

DIREITO À LITERATURA: LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO ANTIMACHISTA NA FORMAÇÃO JURÍDICA

**THE RIGHT TO LITERATURE: LITERACY EDUCATION AND ANTI-SEXIST
EDUCATION IN LEGAL EDUCATION**

Ciências Humanas • 02/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788211175](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788211175)

Will Robson Soares de Souza¹

Epaminondas de Matos Magalhães²

RESUMO

O artigo discute o direito à literatura e suas contribuições para o letramento literário e para uma educação antimachista na formação jurídica. De natureza teórico-reflexiva e abordagem qualitativa, o estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica e articula as contribuições de Antonio Candido sobre a literatura como direito e experiência humanizadora, de Rildo Cosson acerca do letramento literário como prática social e da estética da recepção de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. A discussão incorpora a imaginação narrativa proposta por Martha Nussbaum e os estudos de gênero de Simone de Beauvoir, Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Pierre Bourdieu e Heleieth Saffioti, utilizando contos de Marina Colasanti como exemplificação das possibilidades de problematização das relações de gênero e da violência simbólica. O estudo sustenta que a leitura literária, compreendida como prática formativa e social, pode ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes de Direito, favorecer o reconhecimento da alteridade e das desigualdades naturalizadas e contribuir para uma formação jurídica eticamente comprometida com a igualdade de gênero. O artigo conclui que a articulação entre literatura, letramento literário e educação antimachista constitui possibilidade relevante para o fortalecimento de uma formação jurídica humanizada e crítica.

Palavras-chave: direito à literatura; letramento literário; educação antimachista; formação jurídica; gênero.

ABSTRACT

The article discusses the right to literature and its contributions to literary education and to an anti-sexist education within legal training. Theoretical-reflexive in nature and qualitative in approach, the study is grounded in a literature review and articulates the contributions of Antonio Candido on literature as a right and as a

humanizing experience, of Rildo Cosson on literary education as a social practice, and of the reception aesthetics of Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser. The discussion incorporates Martha Nussbaum's concept of narrative imagination and the gender studies of Simone de Beauvoir, Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Pierre Bourdieu and Heleieth Saffioti, using short stories by Marina Colasanti to exemplify possibilities for problematizing gender relations and symbolic violence. The study argues that literary reading, understood as a formative and social practice, can broaden the horizons of expectation of law students, foster the recognition of otherness and of naturalized inequalities, and contribute to a legal education ethically committed to gender equality. The article concludes that the articulation between literature, literary education and anti-sexist education constitutes a relevant possibility for strengthening a humanized and critical legal education.

Keywords: right to literature; literary education; anti-sexist education; legal training; gender.

1. INTRODUÇÃO

A formação jurídica costuma ser associada ao domínio de normas, conceitos, procedimentos e técnicas indispensáveis ao exercício das profissões jurídicas. Essa dimensão é fundamental, mas também se deve atentar que a atuação do profissional do Direito ocorre em situações concretas marcadas por conflitos humanos, desigualdades sociais, relações de poder e diferentes formas de interpretação da realidade. A formação jurídica, portanto, deve possibilitar também a construção de repertórios que permitam compreender a complexidade dos sujeitos e das relações sociais nas quais os conflitos jurídicos estão inseridos.

Nesse sentido, a literatura ocupa, no conjunto das produções simbólicas da humanidade, um lugar singular: o de ser, simultaneamente, expressão estética e instrumento de compreensão do mundo. Candido (2011) compreende a literatura como um direito básico, vinculando-a às necessidades de imaginação e fabulação presentes na experiência humana. O autor afirma que, “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2011, p. 186).

A função humanizadora não decorre de qualquer moralismo ingênuo, a literatura não humaniza porque ensina boas condutas, mas porque mobiliza a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, de experimentarmos realidades que não são as nossas e de tensionarmos os limites do que consideramos natural ou imutável. Tal função assume especial relevância quando relacionada à formação jurídica e aos estudos de gênero. O Direito atua sobre situações nas quais desigualdades entre homens e mulheres, formas de violência, relações de poder e representações sociais podem estar presentes.

A existência de normas jurídicas voltadas à igualdade e à proteção contra a violência não elimina, por si só, os padrões culturais e simbólicos que participam da construção dessas relações. Os estudos de gênero demonstram que as diferenças atribuídas a homens e mulheres não podem ser compreendidas apenas a partir de características biológicas, e a aproximação entre a literatura e a formação jurídica permite pensar a leitura literária como

possibilidade de problematização de representações socialmente construídas.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: de que modo a articulação entre o direito à literatura, o letramento literário e os estudos de gênero pode fundamentar teoricamente uma educação antimachista na formação jurídica? Para respondê-la, o presente artigo estabelece três objetivos específicos: (i) examinar as contribuições de Candido e Cosson para a compreensão da literatura como direito e prática social; (ii) analisar a estética da recepção como referencial de leitura crítica; e (iii) discutir, a partir de contos de Marina Colasanti, representações de gênero e seus desdobramentos para a formação jurídica.

Antes de prosseguir, é necessário delimitar o conceito central que orienta este estudo. Por educação antimachista compreende-se um processo formativo específico, que não se limita a repudiar a discriminação de gênero, mas se propõe a desconstruir, por meio da experiência educativa, os mecanismos simbólicos e estruturais que sustentam a hierarquia entre os gêneros. Essa delimitação operacional, retomada e aprofundada na fundamentação teórica, orienta toda a argumentação desenvolvida nas seções seguintes.

A justificativa da pesquisa assenta-se em três ordens de razões. A primeira refere-se à lacuna de produções acadêmicas que articulem simultaneamente letramento literário, estudos de gênero e formação jurídica. Para verificar essa lacuna, foi realizado levantamento bibliográfico sistematizado, cujos procedimentos são detalhados na seção de metodologia. A análise revelou que a produção acadêmica se distribui de modo setorizado entre os três eixos, sem que se identifiquem trabalhos que os integrem de forma

articulada, o que indica que a integração aqui proposta preenche uma lacuna identificada na amostra analisada e sustenta a originalidade e a relevância desta pesquisa.

A segunda ordem de razões refere-se à relevância social da proposta. O enfrentamento das desigualdades de gênero constitui exigência cada vez mais presente na atuação jurídica contemporânea, reconhecida em marcos normativos que preveem uma formação geral, humanística e ética do profissional do Direito e orientam a consideração das desigualdades estruturais de gênero na interpretação e na aplicação do Direito. Esses marcos reconhecem que a igualdade formal diante da lei não basta para enfrentar desigualdades materiais historicamente produzidas, o que confere pertinência social à proposta que articula literatura, letramento literário e educação antimachista como via de formação crítica e humanizada do futuro profissional do Direito.

