

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade De Letras**  
**Curso De Especialização Em Língua Portuguesa:**  
**Teoria E Prática De Ensino De Leitura E Produção Do Texto -**  
**Proleitura**

Joice Lopes Dias

**LITERATURA E FORMAÇÃO LEITORA: desafios do professor nos**  
**anos finais do ensino fundamental**

Belo Horizonte

2023

Joice Lopes Dias

## **LITERATURA E FORMAÇÃO LEITORA: DESAFIOS DO PROFESSOR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Alexandre do Carmo Said

Belo Horizonte

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA JOICE LOPES DIAS

Realizou-se, no dia 15 de fevereiro de 2023, às 14:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado LITERATURA E FORMAÇÃO LEITORA: DESAFIOS DO PROFESSOR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, apresentado por JOICE LOPES DIAS, número de registro 2020741843, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said - Orientador, Prof. Pedro Rena Todeschi, Profa. Juliana Weinrich Shiohara.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2023.

Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said (Doutor)

Prof. Pedro Rena Todeschi (Mestre)

Profa. Juliana Weinrich Shiohara (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Rena Todeschi, Usuário Externo**, em 28/02/2023, às 18:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Alexandre do Carmo Said, Professor do Magistério Superior**, em 02/03/2023, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Weinrich Shiohara, Usuária Externa**, em 21/03/2023, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2069657** e o código CRC **E2F48426**.

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o papel da literatura na formação leitora dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e sobre os desafios enfrentados pelos professores em relação à seleção e indicação de obras literárias para jovens entre onze e quatorze anos, período de transição da infância para a adolescência. Estas reflexões decorrem da ausência de critérios claros que orientem os professores nessa empreitada. Por meio de um estudo bibliográfico, este trabalho apresenta concepções de literatura e sua relevância no ensino atual; também sugere algumas ideias que podem servir como referência para a seleção de obras adequadas ao público. A fundamentação teórica deste estudo apoia-se nas formulações de vários autores, dentre eles Antônio Cândido(1988), Roland Barthes(1980), Jonathan Culler (1999), Jacques Derrida (1992), Leyla Perrone-Moisés(2006, 2016), Graça Paulino (2004) e outros. Por fim, são apresentados e analisados dois exemplos de textos adotados para turmas de nonos anos no ano de 2022.

Palavras-chave: Literatura. Formação leitora. Ensino Fundamental anos finais.

## **Abstract**

This paper examines the role of literature in the reading formation of students in the final years of elementary school, and the challenges faced by teachers in selecting and recommending books to young people aged between eleven and fourteen years, who are in a transitional period from childhood to adolescence. The lack of clear criteria to guide teachers in this important task has prompted this research.

To explore the theoretical underpinnings of this study, various authors have been consulted, including Antônio Cândido (1988), Roland Barthes (1980), Jonathan Culler (1999), Jacques Derrida (1992), Leyla Perrone-Moisés (2006, 2016), Graça Paulino (2004), among others. The use of bibliographical references has allowed us to bring together different conceptions of literature and its relevance in current teaching practices. The paper also suggests ideas that can serve as a reference for the selection of works suitable for this age group. Furthermore, the study presents and analyzes two examples of texts that were used for ninth grade classes in the year 2022.

Keywords: Literature. Reading formation. Final years of elementary school.

## Sumário

<b>1.Introdução.....</b>	<b>7</b>
<b>2.Literatura e ensino: Conceitos e reflexões.....</b>	<b>12</b>
<b>3. Uma experiência de leitura.....</b>	<b>23</b>
3.1 <i>Natal na barca</i> de Lygia Fagundes Telles .....	24
3.2 <i>De repente, nas profundezas do bosque</i> de Amós Oz.....	30
<b>4.Considerações finais.....</b>	<b>37</b>
<b>5.Referências.....</b>	<b>39</b>

## 1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo investigar os desafios do professor de Língua portuguesa na seleção e indicação de obras literárias para os anos finais do ensino fundamental. Trata-se de discutir os critérios para essa escolha e de pensar sobre qual literatura falamos quando o público-alvo são jovens de onze a quatorze anos. Contudo, de saída, surgem questões anteriores, urgentes e fundantes, que exigem desvelo, uma vez que as mudanças pelas quais passou o mundo nas últimas décadas criaram um novo regime comunicativo e fizeram ruir o antigo império das letras. São indagações tais como: Qual espaço a literatura ocupa na sociedade, na escola e nos currículos? Em tempos de predominância da imagem, onde está a literatura? E por que ainda devemos ensiná-la? A partir de quais critérios? Orientados por qual cânone?

A fim de tentarmos refletir sobre essas questões, recorreremos inicialmente a Perrone-Moisés:

O declínio do prestígio cultural e social da literatura, no fim do século XX, afetou seriamente seu estudo. Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento. Os economistas veem a literatura como um produto com pouco (embora não desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores do ensino, como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados. (PERRONE, 2016, p.70)

Tal afirmação pode ser comprovada pela análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a criação de todos os sistemas educacionais do país. Segundo Silva e Silva (2020, p.84), “entre as dez competências específicas de língua portuguesa no ensino fundamental, apenas uma destaca explicitamente a preocupação com os estudos do texto literário”.

O desprestígio da literatura, contudo, não é exclusividade brasileira, como podemos observar nas palavras do professor Antoine Compagnon, que tem se debruçado sobre a questão em seu país, berço de tantos movimentos literários: “Na alvorada do século XXI, a literatura, no sentido que ela teve durante dois

séculos, não se identifica mais, na França, e alhures, no centro de gravidade da cultura” (Apud PERRONE, 2002, p.136).

Para além das aspirações do mercado, que tem rebaixado não apenas a literatura, mas as humanidades em geral, por considerá-las de pouca utilidade prática, em outras palavras, por não gerarem lucros ou acúmulo de riquezas a curto prazo, temos também outros fatores que têm contribuído para tal situação, como o triunfo da imagem sobre a letra em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias. Segundo André (2015):

Se tivermos em conta que toda a percepção da cultura na tradição ocidental assentava, em grande medida, na sua associação ao texto e à mensagem que o texto veiculava (num modelo de comunicação assente na distinção entre emissor, mensagem e receptor), percebemos que o carácter performativo da imagem e do som e a sua mobilização de uma estética da presença e da participação constituem uma séria provocação à tradicional matriz das Humanidades. (ANDRÉ, 2015, p.64)

No que tange às práticas de leitura, “o primado da imagem visual ou sonora sobre o texto escrito, numa estética da presença mais do que numa estética da interpretação, da representação e do significado (GUMBRECHT, 2010 e SONTAG, 2004 apud ANDRÉ, 2015) altera profundamente nossa relação com a cultura, implicando em desdobramentos ainda não plenamente conhecidos. Porém, o que já podemos constatar é a demanda por simplificação da linguagem, empobrecimento do conteúdo e a predileção por amenidades que possam ser rapidamente consumidas. A ausência de análise e aprofundamento tem sido responsável por uma crise de atenção e conseqüentemente de memória, notadamente um obstáculo para a formação do leitor.

