a recursos e proteção diante da calamidade não é igual para todos. A própria Comissão de Socorros, com sua “ração emulativa” (Olímpio, 2004, p. 17), mostra como a gestão da crise ambiental integra um dispositivo de controle social – articulação que dialoga com a EAC na medida em que esta propõe desnaturalizar os problemas ambientais (Guimarães, 2004; Silva; Chaves, 2025).

A narrativa também dá visibilidade aos efeitos de longo prazo sobre os corpos e os laços comunitários. O texto descreve “famílias no extremo passo da miséria” alojadas em ranchos (Olímpio, 2004, p. 23), meninos “quase nus, sacudidos por quintos de tosse rouca” (Olímpio, 2004, p. 30) e o “sino da Matriz” marcando o tempo da cidade que observa, de cima, essa massa de vidas precárias (Olímpio, 2004, p. 18). A experiência de deslocamento e perda de referências territoriais encontra expressão concreta na cena da partida de Luzia: ao deixar para sempre a casa onde viveu, ela contempla “as árvores mortas, os mandacarus carcomidos” e parte “conduzindo, à cabeça, uma pequena trouxa” (Olímpio, 2004, p. 108) – imagem que sintetiza, no plano narrativo, o que a

literatura sobre justiça climática descreve como espoliação territorial das populações mais vulneráveis (Gallardo Milanés; Dutra, 2025).

Do ponto de vista pedagógico, essa categoria pode favorecer, no EMI, sequências didáticas em que estudantes mapeiem no texto as diferentes explicações para a seca e as confrontem com os referenciais da EAC, compreendendo que as causas e consequências dos problemas ambientais não se esgotam em fatores climáticos, mas implicam escolhas políticas, econômicas e culturais.

4.1.4 Síntese das categorias e implicações para o ensino

A sistematização das passagens evidenciou que as três categorias da EAC estão densamente presentes na tessitura narrativa de *Luzia-Homem*, totalizando mais de 120 ocorrências. Mais do que a quantidade, importa notar como essas dimensões se entrecruzam: a seca aparece sempre articulada às formas de exploração do trabalho, às relações patriarcais e às explicações religiosas ou naturalizantes do sofrimento, de modo que não é possível separar rigidamente ambiente, sociedade e sujeito. Em consonância com Candido (2002, p. 6), para quem “os mesmos princípios estruturais enformam a matéria, no conjunto e no pormenor”, a leitura crítica de *Luzia-Homem* permite compreender que os problemas socioambientais narrados não são planos de fundo decorativo, mas expressão literária de contradições históricas que articulam natureza, trabalho, poder e vida cotidiana.

Quadro 1 - Síntese das categorias da EAC em *Luzia-Homem*

Categoria da EAC	**Nº aproximado de passagens**	**Elementos narrativos predominantes**
1) Relação ser humano–natureza	Pelo menos 28	Espaço, descrição de paisagens, narrador, enredo

2) Relações de poder, trabalho e gênero	Pelo menos 72	Personagens, enredo, focalização do narrador
3) Causas/ consequências dos problemas ambientais	Pelo menos 21	Espaço, tempo, enredo, vozes de personagens

Fonte: Elaborado a partir de Kipper (2021), Quadro 2, p. 94, com adaptações.

4.2 A Sequência Didática como Produto Educacional

A SD aqui descrita constitui o Produto Educacional resultante da pesquisa, desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Goiás (IFG - Campus Anápolis). Trata-se de uma proposta pedagógica aberta, destinada a professores do EM e do EMI, para o trabalho com a Literatura Brasileira articulado aos fundamentos da EAC, considerando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos indissociáveis (Moura, 2007; Ciavatta, 2005). O Quadro 2 apresenta a descrição técnica da SD.