Por fim, a terceira ordem refere-se à contribuição teórica do estudo, que integra campos consolidados isoladamente, mas raramente articulados na produção acadêmica. O artigo está organizado em fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões e conclusão, conforme detalhado nas seções seguintes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção deste referencial teórico organiza-se a partir da convergência entre a função humanizadora da literatura, as teorias da recepção e do letramento literário, a consolidação do campo “Direito e Literatura” e as categorias de análise dos estudos de gênero. Essa articulação fundamenta a proposta de uma educação

antimachista no ensino jurídico, compreendida como ampliação da percepção crítica sobre as relações de poder.

2.1. O Direito à Literatura Como Experiência Humanizadora

A compreensão da literatura como dimensão constitutiva da experiência humana compõe um dos fundamentos centrais desta discussão. Candido (2011) defende a literatura como direito humano, vinculando-a à necessidade de fabulação presente na vida social. Para o autor, a literatura participa da formação do indivíduo porque atua sobre sua percepção da realidade, sobre sua imaginação e sobre sua capacidade de experimentar diferentes formas de existência por meio da linguagem. Essa compreensão também aparece em Candido (1972), quando a literatura é relacionada à formação do homem.

A experiência literária, segundo Candido (2011), contribui para a organização da experiência humana porque coloca o leitor em contato com diferentes modos de representação, valores, conflitos e perspectivas. O autor esclarece que

a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura social na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procurando retificar as suas iniquidades.
(Candido, 2011, p. 180)

Considerar a literatura como direito implica ultrapassar uma compreensão que a reduza ao entretenimento ou ao adorno cultural. A experiência literária funda uma dimensão da formação humana e, como tal, pode integrar diferentes espaços educativos. Contudo, ela não se concretiza apenas pela existência física das obras: é necessário considerar as condições pelas quais o leitor pode apropriar-se da experiência literária.

A prática social relacionada à formação do leitor e à apropriação da literatura se refere ao que Rildo Cosson (2021) define como o letramento literário. A concepção proposta pelo autor desloca a leitura de uma atividade exclusivamente individual para uma prática situada em contextos sociais e educativos. O leitor não apenas decodifica palavras: estabelece relações, formula interpretações e participa de uma experiência cultural.

Cosson (2021, p. 35) afirma que “o letramento literário é uma prática social que tem na literatura a sua matéria-prima e que, como tal, não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades ou competências”. Essa elucidação é fundamental porque desloca, como mencionado, a discussão do terreno das habilidades individuais para o terreno das práticas sociais.

A leitura na forma de letramento literário, portanto, não impõe uma conclusão única, mas exige operações interpretativas complexas que ampliam os repertórios culturais, inclusive na formação jurídica. Contudo, é necessário que o texto literário seja preservado em sua especificidade estética³.

Como adverte Todorov (2009, p. 10), em tempos atuais “o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos

literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária”. De acordo com o autor a literatura não deve ser convertida em suporte para a transmissão de conteúdos externos à obra; sua força formativa reside justamente na experiência de leitura, e não na ilustração de conceitos. É essa condição que distingue a apropriação literária da instrumentalização didática e que sustenta a proposta de inserir a leitura na formação jurídica sem subordiná-la a finalidades externas.

A constituição do indivíduo pela literatura não ocorre, portanto, no vácuo. Ela supõe um leitor que traz consigo uma história, um repertório cultural, um conjunto de crenças e valores – aquilo que Jauss (1994) denominou “horizonte de expectativas”. A obra literária, por sua vez, não é um objeto neutro que se oferece passivamente à contemplação; ela interpela o leitor, provoca-o, desacomoda-o.

A teoria da recepção contribui de modo central para a compreensão da leitura literária como experiência, e não como ilustração de conceitos. Jauss (1994) destaca que cada sujeito se aproxima de uma obra trazendo consigo conhecimentos, experiências e referências anteriores. A leitura ocorre, portanto, nessa relação dinâmica entre aquilo que o leitor espera e aquilo que a obra apresenta. Permitir essa interação é o que possibilita romper com o horizonte de expectativas e alcançar a modificação de conceitos socialmente pré-estabelecidos.

A obra pode apresentar situações que não correspondem às expectativas previamente constituídas, produzindo estranhamento e exigindo reorganização das referências do leitor. Iser (1979) aprofunda essa compreensão ao enfatizar a participação do leitor na concretização da obra. Os “vazios ou indeterminações”, como

menciona o autor, são as ausências de elementos textuais que exigem operações interpretativas, fazendo com que o leitor estabeleça relações entre elementos narrativos e formule possibilidades de sentido.

Iser (1979, p. 87) reforça que “o texto literário só ganha vida quando é concretizado pela leitura, e essa concretização depende da participação ativa do leitor, que preenche os vazios com suas próprias projeções”. Esses “vazios” deixados em textos literários, as zonas de indeterminação de situações sugeridas mas não nomeadas, são preenchidos pelas projeções dos leitores, que mobilizam suas experiências e suas crenças para dar sentido ao texto.

Aqui, a contribuição de Iser (1979) torna-se central: o texto literário não se completa por si mesmo, mas só ganha vida quando concretizado pela leitura, ou seja, ela busca compreender como o sentido da obra se constitui na relação entre texto e leitor, seja por meio do horizonte de expectativas, seja pela concretização dos vazios e indeterminações textuais. Trata-se de um referencial explicativo, voltado a descrever o que ocorre quando alguém lê.

A imaginação narrativa discutida por Nussbaum (2015) aprofunda essa dimensão formativa ao relacionar a capacidade de considerar experiências e perspectivas diferentes das próprias à formação humana e à cidadania. Para a autora, a imaginação narrativa constitui a terceira qualidade necessária ao cidadão em uma sociedade democrática. Como indicado por ela:

Os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica. A terceira qualidade do cidadão, intimamente relacionada às outras duas, é o que podemos chamar imaginação narrativa. Isso significa a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter (Nussbaum, 2015, p. 96).

A articulação entre a imaginação narrativa e os demais referenciais mobilizados neste estudo é estrutural. Com Candido (2011), a imaginação narrativa partilha a compreensão de que a literatura amplia a percepção da realidade ao colocar o leitor diante de diferentes modos de representação da condição humana; com Cosson (2021), aproxima-se da ideia de que essa ampliação depende de condições pedagógicas de apropriação da experiência literária. Com Jauss (1994) e Iser (1979), a imaginação narrativa dialoga na medida em que pressupõe um leitor ativo, capaz de preencher os vazios textuais e de confrontar seu horizonte de expectativas com as situações representadas.