Ainda sobre as causas do atual desprestígio da literatura, passamos inevitavelmente pela negação do(s) cânone(s) nacional e “ocidental” por parte dos movimentos que reivindicam o reconhecimento das minorias, sob pretexto de elitismo e de dominação de classe. Segundo Fritzen (2018):

O encarecimento do critério político-ideológico também fez pesar sobre a legitimidade da cultura erudita considerável desconfiança. O aspecto emancipador que seu acesso possibilitaria foi ofuscado pelas críticas ao carácter opressor que exerceria sobre as culturas minoritárias. A cultura erudita seria um construto político-ideológico de determinadas



instituições que legitimariam certas obras afinadas com avaliações de grupos hegemônicos em detrimento de outras manifestações culturais. O valor intrínseco e universal da cultura erudita foi questionado pelo relativismo cultural que defendeu o respeito pela manifestação da diversidade como valor maior. (FRITZEN, 2018, p.83)

É importante salientar que a busca por representatividade é legítima e mesmo necessária em culturas como a brasileira, entretanto o que constatamos como produtos dessa modificação nos critérios de valoração são a desvalorização da alta literatura que passa a ser apenas mais um gênero como tantos outros, quiçá o menos desejável entre os demais dada a sua complexidade, em tempos em que a satisfação se encontra no descomplicado e a sua própria sobrevivência, como afirma Compagnon (2009, p. 21), “a transição entre a leitura infantil [...] e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel”, não mais está assegurada.

Em síntese, podemos dizer que a literatura perdeu sua posição privilegiada nas sociedades contemporâneas, deixou de figurar nos currículos escolares em posição de prestígio e tem agora seu destino incerto. Trata-se, sem dúvida, de um contexto desolador a princípio, porém, nem todas os prognósticos são tão catastróficos, como podemos observar nas palavras de Graça Paulino(2004):

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. As artes talvez acabem “dando a volta por cima[...]” (PAULINO, 2004, p.60)

É justamente sobre essa capacidade de a literatura humanizar que discorreu Antônio Cândido em seu célebre artigo “O direito à literatura”, três décadas atrás, em um outro contexto no qual defendeu o acesso à literatura como um direito humano básico.

Nos últimos anos vimos movimentos reacionários, ultraconservadores e até supremacistas ganharem voz e adesão em várias partes do mundo e aqui também, com isso, como era de se esperar, a arte e a cultura passaram a serem vistas como um inimigo a ser combatido, bem como a ciência e os avanços no campo progressista e dos direitos humanos; em suma, vivemos um momento

inverso ao do crítico uspiano quando da escrita da obra mencionada, lá, a redemocratização depois de mais de vinte anos de uma ditadura militar, cá, a sanha autoritária ameaçando mais uma vez nossa jovem democracia.

Mas será que os argumentos de Cândido ainda são válidos hoje? O ensino da literatura ainda se justifica? Analisaremos a seguir as concepções do autor em busca de alguns apontamentos. Segundo Cândido (1988, p.182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. O autor define humanização como:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Na perspectiva do autor, a literatura, definida por ele como toda forma de criação de caráter ficcional, poético, dramático, humaniza ao passo que é uma forma do sujeito conhecer a si mesmo e ao outro, também é meio de expressão intencional de ideologias, mas acima de tudo é forma, uma construção com significado em si mesma; o artista ao criar, ao organizar as palavras vai do caos à ordem e nisso reside seu poder humanizador, pois nos leva a ordenar nossa mente e por consequência nossa visão de mundo. Portanto, conclui o autor, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”<sup>2</sup>.

Dessa forma, podemos afirmar que os argumentos do autor ainda poderiam, pelo menos em seu viés central, ser considerados válidos, uma vez que os direitos humanos básicos ainda são os mesmos, a despeito do avanço tecnológico, e o poder formativo da literatura segue intacto. O desafio atual é fazer com que as pessoas tenham contato com ela, pois diferentemente de três décadas atrás, o acesso já não é mais o principal obstáculo (com o advento da

---

<sup>1</sup> (Ibidem p.182)

<sup>2</sup> (Ibidem, p.183)

internet), mas sim as demandas profissionalizantes sobre o currículo escolar, a educação para a formação de mão-de-obra, o tecnicismo, a cultura de massa, o materialismo, a nova relação com o tempo-espaço, o autoritarismo entre outros.

Para concluir e corroborando com a tese, Perrone também defende o ensino da literatura:

ensinar leitura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam.(Op. cit, p.80)

Colocadas as questões iniciais, partimos para o objeto deste trabalho, propriamente, e às primeiras somam-se outras questões. Como ensinar literatura no contexto atual? Qual literatura ensinar?

## 2. Literatura e ensino: Conceitos e reflexões

A literatura, contrariando as previsões apocalípticas do final do século XXI que davam como certo o seu fim, tem dado sinais de vitalidade com numerosa produção e consumo, ainda que muitas vezes restrita a uma elite letrada, e circunscrita em uma relação mercadológica (há como ser diferente?). Porém, o fato de haver leitores é um saldo positivo uma vez que se previa nem mais existirem. Por outro lado, o prognóstico catastrofista da virada do milênio não se equivocou sobre o ensino da literatura, esse segue apresentando dificuldades para manter-se vivo e eficiente, e necessita constantemente de argumentos que o justifique. Dos impasses do tempo presente, ressaltam-se duas questões, a primeira até pouco tempo impensada, a segunda, largamente debatida: O que ensinar? e o que é literatura?