Quadro 2 - Descrição técnica da Sequência Didática

Tipo de produto	Sequência Didática (SD)
Nível de ensino	Ensino Médio (EM) e Ensino Médio Integrado (EMI)
Público-alvo	Professores de Literatura Brasileira e áreas afins
Área do conhecimento	Ensino – Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Categoria	Formação de professores / Produto Educacional do PROFEPT
Obra eixo	*Luzia-Homem*, Domingos Olímpio (4. ed. São Paulo: Moderna, 2004)
Estrutura	9 encontros (9h), organizados pela Sequência Expandida de Cosson (2021)
Disponibilidade	Irrestrita, digital e impressa; vedado uso comercial por terceiros
Validação	Banca examinadora PROFEPT//IFG – Campus Anápolis
Acesso	https://www.ifg.edu.br/profept

Fonte: Kipper (2021), com adaptações.

A obra literária eixo é *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio (1903/2004), disponível em domínio público, o que favorece o acesso irrestrito por estudantes e docentes. A escolha se justifica pela densidade socioambiental da narrativa: a obra articula, em mais de 120 passagens identificadas, as três categorias da EAC estruturadas neste estudo, o que a torna especialmente fértil para o letramento literário crítico no contexto do EMI. Na Figura 1 pode-se observar a capa e o sumário do produto.

Figura 1 - Capa (esquerda) e sumário (direita) do Produto Educacional (Sequência Didática).



Fonte: Kipper; Costa (2021).

4.2.1 Estrutura, organização metodológica e avaliação

Do ponto de vista metodológico, a SD fundamenta-se na tipologia de conteúdos de Zabala (1998) - conceituais, procedimentais e atitudinais - e na Sequência Expandida de Cosson (2021), estruturada em etapas de Motivação, Introdução, Leitura, contextualização, Intervalos e Interpretações. Os nove encontros de uma hora cada distribuem-se de modo a não pressupor aulas consecutivas, garantindo tempo para a leitura extraclasse da obra. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos encontros; a descrição integral está disponível no Produto Educacional em acesso aberto (Kipper; Costa, 2021), acessível em https://www.ifg.edu.br/profept.

Quadro 3 - Síntese dos encontros da Sequência Didática

Encontro	Fase (Cosson, 2021)	Foco central
E1	Introdução	Diagnóstico inicial e apresentação da SD
E2	Motivação	Seca e Nordeste via arte e ciência
E3	Leitura	Leitura integral de *Luzia-Homem*
E4	Intervalo 1	Seca, trabalho e ambiente via cinema
E5	Intervalo 2	Exploração do trabalho e gêneros textuais
E6	Intervalo 3	Relações de gênero(s), raça e meritocracia
E7	1ª Contextualização	Pesquisa em 7 níveis interdisciplinares
E8	1ª Interpretação	Apresentação e portfólio coletivo
E9	2ª Interpretação	Mostra de Trabalhos para a comunidade escolar

Fonte: Kipper(2021), com adaptações a partir de Cosson (2021) e Zabala (1998).

A avaliação é concebida como processo contínuo: ao longo dos encontros, os estudantes produzem registros variados que se sistematizam em portfólios coletivos, culminando na Mostra de Trabalhos – momento em que as produções são compartilhadas com a comunidade escolar, materializando o que Cosson (2021) denomina interpretação externa. O Produto Educacional foi aprovado pela banca examinadora do PROFEPT/IFG, está disponível em formato digital de acesso irrestrito e pode ser adaptado por docentes interessados em articular EAC, literatura e formação integral.

Importa registrar que a SD não foi aplicada em turmas reais durante o período da pesquisa, em razão das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, o que limita a análise empírica de sua recepção. Pesquisas futuras que contemplem a aplicação e avaliação da SD em diferentes campi dos Institutos Federais são necessárias para validar pedagogicamente seu potencial.

4.2.2 Articulação entre categorias da EAC e tipologia de conteúdos

O Quadro 4 apresenta a articulação entre as três categorias analíticas da EAC e a tipologia de conteúdos de Zabala (1998), mostrando de que modo cada dimensão formativa é contemplada na SD.