Como advertem os próprios referenciais da recepção, o leitor participa ativamente da construção dos sentidos e suas respostas são condicionadas por experiências anteriores. A imaginação narrativa constitui, assim, uma possibilidade formativa: ela pode ser favorecida quando a leitura é conduzida de modo reflexivo e dialógico, mas sua efetividade depende das condições pedagógicas

em que a experiência literária ocorre, o que remete, novamente, ao letramento literário como mediação necessária.

2.2. Direito e Literatura

A interface entre Direito e Literatura constitui, no Brasil, um campo de estudos consolidado, com trajetória própria e institucionalidade crescente, que não pode ser ignorado em uma proposta que pretenda inserir a experiência literária na formação jurídica.

A aproximação entre os dois domínios não é recente: remonta a precursores como Aloysio de Carvalho e, sobretudo, a Luis Alberto Warat, cuja crítica ao ensino dogmático do Direito abriu caminho para que a linguagem, a sensibilidade e a imaginação fossem reconhecidas como dimensões formativas do jurista.

Warat (1994) formulou o que denominou de “senso comum teórico dos juristas”. Segundo o autor, o senso comum teórico dos juristas “designa as condições implícitas de produção, circulação e consumo das verdades nas diferentes práticas de enunciação e escritura do Direito” (Warat, 1994, p. 13).

Do mesmo modo, Warat (1995) menciona que tal conjunto de crenças e pressupostos, de forma implícita, condicionam a produção e a circulação do saber jurídico, e aponta a necessidade de uma formação capaz de romper com a repetição acrítica dos manuais. Para o autor, o Direito reduzido a técnica dogmática converte-se em um “monastério de sábios” (Warat, 1995, p. 68), fechado sobre si mesmo e distante das experiências concretas que deveria compreender.

No Brasil, a consolidação da articulação entre Direito e Literatura, em grande medida, deve-se à atuação de André Karam Trindade e Germano Schwartz, que organizaram obras de referência e fundaram a Rede Brasileira Direito e Literatura, responsável pela institucionalização acadêmica da área. Trindade (2016) afirma que “repensar o direito, neste início de século, é o desafio que se impõe aos juristas”, e que, entre as alternativas disponíveis, “o estudo do direito e literatura assume especial relevância” (Trindade, 2016, p. 86).

Schwartz (2008), por sua vez, defende que a literatura permite ao Direito reconhecer-se como prática cultural e interpretativa, e não apenas como sistema normativo autônomo. Essa tradição demonstra que a literatura já ocupa lugar na reflexão sobre o ensino jurídico, o que confere legitimidade à proposta aqui desenvolvida.

O presente artigo, contudo, não se limita a reiterar essa tradição. O campo Direito e Literatura, em sua vertente dominante, tem se dedicado principalmente à análise do texto literário como fonte de crítica às instituições jurídicas e à interpretação do Direito como narrativa.

A articulação neste artigo proposta desloca o eixo em duas direções complementares. Em primeiro lugar, mobiliza o conceito de letramento literário, oriundo do campo da Educação, para pensar não apenas o que a literatura revela sobre o Direito, mas as condições pedagógicas sob as quais a experiência de leitura literária pode tornar-se formativa para o estudante de Direito. Em segundo lugar, articula essa dimensão educativa aos estudos de gênero, orientando a leitura literária para a problematização das representações que naturalizam a dominação masculina. Essa

combinação entre letramento literário, educação antimachista e formação jurídica constitui o elemento de originalidade do estudo.

A contribuição esperada não é, portanto, a mera inclusão de obras literárias no currículo jurídico, prática já defendida pela tradição do campo, mas a construção de um percurso pedagógico deliberado, no qual a leitura seja conduzida como experiência estética e dialógica capaz de ampliar o repertório interpretativo do futuro profissional.

Ao demarcar essa especificidade, este artigo dialoga com a produção consolidada sem dela depender de modo acrítico, e reforça sua justificativa ao situar-se em um ponto de convergência ainda pouco explorado entre Literatura, Educação, Estudos de Gênero e Direito.

A discussão sobre a presença da literatura na formação jurídica não pode prescindir de um exame das diretrizes que orientam o ensino do Direito no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018b), preveem uma formação geral, humanística e ética, capaz de preparar o egresso para compreender os fenômenos sociais e culturais que atravessam a prática jurídica.

A perspectiva de gênero, por sua vez, tem ganhado institucionalidade no campo jurídico: o Conselho Nacional de Justiça instituiu a Política Nacional de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário (Brasil, 2018a) e editou o Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero (Brasil, 2021), documento que orienta magistrados e magistradas a considerar as

desigualdades estruturais de gênero na interpretação e aplicação do Direito.

Esses marcos normativos reconhecem que a igualdade formal diante da lei não basta para enfrentar desigualdades materiais historicamente produzidas. A literatura pode contribuir com essa agenda ao oferecer experiências de leitura literária que sensibilizem estudantes de Direito para as dimensões subjetivas e sociais dos conflitos. Não se trata de transformar o texto literário em ilustração de dispositivos legais, mas de reconhecer que a formação humanística, prevista nas diretrizes curriculares, encontra na experiência literária um caminho concreto de realização. A escassez de estudos que articulem letramento literário, gênero e ensino jurídico reforça a pertinência desta proposta, situada na interface entre tais campos.

2.3. Literatura e Educação Antimachista

A relação entre literatura e gênero exige compreender que as representações do feminino e do masculino não são neutras. Como observa Louro (1997), as identidades e as diferenças de gênero são produzidas socialmente, e não derivadas de características biológicas.

Nesse processo, a construção social dos papéis atribuídos à figura feminina tem historicamente moldado a percepção que os homens constroem sobre a mulher. A maioria dos homens forma essa percepção com base na imagem que construiu de suas próprias mães, as quais, em grande parte, estiveram circunscritas ao espaço doméstico ou dedicadas a atividades socialmente desprestigiadas.

Essa experiência produz neles a convicção de que as mulheres possuem, ao contrário deles, intelecto e capacidade limitados.