Durante muito tempo *o que ensinar* não era uma questão decisiva para os professores de literatura, posto que a resposta era óbvia: os clássicos. A partir das grandes transformações já expostas, uma modernização feita de modo apressado sem os devidos investimentos realizados democraticamente, a pressão do mercado por uma formação utilitária, o questionamento do cânone por grupos identitários, as mídias que com grande poderio e alcance garantem entretenimento incessante etc., enfim, por essas razões, a mesma questão se feita atualmente não apenas não possui mais uma resposta tão elementar como corre o risco de nem sequer ser feita.

Porém, antes de pensarmos sobre o ensino, é preciso voltar ao princípio, posto que se nunca se esteve perto de uma resposta óbvia, agora se está ainda menos: o que é literatura?

Segundo Perrone-Moisés (2016):

Embora a palavra “literatura” seja corrente e esteja presente nos currículos universitários, nos catálogos das editoras, na temática de encontros, festas, feiras e prêmios, nos meios de comunicação impressos e eletrônicos, ela se presta a muitos mal-entendidos. Fala-se de literatura como se todos soubessem do que se trata. Mas na verdade, não existe um conceito de literatura, apenas acepções que variam de uma época para a outra. (p.5)

A literatura como a concebemos modernamente data do século XVIII e antes disso, a palavra era utilizada para representar textos escritos variados. Designava um conjunto de textos referentes a uma temática. O que então afinal a difere dos demais? Jonathan Culler em sua obra *Teoria literária* (1999) elencou cinco aspectos acerca da natureza da literatura apontados por teóricos, que podem nos ajudar a compreendê-la, uma vez que defini-la é tarefa improvável:

1. Na literatura a organização da linguagem é posta em primeiro plano;
2. Na literatura, todos os elementos do texto se integram e contribuem para o efeito do todo;
3. A literatura é criadora de mundos por meio da ficção;
4. As obras literárias são objetos estéticos pois interrelacionam forma e conteúdo e não possuem uma finalidade prática;
5. A literatura é essencialmente intertextual.

O autor, contudo, nos adverte que nenhuma das concepções mencionadas têm a pretensão de sozinhas definirem o que é a literatura, nem tampouco, elas se anulam entre si, porém nelas é possível identificar elementos que contribuem para o reconhecimento da “literariedade” dos textos. Literariedade que, nessa perspectiva, não seria uma essência ou um elemento rastreável ou permanente que faz da literatura a literatura, mas um conteúdo variável cuja recepção é literária. Já para Jacques Derrida:

a existência de algo como uma realidade literária propriamente dita sempre permanecerá problemática. O acontecimento literário talvez seja mais acontecimento (porque é menos natural) do que qualquer outro, mas, por isso mesmo, torna-se muito “improvável” e difícil de verificar. Nenhum critério interno pode garantir a “literariedade” essencial de um texto. Não há nenhuma essência ou existência garantida da literatura. Procedendo-se a análise de todos os elementos de uma obra literária, nunca se encontrará a própria literatura, somente alguns traços que ela compartilha ou toma emprestado, e que se pode encontrar noutros lugares também, noutros textos, seja uma questão de língua, de significações ou de referentes (“subjetivos” ou “objetivos”). E mesmo a convenção que permite a uma comunidade chegar a um acordo sobre o status literário desse ou daquele fenômeno permanece precária, instável e sempre sujeita a revisão. (DERRIDA, p.115)

Nesse caso, nos importa analisar esses “traços” mencionados pelo autor, pois são eles que dão especificidades, ainda que parciais e condicionadas, ao

texto literário e com isso justificam a continuidade do seu ensino, pois conferem à literatura um caráter único, sem-par entre todos os textos que a humanidade é capaz de produzir. Os ganhos do contato com esse tipo de obra, dessa forma, são igualmente singulares. Vejamos a seguir a visão do teórico a respeito de alguns aspectos da literatura expressos em entrevista concedida no ano de 1989 cuja versão completa intitulou-se *Essa estranha instituição chamada literatura*. Segundo Derrida:

“O que é a literatura?”; a literatura como instituição histórica, com suas convenções, suas regras etc., mas também essa instituição da ficção que dá, em princípio, o poder de dizer tudo, de se liberar das regras, deslocando-as, e, desse modo, instituindo, inventando e também suspeitando da diferença tradicional entre natureza e instituição, natureza e lei convencional, natureza e história. [...] A instituição da literatura no Ocidente, em sua forma relativamente moderna, está ligada à autorização para dizer tudo e, sem dúvida também, ao advento de uma ideia moderna de democracia. Não que ela dependa de uma democracia instalada, mas parece-me inseparável do que conclama a uma democracia por vir, no sentido mais aberto (e, indubitavelmente, ele mesmo por vir) de democracia. (DERRIDA, 1992, p.51)

O princípio de poder dizer tudo pode constituir um espaço raro de liberdade dentro da escola, que ainda se assenta sobre bases autoritárias. Abre-se a possibilidade de explorar os temas mais diversos sob a égide do literário.

Além do poder que a obra literária tem, segundo Derrida, de dizer tudo, nela reside ainda uma outra potência, a de dizer muito, “obras cuja performatividade, de algum modo, parece a maior possível no menor espaço possível”<sup>3</sup>; essa “economia” da literatura, ele julga mais poderosa que a de outros textos não literários, graças ao poder da linguagem.

Outra propriedade da obra é a de formar seus próprios leitores, de acordo com o filósofo, o leitor não existe antes da obra e não é um mero receptor, a “obra, produz seu leitor, um leitor ainda inexistente, cuja competência não pode ser identificada, um leitor que seria “formado”, treinado, instruído, construído, até engendrado, digamos inventado pela obra”<sup>4</sup>. Ele acrescenta ainda, que ao formar seus próprios leitores, as obras lhes dão uma competência nova. Dessa

---

<sup>3</sup> Ibidem, p.68

<sup>4</sup> Ibidem, p.117

forma, podemos depreender que a literatura seria uma instituição naturalmente formadora do leitor e, portanto, de suma importância no ambiente escolar.

Nesta perspectiva em que nos importa menos definir o que é a literatura e mais discutir como ela pode ser importante do ponto de vista social e individual no tempo presente. Para tanto, recorreremos a outro grande pensador, Roland Barthes que, em sua aula inaugural no Colégio de França, declarou que “Se [...] todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (1980, p.8). Depreende-se desta afirmação ser a literatura uma forma de assegurar e transmitir as culturas, testemunhar a História, permitir o exercício da alteridade. Segundo o autor, a língua é impositiva, nela residem poder e servidão e a única forma de sobrepujá-la é por meio de uma “revolução permanente da linguagem”, de uma “trapaça”, que ele julga somente ser a literatura capaz de fazer pois nela residem “as forças da liberdade”.