Quadro 4 - Articulação entre as categorias da EAC e a tipologia de conteúdos de Zabala (1998)

Tipologia (Zabala, 1998)	**Categoria EAC 1 Relação ser humano–natureza**	**Categoria EAC 2 Relações de poder, trabalho e gênero(s)**	**Categoria EAC 3 Causas/ consequências dos problemas ambientais**
Conteúdos Conceituais	Seca como fenômeno socioambiental; relações ecológicas e sociais; semiárido nordestino	Exploração do trabalho; divisão sexual do trabalho; patriarcado; cangaço	Determinismo biológico; fatalismo religioso; políticas públicas; injustiça socioambiental
Conteúdos Procedimentais	Leitura crítica de paisagens narrativas; mapeamento de passagens; análise do espaço literário	Análise de personagens; identificação de relações de poder no enredo; comparação com outras linguagens	Levantamento de explicações da seca; confronto com referenciais da EAC; pesquisa histórica interdisciplinar
Conteúdos Atitudinais	Problematizar visões naturalizantes da crise ambiental; reconhecer vulnerabilidade socioambiental	Questionar estereótipos de gênero; posicionar-se criticamente diante da meritocracia e da exploração do trabalho	Recusar explicações fatalistas; reconhecer responsabilidade política e coletiva diante dos problemas ambientais

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Kipper (2021), Zabala (1998) e Loureiro, Layrargues e Castro (2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que orientou este estudo foi se e como a inserção da EAC no EMI, mediada pelo ensino de literatura, pode contribuir para a formação integral dos estudantes e de que modo essa articulação pode ser materializada em uma

proposta pedagógica concreta. A análise de *Luzia-Homem* e a elaboração da SD permitem afirmar que essa articulação é não apenas possível, mas fecunda, desde que a literatura seja tomada como forma de conhecimento socialmente situada e a EAC como perspectiva crítica que recusa leituras naturalizantes dos problemas ambientais. A escolha de um romance naturalista ambientado nas grandes secas do Nordeste, atravessado por relações de trabalho, gênero, pobreza e religiosidade, demonstrou que a obra oferece um campo privilegiado para problematizar, de modo integrado, as relações ser humano–natureza, as formas de exploração e dominação e as diferentes explicações para as crises socioambientais.

As três categorias estruturadas a partir da EAC mostraram-se recorrentes e densamente entrelaçadas na narrativa, com mais de 120 passagens mapeadas e analisadas por meio de elementos da teoria literária. Esse entrelaçamento indica que, em *Luzia-Homem*, o ambiente não é mero cenário, mas dimensão constitutiva dos conflitos sociais e subjetivos, em consonância com a Crítica Social de Candido e com a compreensão da EAC de que os problemas ambientais são expressão de relações historicamente situadas entre sociedade e natureza. Desse modo, o estudo contribui para o campo ao indicar que obras do cânone brasileiro podem ser lidas como textos socioambientais, ampliando o repertório de materiais literários mobilizados pela EAC.

No plano pedagógico, a SD demonstra que é possível materializar, em propostas concretas para o EMI, a articulação entre letramento literário, EAC e princípios formativos dessa modalidade, superando a lógica de uso do texto literário como mero pretexto gramatical ou ilustrativo. A proposta aponta caminhos para um ensino de literatura comprometido com a formação de leitores capazes de problematizar as desigualdades socioambientais e de posicionar-se criticamente diante da realidade em que vivem.

É importante reconhecer, contudo, os limites deste estudo. A SD não foi aplicada em turmas reais, o que impede a análise de como estudantes e

professores se apropriam efetivamente da proposta. Além disso, outras categorias, como relações de raça/etnia e visões de natureza, embora presentes na narrativa, não foram exploradas em profundidade, indicando possibilidades para investigações futuras. Estudos que contemplem a aplicação da SD em diferentes contextos de EMI, a escuta sistemática de docentes e discentes e a ampliação das categorias analíticas podem aprofundar a compreensão sobre os limites e potencialidades do ensino de literatura mediado pela EAC na formação integral da juventude trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BERGAMINI, A. Escrita e leitura como práticas da emancipação. In: FILIPOUSKI, A. M. R. et al. (org.). **Literatura e seus enlaces**. Porto Alegre: Edipucrs, 2020.