Embora existam imagens positivas associadas ao feminino, os estereótipos e as características negativas atribuídos pelo homem, que se utiliza da masculinidade como ferramenta de poder, resultam na identificação da figura feminina como submissa e alienada. Como adverte Saffioti (1987), os estereótipos operam como prescrições sociais que naturalizam assimetrias e constroem a autonomia feminina, delimitando, desde o nascimento, o território existencial da mulher e condicionando suas disposições, escolhas e formas de subjetivação.

Tais caracterizações operam como dispositivos de regulação que naturalizam assimetrias, constroem a autonomia e reproduzem, por meio da internalização precoce de papéis e atributos, a ordem hierárquica de gênero. Como observa Saffioti (1987, p. 39) “Os estereótipos têm, realmente, a força do molde. Quem não entrar na fôrma corre o risco de ser marginalizado das relações consideradas “normais”. O conceito de “normal” é socialmente construído pelo costume”.

A compreensão do feminino como construção social, e não como dado natural, encontra em Simone de Beauvoir sua formulação clássica. Beauvoir (1967, p. 21) conceitua:

[...] a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade. A imensa possibilidade do menino está em que sua maneira de existir para outrem encoraja-o a pôr-se para si. Ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo. (Beauvoir, 1967, p. 21).

Beauvoir (1967), neste ponto, evidencia o caráter social da construção da condição feminina, e enseja a análise das relações sociais e das relações de poder.

Louro (1997), por sua vez, amplia essa compreensão ao demonstrar que identidades e diferenças de gênero são produzidas socialmente e atravessadas por processos educativos e culturais. Conforme observa a autora, “a escola delimita espaços, separa meninos e meninas, afirma uma suposta superioridade masculina e, ao fazê-lo, está construindo e reforçando diferenças” (Louro, 1997, p. 57). Embora Louro se refira especificamente à escola, sua observação pode ser estendida a todas as instituições sociais, incluindo a família, que opera como instância primária de inculcação dos papéis de gênero, assim como, na construção e reprodução de expectativas relacionadas ao comportamento de homens e mulheres.

Bourdieu (2010) contribui para a compreensão da dominação masculina ao analisar os mecanismos simbólicos por meio dos quais determinadas relações de poder podem ser naturalizadas. De acordo com ele, a dominação não depende exclusivamente da

violência física; também pode operar por meio de classificações, expectativas e práticas incorporadas socialmente. O autor descreve a violência simbólica como “uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (Bourdieu, 2010, p. 15).

Saffioti (2004), por sua vez, ao articular gênero, patriarcado e violência, permite compreender as desigualdades entre homens e mulheres como fenômenos relacionados a estruturas sociais mais amplas.

Articulando as teorias mencionadas, a literatura pode representar essas relações por meio de personagens, situações e conflitos. Ao acompanhar uma narrativa, o leitor encontra formas concretas de representação de comportamentos e relações que podem posteriormente ser analisadas por categorias dos estudos de gênero. Essa relação deve ser construída sem reduzir a obra literária à função de instrumento didático. O texto permanece objeto de experiência estética, enquanto os estudos de gênero oferecem instrumentos conceituais para aprofundar sua interpretação.

Retomando a delimitação apresentada na introdução, a educação antimachista, eixo central deste artigo, não consiste simplesmente em selecionar textos que apresentem mulheres como protagonistas ou que abordem violência de gênero. É necessário criar condições para que o leitor questione as representações, identifique relações de poder e confronte seus próprios horizontes de expectativas.

3. METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como investigação de natureza teórico-reflexiva, de abordagem qualitativa e fundamentação bibliográfica. Essa opção decorre do objetivo específico do estudo: discutir, a partir do diálogo entre teoria literária, estudos de gênero e formação jurídica, de que maneira o direito à literatura, o letramento literário e a experiência de leitura literária podem contribuir teoricamente para uma perspectiva antimachista na formação de profissionais do Direito.

O percurso metodológico foi organizado em cinco etapas articuladas, de modo a tornar o procedimento replicável. Inicialmente, procedeu-se ao levantamento e à seleção das fontes. Para verificar a existência de lacuna na produção acadêmica que articule simultaneamente letramento literário, estudos de gênero e formação jurídica, foi realizado levantamento bibliográfico sistematizado nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, entre janeiro de 2016 e agosto de 2026, mediante a aplicação dos descritores “direito à literatura”, “letramento literário”, “formação jurídica”, “ensino jurídico”, “gênero” e “educação antimachista”. Foram incluídos apenas artigos completos em língua portuguesa, publicados em periódicos revisados por pares, e excluídos resumos, anais de eventos e publicações duplicadas.

Na sequência, os títulos e os resumos dos trabalhos localizados foram lidos e classificados por eixo temático, com verificação da presença simultânea dos três eixos que orientam esta pesquisa: letramento literário, estudos de gênero e formação jurídica. Foram considerados apenas os textos diretamente relacionados ao problema formulado, complementados pelos fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa.

Em seguida, realizou-se a leitura interpretativa e o fichamento dos conceitos centrais de cada autor, registrando-se as definições de direito à literatura, humanização, letramento literário, horizonte de expectativas, recepção, efeito estético, gênero, violência simbólica, patriarcado e imaginação narrativa.

Na terceira etapa, procedeu-se ao confronto conceitual entre os autores, identificando convergências e complementaridades entre os referenciais, sem estabelecer equivalência indevida entre eles.

Na quarta etapa, os referenciais teóricos foram aplicados à leitura dos contos de Marina Colasanti reunidos na obra *Contos de amor rasgados* (1986), selecionados segundo os critérios de pertinência temática e abrangência. Por fim, procedeu-se à síntese dos argumentos, articulando as contribuições de cada eixo conceitual à proposta de uma educação antimachista na formação jurídica.

O percurso de análise foi organizado a partir de três eixos conceituais articulados. O primeiro compreende a literatura como direito, experiência humanizadora e prática social, com base principalmente em Candido (1972; 2011), Cosson (2021) e Todorov (2009). O segundo concentra-se na relação entre leitor, texto e produção de sentidos, mobilizando a estética da recepção de Jauss (1994) e a teoria do efeito estético de Iser (1979). O terceiro reúne os estudos de gênero e as discussões sobre formação crítica, considerando Beauvoir (1967), Scott (1995), Louro (1997), Bourdieu (2010) e Saffioti (2004), articulados à concepção de imaginação narrativa de Nussbaum (2015).