Ainda de acordo com Barthes,

verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que provisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega (BARTHES, 1980, p.9)

A presença dos saberes de forma indireta, não como uma finalidade, mas como uma representação das experiências humanas é uma sutileza da qual a escola carece e pela qual os alunos anseiam. Eles que constantemente são vistos como meros receptores e ao final do ensino fundamental demonstram extremo cansaço e enfado com essa tarefa, a de receber. Para tanto, a literatura pode ser esse elemento revigorante, que trata de todos os assuntos sem ser moralizante, pois “o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ibidem, p.9

As obras mencionadas de Culler, Derrida e Barthes convergem, conversam, quando definem a literatura como uma forma de discurso diferente das demais, com um poder de alcance singular por fazer um uso subversivo da linguagem, ativando modos de leitura específicos. Nas palavras de Culler:

A literatura é uma instituição paradoxal porque criar literatura é escrever de acordo com fórmulas existentes [...] mas é também zombar dessas convenções, ir além delas. A literatura é uma instituição que vive de expor e criticar seus próprios limites, de testar o que acontecerá se escrevermos de modo diferente. Assim, a literatura é ao mesmo tempo o nome do absolutamente convencional [...] e do absolutamente demolidor (CULLER, 1999, p.23)

Retornamos então à questão “o que ensinar?” Mais especificamente, o que ensinar nos anos finais do ensino fundamental? A que textos recorrer para fazer os saberes girarem nas leituras de jovens em formação? Entramos aqui num tema pouco pacífico que é a questão do cânone literário e do cânone escolar. Com a democratização do acesso à educação, a escola se tornou um espaço ocupado por grupos extremamente heterogêneos e na tentativa de democratizar também o acesso ao mundo da literatura e o contato com o cânone, ocorrem frequentemente simplificações que ocasionam perdas para a experiência leitora. Frederico e Osakabe (2004), a esse respeito, apontaram três exemplos recorrentes: a opção por uma literatura mais “fácil” não necessariamente de maior qualidade, a substituição do texto em si por suplementos e a substituição dos textos originais por adaptações. Ainda que bem-intencionadas no sentido de trazer aos alunos a existência de tais obras, as duas últimas iniciativas não promovem a formação literária de fato, uma vez que ela só se efetiva na leitura verdadeiramente, e a primeira merece uma reflexão mais ampla no sentido de compreender suas razões.

Essas opções “democráticas” estão pautadas, todavia, em um equívoco, qual seja, o de que a mensagem de um texto literário pode ser transmitida ou compartilhada independentemente de sua linguagem.

As obras literárias reconhecidas pela tradição têm perdido espaço na escola com causas já mencionadas anteriormente, contudo, a essas somam-se outras relativas à recepção dos textos. Constantemente definidos como “chatos”, “difíceis”, “distantes da realidade e do gosto dos alunos”, “pouco



representativos”, os clássicos e mesmo os contemporâneos, que podem vir a compor os quadros de maior honra superado o crivo do tempo, têm sido substituídos por obras mais facilmente digeríveis da ordem do entretenimento. Porém, é necessário questionar, a que ponto esse pouco apreço tem base na realidade ou deriva de práticas e indicações equivocadas? Segundo Paulino:

O problema está na constituição de padrões escolares de leitura. Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar. (PAULINO, 2004, p.56):

A leitura, cuja finalidade não está em si mesma em primeiro plano, ocasiona uma associação errônea da literatura a um dever em vez de associá-la a um prazer, e a um aprendizado que, embora se construa com a linguagem, não se reduz a ela. Do mesmo modo, seleções inapropriadas geram distanciamento, dificuldades e preconceito entre os estudantes e os textos. Perrone-Moisés ressalta que:

É claro que o professor [...] deve dosar sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se pode começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar aos textos mais complexos. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.22)

A leitura de obras literárias não é uma atividade sem implicações, ela exige certo empenho e compromisso, do leitor iniciante ao mais experimentado, contudo, evitar certa complexidade inicialmente é evitar a desistência, a fim de que o desenvolvimento possa prosseguir ao ponto em que a dificuldade não se constitua como mais um impedimento, mas como um desafio bem-vindo. Ademais, todas as obras têm algo a oferecer, segundo Cândido (1988, p.184):

Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nossos sentimentos.

É inegável, contudo, que o tempo presente impõe ainda mais dificuldades que outrora. Para alunos que são bombardeados a todo momento por imagens, vídeos e áudios de curta duração, condicionados a se concentrarem por brevíssimos espaços de tempo, é compreensível que textos literários sejam mais desafiadores, uma vez que “uma obra literária é um texto que faz pensar e sentir de modo mais profundo e duradouro e que, por isso, tem de ser lido mais vagorosamente, e mesmo relido” (Perrone-Moisés, 2016, p.16). Exatamente por essa natureza mais reflexiva e contemplativa em oposição ao turbilhão quase sempre improdutivo das redes é que vale a insistência, tendo em vista aquilo que ela, à literatura, pode nos proporcionar como contraponto.

Além das obras literárias consagradas, no Ensino Fundamental, circulam os textos de literatura juvenil, definida pelo *E-dicionário de Termos Literários* como “um tipo específico de expressão literária, constituído por obras de ficção, escritas geralmente por adultos e destinadas a um público juvenil, por isso, baseadas em contextos determinados, com conteúdos temáticos sistematizáveis”. Essas obras, que segundo Graça Paulino (2004, p.54), são maioria nas escolhas escolares, compartilham certas características formais:

Em primeiro lugar, há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com literatura. Outro cânone escolar inegável diz respeito à linearidade da narrativa, de acordo com as preferências do século XIX. Princípio, meio e fim devem estar muito bem definidos e cronologicamente arranjados. O desfecho deve ser feliz, embora se aceite, em casos específicos, o trágico.