BIANCON, M. L.; MARTINEZ, M. F. (Org.). **Educação Ambiental e relações de gênero**: reflexões e práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2018.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: CNE, 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, M. S. **Educação ambiental e leitura literária**: perspectivas críticas na formação de leitores. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DE MORAES CASTRO, L.; SOBRAL DA SILVA MAIA, J. Educação Ambiental Crítica e formação de educadores: uma abordagem integrada para a sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 7, p. 500–508, 2024. DOI: https://doi.org/10.34024/revbea.2024.v19.19130.

EAGLETON, T. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

FACINA, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FARIAS, L. A.; BORGES, B. de O.; COLAGRANDE, E. A. Educação ambiental crítica: uma reflexão sobre significados e sentidos entre estudantes universitários. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 41, n. 3, p. 179–202, 2024. DOI: https://doi.org/10.14295/remea.v41i3.17502.

FERNANDES, R. O diálogo entre literatura e educação ambiental. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (Relacult)**, v. 4, n. 3, p. 1–15, 2018.

FERREIRA, C. T.; SÁ, C. F. Educação ambiental: um olhar sobre dissertações e teses. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 1–25, 2011.

FERREIRA, M.; CARVALHO, I. C. M. de. Educação ambiental na formação inicial docente: um mapeamento das pesquisas brasileiras em teses e dissertações (2006–2016). **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 81–102, 2019. DOI: https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p81

FILIPOUSKI, A. M. R. Para formar leitores literários: educação básica e mediação de leitura. In: FILIPOUSKI, A. M. R. et al. (org.). **Literatura e seus enlaces**. Porto Alegre: Edipucrs, 2019.

GALLARDO MILANÉS, O. A.; DUTRA, A. S. Educación Ambiental Crítica y Justicia Climática: un estudio en Petrópolis, RJ. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 29, n. 2, p. 1–25, 2025. DOI: https://doi.org/10.63595/ambeduc.v29i2.17872.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1995.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio: flexibilização, competências e formação para o mercado. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Trabalho, educação e formação humana em tempos de reforma do ensino médio**. Natal: IFRN, 2021. p. 43-69.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25–34.

IMPAIM, A. M. **Literatura infantil e educação ambiental**: práticas de leitura no ensino fundamental. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

KIPPER, D. **A educação ambiental crítica no ensino médio integrado**: produção de uma sequência didática para o ensino de literatura. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis, Anápolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1111. Acesso em: 15 out. 2026.

KIPPER, D.; COSTA, L. S. O. **A literatura e a educação ambiental:** uma proposta para a educação integral. Anápolis: Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis, 2021. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT). Disponível em: https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1111. Acesso em: 15 out. 2026.

LAYRARGUES, P. P. et al. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a Educação Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. B. **A literatura como instrumento para se trabalhar a educação ambiental na escola**. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109–129, jan./jun. 2017.

MOURA, D. H.; SANTOS, L. de S.; SANTOS, L. de S. Flexibilização do currículo, BNCC–EM e a mercantilização da educação. In: SILVA, A. N. da; BASTOS, J. É. M.; SANTOS, L. de S. (org.). **LAPPS:** marxismo, educação e formação humana. Marília: Lutas Anticapital, 2025. p. 203-225.

MÜGGE, E.; KUNZ, M. A. Percursos da leitura e da não leitura no contexto escolar. In: FILIPOUSKI, A. M. R. et al. (org.). **Literatura e seus enlaces**. Porto Alegre: Edipucrs, 2019.

OLÍMPIO, D. **Luzia-Homem**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

PEDRINI, A. de G. (Org.). **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, D. D. da; CHAVES, F. R. A Educação Ambiental crítica como promotora de uma justiça ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 20, n. 5, p. 173–185, 2025. DOI: 10.34024/revbea.2025.v20.19829. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19829. Acesso em: 18 out. 2022.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA, M. C. A. **Alfabetização e letramento ambiental**: práticas de leitura e escrita na escola básica. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VIEIRA DOS SANTOS , R. G., et al. Análise dos traços femininos masculinizados da personagem Luzia-Homem. **Interference: A Journal of audio culture**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 2093–2118, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p2093-2118. Disponível em: https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/176.
Acesso em: 8 jun. 2026.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD – Associação de Leitura de Brasil, 2008.