Como material de exemplificação, são retomados os contos de Marina Colasanti reunidos em *Contos de amor rasgados*, na edição

de 1986, publicada pela Rocco (Colasanti, 1986): *Para que ninguém a quisesse*, *Uma questão de educação*, *A honra passada a limpo*, *Sem que fosse tempo de migração* e *O leite da mulher amada*. Os critérios de seleção do corpus consideraram a pertinência temática, contemplando contos que tematizam diretamente as relações de gênero, e a abrangência, abarcando controle do corpo, violência, divisão sexual do trabalho e possibilidades de ruptura. Foram excluídos contos cuja problemática central não incidisse sobre as relações entre homens e mulheres.

No presente artigo, os contos não são tratados como fonte de dados de participantes nem como objeto de uma análise empírica de recepção. Sua função é exemplificativa e interpretativa: as situações narrativas são mobilizadas para concretizar a discussão teórica sobre representações de gênero, relações de poder, violência simbólica, alteridade e possibilidades de ruptura de horizontes de expectativas.

Cabe explicitar os limites dessa escolha interpretativa. A seleção dos cinco contos não esgota o conjunto da obra de Colasanti, e a leitura empreendida não pretende ser exaustiva. Os contos foram escolhidos por apresentarem, de modo expressivo e diversificado, situações que tensionam representações de gênero, o que os torna adequados à finalidade exemplificativa deste estudo teórico-reflexivo. A validade da proposta reside, portanto, na pertinência dos exemplos para a discussão conceitual, e não na representatividade estatística do corpus.

A interpretação dos contos é realizada em diálogo com o referencial teórico, sem pretensão de esgotar suas possibilidades estéticas. O foco recai sobre situações narrativas que permitem discutir a construção social do feminino, as assimetrias nas relações entre

homens e mulheres, os mecanismos de naturalização da dominação e as possibilidades de deslocamento interpretativo produzidas pela leitura literária. Por se tratar de estudo teórico-reflexivo, afirmações sobre possíveis contribuições da literatura para a formação antimachista são apresentadas como possibilidades teóricas e não como resultados comprovados empiricamente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A exposição a seguir decorre da articulação entre os referenciais teóricos mobilizados na fundamentação e a leitura dos contos de Marina Colasanti reunidos em *Contos de amor rasgados* (1986), de modo que cada análise constitui, em si, um resultado da investigação, na medida em que concretiza as possibilidades de problematização das relações de gênero e da violência simbólica discutidas ao longo do estudo.

A discussão aqui empreendida dialoga com a produção recente que aproxima gênero, letramento literário e ensino jurídico. Boeira, Collares e Henning (2023) problematizam a presença da perspectiva de gênero nos currículos de Direito, embora sem mobilizar a literatura como recurso formativo. Quintana e Costa (2024) examinam essa perspectiva à luz da Resolução CNE/CES nº 5/2018, com fundamento normativo, mas sem articular a leitura literária. Timbó e Fontenele (2025), por sua vez, aproximam letramento literário e ensino do Direito, ainda que sem direcionar essa prática especificamente à problematização das relações de gênero.

A proposta aqui desenvolvida avança em relação a esses estudos ao integrar, de forma articulada, letramento literário, estudos de gênero e formação jurídica. O estudo combina esses eixos em um percurso

pedagógico deliberado, no qual a leitura literária é orientada por uma concepção de educação antimachista. A originalidade da proposta reside em articular a dimensão pedagógica da leitura à desconstrução dos mecanismos simbólicos e estruturais que sustentam a hierarquia entre os gêneros.

Assim, os resultados consistem na demonstração, por meio da interpretação das narrativas, de como a leitura literária pode favorecer o reconhecimento da alteridade, o tensionamento de representações naturalizadas e a ampliação dos horizontes de expectativas do estudante de Direito.

4.1. O Direito à Literatura e o Letramento Literário na Formação Jurídica

A discussão sobre a presença da literatura na formação jurídica parte de uma questão que ultrapassa a simples inclusão de textos literários em currículos acadêmicos: trata-se de compreender que lugar a experiência literária pode ocupar na formação de sujeitos que atuarão profissionalmente em contextos marcados por conflitos humanos, relações de poder e disputas em torno de direitos.

Quando transportada para o ensino superior, essa questão ganha especificidade. O ensino do Direito é marcado pela centralidade da legislação, da doutrina, da jurisprudência e das técnicas de interpretação normativa. Esses elementos são indispensáveis, mas não esgotam as dimensões envolvidas na atuação jurídica. A literatura pode ocupar, nesse contexto, uma posição complementar à formação técnico-jurídica. Sua função não consiste em substituir o conhecimento normativo, tampouco em oferecer respostas jurídicas aos problemas apresentados pelas narrativas. O que ela pode

proporcionar é uma experiência de contato com diferentes formas de representação da condição humana.

Essa compreensão impõe um cuidado que perpassa toda a proposta. No âmbito da formação jurídica, a literatura não constitui material auxiliar para ensinar conceitos jurídicos, mas o centro de uma experiência interpretativa. O Direito tende a instrumentalizar o texto em função de resultados práticos, e a leitura literária resiste a essa lógica ao exigir a permanência na ambiguidade e a suspensão de juízos imediatos. A distinção, já examinada na fundamentação, é o que assegura que a obra não se dissolva em ilustração de conteúdos previamente definidos.

É nesse ponto que a aproximação entre interpretação literária e interpretação jurídica pode ser pensada sem equivalência, mas com proveito mútuo. A hermenêutica jurídica trabalha com a tensão entre o texto normativo e o caso concreto, reconhecendo que a norma não se aplica mecanicamente, mas se concretiza na situação particular.

A experiência literária exercita disposição análoga: o leitor não extrai um sentido único e definitivo do texto, mas constrói hipóteses de leitura que precisam ser confrontadas com os elementos narrativos. Essa familiaridade com a produção interpretativa, ainda que em registro distinto, pode ampliar o repertório com que o estudante de Direito se aproxima dos textos normativos, sem confundir os dois campos.

A formação jurídica pode, portanto, incorporar práticas de leitura que não se limitem à apresentação de textos literários como ilustrações de conteúdos previamente definidos. Uma proposta

dessa natureza deve permitir que o estudante reconheça suas próprias referências, encontre a obra, confronte suas expectativas e posteriormente reflita sobre os sentidos construídos durante a leitura.

Cabe ao professor, nesse percurso, atuar como mediador da experiência, criando condições para que a discussão transite entre o estético e o social sem impor uma interpretação única. A mediação é elemento central, pois é ela que assegura que a leitura não se dissolva em impressões subjetivas nem se feche em conclusões antecipadas.