Esse convencionalismo aliado à preferência pelo conteúdo, em detrimento da forma, e por temas pedagogizantes não contribuem para a formação estética do leitor e acabam por empobrecer a experiência leitora. Evidentemente que existem obras feitas para jovens leitores que possuem qualidade literária, mas seria produtora reduzir as possibilidades de escolha a um nicho? Certamente seria mais cômodo, porém correr-se-ia o risco de privar os jovens leitores de uma experiência mais rica. Qual seria então uma alternativa para amainar o anseio por identificação, afinidade, não em relação

àquilo que é universal e atemporal e que as obras consagradas são capazes de satisfazer, mas a demandas que ocorrem no aqui e no agora somente? Uma proposta viável é buscar por obras contemporâneas da literatura que discutam valores básicos e estimulem o pensamento crítico, na falta de um cânone que as reconheça, tais como:

o exercício da linguagem de modo livre e consciente; a criação de um mundo paralelo como desvendamento e crítica da realidade; a expressão de pensamentos e sentimentos que não são apenas individuais, mas reconhecíveis por outros homens como correspondentes mais exatos aos seus; a capacidade de formular perguntas relevantes, sem a pretensão de possuir respostas definitivas. (Perrone-Moisés, 2016, p.16)

Tarefa à primeira vista mais complexa, mas não impossível, a de oferecer ao aluno leituras contemporâneas de qualidade, visto que as clássicas, por seu valor já reconhecido, impõem ao professor somente a incumbência de selecionar o título mais adequado em relação às competências que já se tem e as que se deseja alcançar, necessita levar em consideração não apenas os princípios acima mencionados, mas também excluir o lugar-comum e optar por obras que apresentam o frescor próprio do literário, a novidade que só se alcança com o uso estético da linguagem e não se extingue com o tempo. Trata-se, portanto, de estabelecer cruzamentos de textos – clássicos, contemporâneos, e até mesmo textos com maior apelo midiático – a fim de enriquecer a experiência leitora, sem perder de vista “a capacidade de formular perguntas relevantes”. Também é preciso discernir entre o que é contemporâneo e o que é atual. Para Cosson (2010, p. 34):

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado pra mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera facilidade e o interesse de leitura dos alunos.

Vale ressaltar que essa “facilidade” decorre da identificação com o mundo criado pelo texto e nada tem a ver com as obras propositadamente facilitadas, produzidas para o rápido consumo e que em nada ou em muito pouco contribuem para o desenvolvimento das competências leitoras. Não é o caso de demonizar este ou aquele texto, execrar as escolhas que os alunos fazem, muitas vezes em função de um marketing poderoso que os cerca, mas é preciso reafirmar a responsabilidade em ofertar para eles o contato com obras que nos levem a sair do patamar em que se encontram, obras que eles ainda não conhecem e que se não o fizerem na escola, dificilmente encontrarão circunstâncias para o fazerem fora dela.

Por outro lado, colocar o aluno no centro dessas escolhas pode ser preponderante entre atingir ou não o êxito dessa empreitada. Segundo Zilberman (1991, p.118) “a compreensão e o posicionamento diante das necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles, pois elas assumem a condição de critérios a orientar a análise e a recepção das obras”. No entanto, compreendemos aqui que as necessidades e os interesses dos alunos não são substitutos dos critérios de qualidade, que devem essencialmente presidir as escolhas, mas como orientadoras do processo. A autora prossegue: “Uma nova postura pedagógica do professor em sala de aula pressupõe a investigação e o conhecimento das exigências e necessidades das pessoas com quem convive anualmente” (Zilberman, 1991, p.119). Em vez de impor de maneira autoritária obras selecionadas de antemão, deve-se ouvir os alunos, compreender seus interesses e principalmente não julgá-los incapazes de progredir, são condutas de respeito que podem ser mais um dos critérios na escolha. Escolher a obra certa para o leitor certo é uma arte que precisa ser constantemente aprimorada.

Nesse ponto, a figura do professor ganha ainda mais relevância. Afinal, “o professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos”. (Cosson, 2010 p.34), daí a importância de um investimento constante em sua formação leitora pessoal. Ao ser perguntada sobre essa questão em palestra, Teresa Colomer (2014) afirmou que “se o educador não conhece os livros não pode formar leitores”. Na sequência, fez algumas sugestões, segundo ela: “Há

várias formas de entrar nesse universo: frequentar bibliotecas, trocar indicações com colegas e participar de clubes de leitores nas redes sociais, por exemplo”.<sup>6</sup> Sabemos das dificuldades como falta de recursos, tempo e apoio enfrentadas pelos professores, contudo, esta é uma escolha que precisa ser feita, sem a qual a missão de selecionar obras dentro de um universo quase ilimitado e a missão de motivar os alunos à leitura tornam-se praticamente impossíveis. Por sorte que essa é uma escolha que acrescenta prazer e qualidade de vida para aqueles que a fazem.

Com base no que já foi exposto, podemos concluir que essa “estranha instituição chamada literatura” carrega consigo os saberes mais diversos, constitui um direito humano básico, exprime o que outros tipos de textos não são capazes de fazer, oferecendo, sob o âmbito da ficção, um contraponto à irreflexão dos nossos tempos. É um meio para o autoconhecimento e para o conhecimento do outro, permite sonhar, viver outras vidas, conhecer outros mundos, é realista, mas também é utópica, promove a criticidade e humaniza. Pelas primeiras qualidades elencadas, a presença da literatura no ensino já se justificaria, mas é nas últimas três que firmamos a responsabilidade democrática da escola em mantê-la. Segundo o patrono da educação brasileira, Paulo Freire:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2013, p. 93).

A escola tem, pois, um compromisso duplo ao ensinar a literatura, de um lado introduzir os alunos no mundo da leitura e do outro, garantir às novas gerações a preservação de seu patrimônio literário, como nos lembra Barthes “Não é que a literatura esteja destruída: é que ela não está mais guardada, é, pois, o momento de ir a ela” (1980 p.19). Tal afirmação não se afasta da reflexão exposta na Base Nacional Comum Curricular, segundo a qual:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição de modo a

---

<sup>6</sup> Ibidem

evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e escrita para que a função utilitária da literatura - e da arte em geral - possa dar lugar à sua função humanizadora, transformadora e mobilizadora. (BRASIL, 2017, p.136)

A despeito da dificuldade de definir o que é ou não literatura, especialmente em relação à literatura contemporânea, o poder de “dizer tudo”, de funcionar como uma representação da e para a humanidade e de desenvolver em nós uma quota de humanidade ao passo que nos torna mais tolerantes, faz da literatura importante instrumento para a formação de pessoas críticas e aptas a exercerem plenamente a cidadania.

### 3. Uma experiência de leitura

Ao longo da minha carreira docente, que teve início no ano de 2007, tenho dado à leitura um papel de destaque dentro da sala de aula. Sempre que conheço uma turma nova faço a mesma pergunta, “quantos livros vocês já leram”? As respostas variam bastante, mas não raramente ouço “nenhum”. Leciono desde 2012 na rede municipal de Sorocaba que conta com cerca de 180 escolas, porém apenas cinco delas atendem aos anos finais do ensino fundamental sendo a minha uma delas, E.M. Leonor Pinto Thomaz. Ela se localiza no centro da cidade, apresenta notas acima da média estadual em avaliações externas, a maioria dos alunos tem boas condições socioeconômicas. A escola possui um acervo considerável de livros, tendo sido acrescentado a ele centenas de exemplares recentemente, embora as indicações não tenham partido dos professores e muitas delas nem mesmo sejam adequadas aos projetos desenvolvidos por eles, além disso não há um espaço de uso funcional, de modo que os alunos não têm acesso a empréstimos individuais, nem tampouco a visitas livres sem a presença dos professores.

Tenho desde então uma meta que a princípio parece pouco ambiciosa, a saber, a de garantir a leitura de uma obra literária por bimestre, quatro por ano, para que dessa forma, nenhum aluno possa dizer ao cabo de um ano letivo ou do ensino fundamental que nunca leu um livro. São vários os obstáculos, contudo, a ponto de o objetivo que à primeira vista parece modesto demanda grande empenho para obter êxito. Os problemas incluem a dificuldade de se conseguir livros em quantidade suficiente; obras adaptadas para alunos com alguma deficiência; obras traduzidas para alunos de outras nacionalidades e que ainda não dominam plenamente a língua portuguesa; autorização para o uso do celular como leitor, até as mais naturais que são da ordem da motivação, da falta de hábito, do preconceito e das dificuldades com a leitura. Sendo as primeiras dificuldades da esfera institucional, são as últimas que interessam a este trabalho, especialmente no que se refere à resistência dos alunos diante da leitura e suas dificuldades.

Nesse sentido, a seleção e a indicação de obras é parte fundamental para superar a recusa e garantir o engajamento dos alunos, partindo da escuta e

da observação de suas dificuldades e anseios. Os textos, como dito anteriormente, devem ser acessíveis, dialogar com os estudantes, mas ao mesmo tempo tirá-los da “zona de conforto” e evidentemente, possuir as qualidades literárias já debatidas, ou seja, trata-se de propiciar experiências de leitura que só se efetivam na leitura da ficção literária. Para discutir o projeto, tomo como exemplo a proposta formulada para o ano de 2022, sendo que entre as leituras realizadas pelas turmas de 9ºanos, constam as obras *Natal na barca*, de Lygia Fagundes Telles, e *De repente, nas profundezas do bosque*, de Amós Oz. Na sequência, falaremos delas e porque se justificam suas indicações.

### **3.1 *Natal na barca* de Lygia Fagundes Telles**

Lygia Fagundes Telles é considerada uma das grandes escritoras brasileiras. A “dama da literatura brasileira”, como é chamada no meio literário, nasceu em São Paulo em 1923, filha de pai advogado e mãe pianista. Estudou Direito na Universidade de São Paulo. Ficou conhecida pelo romance *Ciranda de pedra* (1954), obra tida como o marco de sua maturidade como escritora. O segundo romance *Verão no Aquário* (1963) recebeu o Prêmio Jabuti. Outros romances de sucesso como *As meninas* (1973) e *Seminário dos ratos* (1977) também receberam diversos prêmios literários. A década de 1970 foi de vigorosa atividade literária e marcou o início da sua consagração na carreira. Lygia, além de grande romancista, também é mestra no gênero conto. Com “Antes do baile verde”, ela ganhou o Concurso Internacional de Escritoras, na França (1969), e no ano seguinte esse conto deu nome à antologia que reuniu outros dezessete textos publicados anteriormente pela autora. “Antes do baile verde” é uma de suas obras mais importantes. Publicou ainda vários outros títulos recebendo diversas premiações, a maior de todas viria com o Prêmio Camões (2005), distinção maior em língua portuguesa pelo conjunto da obra. Lygia ocupou a cadeira de nº16 na Academia Brasileira de Letras e faleceu recentemente em abril de 2022 deixando um legado inestimável. Segundo Portela:



As ficções de Lygia Fagundes Telles irrompem da realidade. Porque são reais, são fantásticas e verossímeis a uma só vez. Ela conseguiu transpor as limitações do realismo cartográfico, inabilitar a trapaça do naturalismo territorial, e deslindar a “estrutura da bolha de sabão”. O real não é uma coisa acabada, toda coesa e compacta, porque dispõem de vários rostos, inúmeras máscaras. (PORTELLA, apud TELLES, 1997, p. 8).

Por seu estilo refinado que mostra sem mostrar realmente, que não diz, mas sugere, é por vezes comparada ao estilo machadiano. Criadora de personagens multifacetados e de finais surpreendentes, observadora perspicaz, Lygia tem como objeto, em sua literatura, toda a natureza e atividade humana para o bem ou para o mal. Sem dúvida, como nos alerta Cândido (1980), não se trata de uma atividade inofensiva, mas sim de textos de grande poder humanizador.

“Natal na barca” faz parte da antologia “Antes do baile verde” que reúne dezoito contos, como dito anteriormente, selecionados pela própria autora. Em posfácio da obra, Antônio Dimas discorre sobre eles:

[...] o ponto de partida da maioria dos contos deste livro mostra sempre uma situação de equilíbrio, que descamba depois, mas sem estardalhaço. Nada mais contrário à índole desta literatura que o escândalo, a algazarra. São estórias em que a situação inicial é sempre em foco pequeno, em surdina, em espaço restrito, bem íntimo, às vezes. Nada de grandes angulares, de cena alentada, de palco escancarado. Nada de épico. Tudo muito pontual, muito preciso, muito na mosca. Nenhuma entrada que ameace drama. Tudo muito disfarçado, tudo muito sorrateiro. (DIMAS apud TELLES, 2009, p.181)

Na sequência, ele compara o estilo de Lygia ao dos felinos, que sorrateiros, quanto menos se espera, dão o bote cravando suas finas unhas, não ao ponto de causar grandes estragos, mas suficientemente incômodo, para não serem esquecidos.<sup>7</sup>

Assim é o caso de “Natal na barca” que começa enigmático, porém, em clima de normalidade. Narrado em primeira pessoa, somos conduzidos pelas impressões da personagem, que descobrimos ser uma mulher somente perto do final, questão aliás que gerou debate entre os alunos, porque quase todos

---

<sup>7</sup> Ibidem, 2009

imaginaram tratar-se de um homem, artifício certamente intencional da autora de expor os preconceitos de gênero dos leitores.