A imaginação narrativa de Nussbaum (2015), por sua vez, acrescenta uma dimensão formativa relevante: ao possibilitar que o leitor considere experiências diferentes das suas, a narrativa pode favorecer o exercício da alteridade. Em uma formação jurídica, essa capacidade pode contribuir para a compreensão de sujeitos que ocupam posições sociais distintas daquelas do próprio profissional.

Essa dimensão, contudo, deve ser compreendida como possibilidade formativa, e não como efeito automático da literatura, uma vez que o leitor participa ativamente da construção dos sentidos e suas respostas são condicionadas por experiências anteriores. A alteridade não é garantida pela simples leitura, mas pode ser favorecida quando a experiência literária é conduzida de modo reflexivo e dialógico.

No plano institucional, essa proposta encontra respaldo nas próprias diretrizes que orientam o ensino jurídico. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (Brasil, 2018b) preveem uma formação geral, humanística e ética, e o Protocolo para

julgamento com perspectiva de gênero (Brasil, 2021) reconhece que a atuação dos operadores do Direito exige sensibilidade às desigualdades estruturais.

A inserção de práticas de letramento literário na formação jurídica pode ser entendida, nesse quadro, como um caminho concreto de realização dessas exigências, articulando a dimensão estética da leitura à formação crítica prevista nos marcos normativos. A literatura, assim, deixa de ser adorno curricular e passa a integrar um projeto formativo voltado à compreensão dos sujeitos e das relações sociais sobre as quais o Direito incide.

4.2. Literatura, Relações de Gênero e Educação Antimachista: A Leitura de Marina Colasanti

A articulação entre literatura e educação antimachista requer que as representações de gênero presentes nos textos literários sejam consideradas construções discursivas e simbólicas, dotadas de historicidade e passíveis de diferentes apropriações. Os contos reunidos por Marina Colasanti em *Contos de amor rasgados* (1986) oferecem material expressivo para essa discussão. O corpus compreende: *Para que ninguém a quisesse*, *Uma questão de educação*, *A honra passada a limpo*, *Sem que fosse tempo de migração* e *O leite da mulher amada*.

A leitura empreendida trata os contos como material de exemplificação interpretativa, em diálogo com o referencial teórico, sem pretensão de esgotar suas possibilidades estéticas. O foco recai sobre os mecanismos narrativos e simbólicos por meio dos quais as relações de poder entre os gêneros são construídas e, em alguns casos, tensionadas.

4.2.1. Para Que Ninguém a Quisesse: Controle, Corpo e Violência Simbólica

O conto *Para que ninguém a quisesse* (Colasanti, 1986) apresenta um homem que, incomodado com os olhares dirigidos à esposa, modifica progressivamente sua aparência, interferindo em suas roupas, adornos e cabelos. O controle não aparece inicialmente como agressão física direta. Ele se manifesta por meio de intervenções sucessivas que restringem a autonomia da personagem e transformam seu corpo em objeto de vigilância.

Essa construção é iluminada, de modo privilegiado, pela noção de violência simbólica de Bourdieu (2010): a dominação não depende exclusivamente da força física, mas também de mecanismos incorporados às relações sociais e percebidos como naturais.

A narrativa evidencia uma contradição expressiva: o homem controla a aparência da mulher para impedir o interesse de outros homens, mas posteriormente sente falta justamente da imagem que havia destruído. O controle do corpo feminino aparece, assim, como exercício de poder e não como proteção da mulher.

O conto permite questionar situações nas quais controle, ciúme e vigilância podem ser apresentados como manifestações de amor ou preocupação. A literatura não fornece uma classificação jurídica para esses comportamentos, mas constrói uma situação que exige do leitor a identificação das relações de poder nela presentes, em um movimento que se aproxima dos processos de concretização descritos por Iser (1979). Para a formação jurídica, essa dimensão é relevante porque o reconhecimento da violência não depende apenas do conhecimento da norma: compreender os mecanismos

simbólicos que naturalizam o controle sobre o corpo feminino também integra uma formação crítica.

4.2.2. Uma Questão de Educação: Violência e Naturalização da Dominação

O conto *Uma questão de educação* (Colasanti, 1986) apresenta uma situação de violência extrema desencadeada por uma suspeita de infidelidade. A narrativa articula o assassinato da mulher a uma reação posterior do agressor relacionada a um aspecto banal da situação, produzindo um contraste que provoca estranhamento.

A violência física aparece associada a uma lógica de posse e julgamento: a personagem masculina assume para si o direito de decidir sobre a vida da mulher a partir de uma suspeita. Essa situação narrativa dialoga com as relações patriarcais e a violência de gênero analisadas por Saffioti (2004), bem como com a compreensão de Bourdieu (2010) de que manifestações extremas de violência podem estar vinculadas a relações de poder anteriormente naturalizadas.

O conto desloca a discussão da violência contra a mulher da dimensão exclusivamente individual para uma dimensão social: ele não apresenta um tratado sobre patriarcado, mas oferece uma situação ficcional na qual o leitor pode identificar relações de poder e questionar os valores que tornam determinada conduta concebível.

Para a formação jurídica, essa dimensão é relevante porque a compreensão da violência de gênero não se esgota na tipificação normativa da conduta: exige reconhecer as estruturas patriarcais que legitimam a posse sobre a vida da mulher e que, ao

naturalizarem o julgamento masculino, antecedem e condicionam o ato violento.

4.2.3. A Honra Passada a Limpo: Trabalho Doméstico e Submissão

A honra passada a limpo (Colasanti, 1986) desloca a discussão para uma dimensão cotidiana da desigualdade de gênero: a divisão sexual do trabalho e a valorização atribuída às tarefas domésticas. A narrativa permite discutir a forma como determinadas atividades podem ser consideradas naturalmente femininas, evidenciando como a associação entre mulher, cuidado e trabalho doméstico integra expectativas sociais relacionadas ao gênero.

Essa dimensão é iluminada pela análise de Beauvoir (1967) e Louro (1997), que evidenciam o caráter socialmente produzido dos papéis atribuídos às mulheres, e pela categoria de violência simbólica de Bourdieu (2010), na medida em que a dominação permanece invisível quando as estruturas que a produzem são percebidas como naturais. A narrativa possibilita, portanto, discutir que o machismo se manifesta também na distribuição desigual de responsabilidades, na desvalorização do trabalho doméstico e na associação entre feminilidade e disponibilidade para o cuidado.

O conto também possibilita a reflexão de que, em muitos casos, a naturalização da identidade feminina vinculada à execução de trabalhos domésticos, acaba desaguando na percepção da própria mulher de que sua existência depende quase que exclusivamente da realização de tais afazeres. A isso se soma a percepção de que, sem a possibilidade de executar tais atividades, a personagem não se reconhece como existente.