Com ar soturno e decadente, uma barca conduz à cidade quatro pessoas na noite de Natal, a narradora, um velho bêbado e uma jovem que traz consigo o filho nos braços, no entanto, somente a motivação desta, nos é revelada, buscar ajuda médica para a criança. A barca simboliza, para algumas culturas, o transporte das almas para o outro mundo, hipótese levantada ironicamente pela narradora, “Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão”, mas rechaçada na sequência: “Contudo, estávamos vivos. E era Natal”. Outras culturas, porém, relacionam-na à passagem para uma nova vida, um renascimento, perspectiva que faz mais sentido nesse caso com o desenrolar dos fatos.

A narradora afirma gostar da solidão vivida naquela situação, mas, a despeito do seu pouco interesse em interagir com aquelas pessoas, acaba por iniciar um diálogo com a jovem que carregava o filho, a princípio banal, sobre a temperatura do rio:

— Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.  
 — Mas de manhã é quente.  
 Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Vi que suas roupas puídas tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.  
 — De manhã esse rio é quente — Insistiu ela me encarando.  
 — Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa, pensei que a roupa fosse sair esverdeada.[...]  
 (TELLES, 2009, p.116)

Porém, a trivialidade da conversa esconde algumas pistas do que está por vir. A forma como cada uma vê o rio nos sugere ser a forma como cada uma encara a vida. A narradora-personagem o julga frio e menciona estar envolto em treva, enquanto que a jovem mãe escolhe defini-lo como quente e verde durante o dia, mesmo que naquele momento fosse noite e ele estivesse exatamente o oposto, o que nos permite supor ser alguém capaz de enxergar além das circunstâncias, ao contrário da narradora que personifica a racionalidade, a concretude dos fatos. Contudo, até esse momento as razões são apenas uma conjectura que se confirmarão mais a frente.

O diálogo prossegue e a narradora logo se vê irreversivelmente envolvida pela narrativa de sua interlocutora: “ Mas os laços – os tais laços humanos – já ameaçavam me envolver. Conseguira evitá-lo até aquele instante. Mas agora não tinha forças para rompê-lo”. A mulher conta com aparente resignação que seu primogênito morrera ainda criança em um acidente doméstico durante uma brincadeira e que seu marido a abandonara recentemente, e naquele momento seguia para a cidade em busca de atendimento especializado para o filho, que padecia de febre.

A narradora então passa do estado de indiferença para profundo compadecimento, no entanto, o conformismo da mulher a intriga e a falta de revolta até a irrita. Elas continuam:

- A senhora é conformada.
  - Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.
  - Deus — repeti vagamente.
  - A senhora não acredita em Deus?
  - Acredito — murmurei.
- E ao ouvir o som débil da minha afirmativa, sem saber por quê, perturbei-me. Agora entendia. Aí estava o segredo daquela confiança, daquela calma. Era a tal fé que removia montanhas... (Ibidem, p.118)

Na sequência, a mulher relata um evento que acrescenta um elemento da ordem do sobrenatural. Ela conta que em um momento de desespero, após a perda do filho, ela saiu correndo pela rua e em oração pedia a Deus que lhe permitisse ver o filho uma última vez e que exausta se deitou e dormiu no parque onde o menino costumava brincar. Em sonho ela viu o filho feliz brincando com o menino Jesus, e ela pode beijá-lo mais uma vez. O sonho lhe trouxe paz e restauração.

Sem saber como lidar com o desconcerto em que se encontrou após o relato, a narradora na tentativa de livrar-se do embaraço em que a fé extrema da mulher colidiu com seu ceticismo, ergueu o xale que cobria a criança e deixou-o cair novamente, e o que ela viu transformou vertiginosamente a tônica da narrativa: “O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto.” Ela então se afasta e planeja descer rapidamente da barca que estava prestes a atracar com o intuito de não

presenciar o momento em que a mãe descobriria a morte do filho, “era terrível demais, não queria ver”. Por sua postura de descrença e racionalidade, a narradora não era capaz de imaginar desfecho diferente, e é possível supor que, para ela, assistir a perda da fé, dada como certa, seria tão excruciante, quanto assistir a perda do filho, por que acrescentar-se-ia à tristeza, a vergonha e a humilhação. O que se seguiu, no entanto, é o segundo abalo da narrativa:

— Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre.  
 — Acordou?!  
 Ela teve um sorriso.  
 — Veja...  
 Inclinei-me. A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face de novo corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.  
 — Então, bom Natal! — disse ela enfiando a sacola no braço.  
 Encarei-a. Sob o manto preto de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia.[...] <sup>8</sup>

Não apenas o que era lógico de se esperar não aconteceu, isto é, a confirmação da morte da criança, como a mulher que a pouco era, do ponto de vista da narradora, digna de pena, pobre, enlutada, abandonada pelo marido, resplandecia e ostentava orgulhosa a sua fé. A narradora, no entanto, apesar de custar a acreditar no que via, não esboçou reação diante do insólito. Daí se depreende que ela não só acolheu como algo possível, como também de alguma maneira foi afetada pela experiência, pois em seu desejo final, o de que pudesse ver aquelas águas verdes e quentes durante o dia, expressão repetida duas vezes, certamente não sem propósito, fica evidente a mudança de pensamento em relação ao começo; abriu-se a possibilidade, antes imprevisível, de ver além.

O elemento insólito foi construído ao longo da narrativa, viabilizando a aceitação do acontecimento por parte da narradora. A começar pelo título do conto, o Natal representa a vida, o nascimento de Cristo, segundo a fé cristã, concebido por um milagre. A descrição feita pela narradora logo no início a respeito da outra personagem, “Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto

---

<sup>8</sup> Ibidem, p.120

escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.” Corroboram com a formação de uma atmosfera religiosa. O relato a respeito do sonho e a reafirmação que a mulher faz de sua fé, colocam à prova a incredulidade da narradora e do leitor. Que como bem nos advertiu Antonio Dimas “quando menos espera, as unhas retráteis aparecem e, logo depois delas, o risco na carne, o filetinho de sangue escorrendo.”