A dimensão representada pelo conto possui desdobramentos diretos para a formação jurídica. As desigualdades que a narrativa torna visíveis não permanecem no plano ficcional: materializam-se em situações concretas que chegam ao Judiciário, como disputas envolvendo a divisão de responsabilidades familiares, o reconhecimento de direitos decorrentes do trabalho doméstico e a avaliação de situações de dependência econômica.

Quando o estudante de Direito se depara com uma narrativa que expõe a problemática do trabalho doméstico como atribuição feminina, ele é levado a reconhecer que a aplicação da norma incide sobre relações atravessadas por assimetrias que a igualdade formal não dissolve. A previsão legal de direitos iguais entre homens e mulheres não elimina, por si só, a distribuição desigual do trabalho de cuidado, que permanece, muitas vezes, invisível nos dados e nos próprios processos.

Essa percepção encontra respaldo institucional. O Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero (Brasil, 2021) reconhece que estereótipos de gênero, entre os quais a associação entre mulher, cuidado e trabalho doméstico, podem influenciar a interpretação e a aplicação do Direito, orientando os operadores jurídicos a considerar as desigualdades estruturais que atravessam os casos concretos.

A literatura, ao tornar narrativamente visível essa associação, oferece à formação jurídica uma via para que o futuro profissional desenvolva sensibilidade a essas assimetrias, compreendendo que a aparente neutralidade das normas pode ocultar hierarquias historicamente naturalizadas. A leitura do conto articula-se, assim, à formação humanística prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (Brasil, 2018b), ampliando o

repertório interpretativo com que o estudante se aproximará das situações de desigualdade presentes no exercício profissional.

O conto demonstra, por fim, que a educação antimachista na formação jurídica não se limita à discussão de casos de violência explícita. Ela inclui também o exame das desigualdades cotidianas que estruturam as relações entre homens e mulheres e que, por serem naturalizadas, escapam com frequência à percepção crítica.

A literatura exerce, nesse ponto, sua função formativa: apresentar, por meio da ficção, situações que o direito positivo regula de modo abstrato, mas que somente se revelam em sua complexidade quando confrontadas com as experiências concretas que as narrativas permitem imaginar.

4.2.4. Sem Que Fosse Tempo de Migração: Autonomia, Desejo e Ruptura de Expectativas

O conto *Sem que fosse tempo de migração* (Colasanti, 1986) desloca a discussão para a dimensão da autonomia feminina e do desejo, apresentando uma personagem que rompe com as expectativas socialmente estabelecidas.

A narrativa coloca a protagonista em uma situação de rompimento em relação aos papéis que lhe seriam atribuídos, evidenciando que a subjetividade feminina não se reduz à passividade ou à espera, mas comporta movimento, escolha e iniciativa.

Essa construção narrativa é expressiva do ponto de vista da estética da recepção. Conforme Jauss (1994), quando o leitor se depara com uma personagem que age de modo contrário ao que as convenções de gênero fariam prever, seu horizonte de expectativas é tensionado,

exigindo a reorganização das referências a partir das quais ele compreende o feminino. A narrativa não anuncia explicitamente a transgressão; ela a apresenta por meio das ações e decisões da personagem, deixando “vazios” que o leitor precisa preencher para atribuir sentido àquela conduta.

A construção da personagem que rompe com o esperado opera em duas frentes: provoca o estranhamento que tensiona o horizonte de expectativas e exige do leitor uma operação interpretativa para reconhecer a transgressão, confrontando as representações naturalizadas do feminino.

A dimensão do desejo e da autonomia também pode ser relacionada às categorias de gênero desenvolvidas por Scott (1995) e Louro (1997). A sexualidade e a capacidade de decidir sobre o próprio corpo e o próprio percurso constituem dimensões nas quais as expectativas sociais e as relações de poder incidem de maneira diferenciada sobre homens e mulheres. Ao representar uma personagem que exerce essa autonomia, o conto tensiona a associação entre feminilidade e submissão, oferecendo ao leitor uma possibilidade de questionamento das hierarquias que organizam a vida social.

Nussbaum (2015) contribui para compreender essa experiência a partir da imaginação narrativa. Considerar a experiência de uma personagem que tensiona as expectativas exige do leitor uma disposição para reconhecer perspectivas distintas das próprias, sem que isso implique concordância automática. A leitura do conto permite, assim, que o estudante de Direito exercite a capacidade de compreender mulheres que ocupam posições de autonomia e de resistência, ampliando o repertório com que se aproximará das

situações concretas em que a igualdade de gênero se materializa ou é negada.

Para a formação jurídica, tal interpretação e reflexão sobre a autonomia feminina não são apenas um tema abstrato, mas uma condição que atravessa inúmeros conflitos levados ao Judiciário, desde questões de capacidade e autodeterminação até disputas sobre direitos reprodutivos e liberdade de escolha.

4.2.5. O Leite da Mulher Amada: Corpo e Sexualidade

O leite da mulher amada (Colasanti, 1986) aprofunda a discussão ao abordar a sexualidade feminina e a relação entre corpo, desejo e relações afetivas. A narrativa constrói uma situação em que o corpo feminino é representado em sua dimensão mais íntima, deslocando a leitura para as representações sociais que cercam a sexualidade e a monogamia.

A construção narrativa permite problematizar a naturalização de determinadas associações entre o corpo feminino e funções sociais específicas. A fidelidade, o cuidado e a disponibilidade do corpo são frequentemente apresentados como destinos naturais da mulher, e o conto tensiona essas associações ao representar o corpo e o desejo de modo que escapa a essa lógica.

Essa dimensão é iluminada pela análise de Beauvoir (1967), que evidencia o caráter social da construção da condição feminina, e pelas categorias de Scott (1995), que compreendem o gênero como uma forma de dar significado às relações de poder, incidindo de modo específico sobre a sexualidade e o corpo.

Sob a perspectiva da recepção, o conto é expressivo porque não determina todos os sentidos que devem ser produzidos. A narrativa apresenta o corpo feminino sem submetê-lo a uma leitura única, exigindo do leitor a mobilização dos processos de concretização discutidos por Iser (1979). O leitor precisa interpretar as representações do corpo e do desejo, confrontando-as com seus próprios horizontes de expectativas e com as convenções sociais que cercam a sexualidade feminina.

Essa experiência de leitura literária é relevante para a formação jurídica porque o Direito incide sobre o corpo e a sexualidade em inúmeros contextos, desde questões de saúde e direitos reprodutivos até situações de violência e de controle. Ao desnaturalizar essas associações, a narrativa amplia o repertório interpretativo com que o futuro profissional compreenderá a complexidade das situações que envolvem o corpo e a autonomia das mulheres.

4.2.6. Considerações Conjuntas: Mecanismos de Dominação, Resistência e Possibilidades Formativas

A leitura conjunta dos cinco contos de Colasanti (1986), presentes na obra *Contos de amor rasgados*, permite identificar um espectro de mecanismos que estruturam as relações de gênero: controle do corpo, violência, divisão sexual do trabalho, submissão e possibilidades de resistência. Essa diversidade impede uma concepção simplificada da educação antimachista, que alcança também as expectativas, os papéis e as representações que sustentam as relações de gênero.

A teoria da recepção possibilita compreender esse potencial sem convertê-lo em determinismo. O texto não impõe uma interpretação única, e o leitor participa da produção dos sentidos a partir de seu horizonte de expectativas. A experiência literária pode produzir deslocamentos quando a obra tensiona esse horizonte, mas a transformação depende do processo de leitura.

É nesse ponto que o letramento literário assume importância para a proposta antimachista: Cosson (2021) compreende a literatura como prática social de leitura, e a formação do leitor ocorre quando ele se apropria da experiência literária e participa efetivamente de práticas de interpretação.

No ensino jurídico, essa apropriação pode ser articulada aos debates sobre gênero sem que o texto perca sua natureza literária. O conto permanece literatura; os conceitos de gênero, violência simbólica e patriarcado ingressam como instrumentos para aprofundar a interpretação das relações representadas. Essa proposta pedagógica não antecipa as respostas que o estudante deve produzir; antes, parte de suas interpretações, identifica contradições e promove o questionamento de pressupostos naturalizados.

A contribuição da literatura para a formação jurídica reside, assim, na possibilidade de ampliar o repertório com que futuros profissionais do Direito percebem sujeitos e conflitos sociais.

Ao entrar em contato com personagens submetidas a diferentes formas de dominação e resistência, o leitor pode reconhecer que situações aparentemente privadas também expressam estruturas sociais mais amplas. Assim, a aplicação das normas incide sobre

situações concretas em que a igualdade jurídica formal não elimina, por si só, as desigualdades sociais que as atravessam.

A literatura não constitui, isoladamente, solução para o machismo presente na sociedade ou nas instituições jurídicas. Seu potencial é mais específico: criar experiências de leitura capazes de apresentar outras perspectivas, tensionar representações naturalizadas e favorecer processos de reflexão.

Os contos de Marina Colasanti, nesse sentido, tornam concreta essa possibilidade ao representar diferentes formas de controle, violência, submissão e também resistência. A formação antimachista, deste modo, não se apresenta como consequência necessária da leitura, mas como horizonte pedagógico que pode ser favorecido por uma experiência literária crítica.

5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre direito à literatura, letramento literário e educação antimachista oferece à formação jurídica uma via concreta de realização de sua dimensão humanística, prevista nas diretrizes que orientam o ensino do Direito no Brasil.

A leitura literária, quando conduzida como experiência estética e dialógica, opera como instrumento de desnaturalização das representações de gênero, ampliando o repertório interpretativo com que o futuro profissional se aproxima dos conflitos que envolvem desigualdades, violência e relações de poder.

Os três objetivos específicos foram atingidos: examinou-se a literatura como direito e prática social, analisou-se a estética da recepção como referencial de leitura crítica e discutiu-se, a partir dos

contos de Marina Colasanti, como as representações de gênero podem ser problematizadas na formação jurídica. A principal contribuição do estudo reside na proposição de um percurso pedagógico deliberado, ancorado na estética da recepção e nas categorias dos estudos de gênero, que se distingue da mera inclusão de obras literárias no currículo e preenche uma lacuna identificada na produção acadêmica.

Como limitação, o estudo possui natureza teórico-reflexiva, de modo que as possibilidades formativas apresentadas não constituem resultados empíricos comprovados. Recomenda-se, para pesquisas posteriores, submeter as proposições aqui desenvolvidas a estudos empíricos em diferentes contextos de formação jurídica, examinando como estudantes e profissionais respondem a práticas sistemáticas de letramento literário articuladas aos estudos de gênero, bem como avaliar os efeitos dessas práticas sobre a percepção das desigualdades e sobre a atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOEIRA, Eponina Vitola; COLLARES, Lara Veiras; HENNING, Ana Clara Correa. Gênero, currículo e educação jurídica: olhares empíricos. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 31, n. 3, 2023. DOI: 10.1590/1806-9584-2023v31n388051. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/88051>. Acesso em: 01 ago. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/rces005_18.pdf. Acesso em: 01 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero**. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero-cnj-24-03-2022.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 255, de 4 de setembro de 2018**. Institui a Política Nacional de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, DF: CNJ, 2018a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2670>. Acesso em: 01 ago. 2026.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

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

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

QUINTANA, Stéffani das Chagas; COSTA, Marli Marlene Moraes da. A Perspectiva de Gênero no Ensino Jurídico e a Resolução nº5 do Conselho Nacional de Educação. **Interfaces Científicas - Direito**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 94-107, 2024. DOI: 10.17564/2316-381X.2024v9n3p94-107. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/11880>. Acesso em: 01 ago. 2026.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SCHWARTZ, Germano (Org.). **Direito e literatura:** o encontro entre Themis e Apolo. Curitiba: Juruá, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TIMBÓ, Margarida Pontes; FONTENELE, Francisco Ítalo Carneiro. Experiências de letramento literário no ensino jurídico com “O enfermeiro”, de Machado de Assis. **História em Curso**, Belo Horizonte, v. 7, n. 11, p. 228-241, dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/historiaemcurso/article/view/37419>. Acesso em: 01 ago. 2026.

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

TRINDADE, André Karam. **Direito, literatura e emancipação**: um ensaio sobre o poder das narrativas. Revista Jurídica, Curitiba, v. 44, p. 86-116, 2016.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. Interpretação da lei. Temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1994.

WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1995.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e Universidade de Cuiabá (UNIC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutor em Letras e Docente no Pós-graduação stricto sensu em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e Universidade de Cuiabá (UNIC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Nos referimos aqui ao conceito de Jauss (1994), onde a estética está ligada à recepção da obra pelo leitor, colocando-a como um objeto aberto. O sentido de cada obra nasce na relação dela com o leitor e muda ao longo do tempo, de acordo com o contexto histórico onde ela se apresenta.