Ao final, resta ao leitor a possibilidade de resignar-se com a derrota, caso tenha assim como a narradora, escolhido apiedar-se da jovem mulher por sua fé, ou duvidar de que a criança de fato estivesse morta. Não há, contudo, segurança para nenhuma das opções.

Há sempre um mistério rodeando as linhas da ficção lygiana e cabe ao leitor tecer as pontas que ficam soltas. A falta de um desfecho ou de uma conclusão, que são suspensos pelo ato de sugerir, muito bem executado pela autora, aproxima-se da caracterização dos personagens, também construídos por sugestão. As temáticas que saltam das páginas abarcam questões humanas corriqueiras: traição, mentiras, amores frustrados, vinganças, angústias e aflições pessoais. Conforme avançamos, a inconclusão e a falta de resignação que advêm das narrativas tiram o leitor da sua zona de conforto. Quem espera por um final feliz ou personagens planos, acaba por surpreender-se com a amplitude das possibilidades do ser. (HUBACK; PEREIRA, 2016, p. 3875)

Além de possibilitar uma experiência que sensibiliza o leitor para as especificidades do gênero, a leitura de *Natal na barca* também provoca um olhar crítico sobre as relações, especialmente as que dizem respeito às concepções sobre a mulher na sociedade.

A leitura dos contos de Lygia passa obrigatoriamente pela leitura dessas personagens femininas singulares que, muitas vezes, fogem ao padrão imposto pelo patriarcado. Entre as personagens, não há mulheres boas ou más, forma comumente eleita para retratá-las em séries, novelas e filmes — é, justamente, o inverso que predomina, elas são construídas de maneira não dicotômica, marcadas por ambiguidades e dessa forma podem contribuir para a formação de uma visão mais complexa do leitor e, portanto, mais crítica em relação aos papéis compulsoriamente assumidos pelas mulheres por imposição da sociedade. Nota-se ainda o debate que dá no encontro de uma mulher

pertencente à cultura letrada com a outra advinda da cultura popular. Certezas se desfazem, lançando o leitor a uma série de questionamentos.

O contato com o gênero conto constitui um quesito importante para a seleção da obra, que por suas características oferece ao leitor, em poucas páginas, uma experiência impactante e convidativa. Segundo Cortázar, no comparativo, o romance e o conto, valendo-se metaforicamente do boxe, o primeiro venceria a luta por pontos, enquanto o segundo, por knock-out.<sup>9</sup> E prossegue: “E verdade, na medida em que o romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases”.<sup>10</sup> Contudo, o autor acrescenta uma observação: “um bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário”.<sup>11</sup> Caso do(s) conto(s) de Lygia, em que não há gratuidade nos elementos que utilizados desde o princípio, pela autora, enredam o leitor de modo que o clímax não necessita de acontecimentos mirabolantes para causar grande espanto.

Por fim, o conto é instigante por sua dimensão fantástica e pelo mistério que acompanha a história, que convida o leitor a aceitar o jogo ficcional, a sair da realidade, do comum e mergulhar no desconhecido, no insólito, no inexplicável de modo que ao retornar, traga na bagagem a riqueza de uma nova experiência.

### **3.2 De repente nas profundezas do bosque de Amós Oz**

Amós Oz nasceu em Jerusalém, em 1939. Seus pais que eram europeus de ascendência russa e polonesa, partiram para o Oriente Médio no começo dos anos 1930, período entre guerras marcado por muitas tensões geopolíticas e pelo aumento da perseguição aos judeus — que se agravou ainda mais depois da Segunda Guerra Mundial (1939-45), culminando com o extermínio de mais

---

<sup>9</sup> CORTÁZAR, 2006, p.147

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Ibidem.

de 6 milhões de judeus em campos de concentração espalhados por toda a Europa.

Amos mudou seu sobrenome em 1954, que originalmente era Klausner para Oz, uma palavra hebraica que significa "força, coragem". No mesmo ano, deixou sua cidade natal para trabalhar no kibutz Hulda, pequena comunidade com princípios de coletividade e igualdade, autossustentável e de atividade essencialmente agrícola, onde publicou seus primeiros contos com pouco mais de 20 anos. Ao retornar para Jerusalém, estudou filosofia e literatura na Universidade Hebraica antes de retornar ao kibutz, onde por 25 anos dividiu seu tempo entre escrever e dar aulas. Fez parte do Exército, como todos os jovens israelenses, e como soldado de reserva, lutou no Sinai durante a Guerra dos Seis Dias de 1967 e nas Colinas de Golã na Guerra do Yom Kippur, em outubro de 1973. Saiu da guerra decidido a lutar pela paz. Tornou-se o principal porta-voz do movimento Paz Agora (também conhecido como Peace Now), fundado em 1977 com sua participação. A organização foi criada com o propósito de alcançar a paz interna e externa para Israel. Ele acreditava na criação de dois Estados, de Israel e da Palestina e na possibilidade de coexistirem com base na tolerância.

Sua extensa e diversa produção intelectual inclui ensaios, conferências, crítica literária e narrativas de ficção que renderam ao autor diversos prêmios, inclusive o Goethe, em 2005, o Príncipe das Astúrias, em 2007 e o prestigiado, Franz Kafka, em 2013; premiações estas que Amós, modestamente dizia não merecer. Além dos livros usualmente voltados ao público adulto, como *Caixa preta* (1987) e *De amor e trevas* (2002), entre outros, sua obra inclui títulos que o próprio autor classifica como adequados para todas as idades, como *Sumchi* (1987), *Pantera no porão* (1995) e *De repente, nas profundezas do bosque* (2005). Faleceu em dezembro de 2018, aos 78 anos e foi um dos maiores e mais traduzidos escritores de seu país.

*De repente, nas profundezas do bosque* é comumente colocado na classificação de literatura juvenil pelas editoras, bibliotecas e livrarias, mas como mencionado anteriormente, o próprio autor a define como sendo para todas as idades, característica que tem marcado várias produções contemporâneas, “uma feição literária que busca não só o leitor mirim, mas o jovem e o adulto

num mesmo livro” (BELMIRO; MACIEL, 2014, p. 64). Apesar das personagens principais serem crianças, os temas que se escondem sob o manto da fábula são universais e, portanto, dizem respeito a pessoas de qualquer idade.

A narrativa se passa numa pequena aldeia rodeada por um bosque e atravessada por um rio, onde moram pessoas comuns que fazem coisas comuns como trabalhar e estudar, no entanto, nem tudo é comum nesse lugar. O vilarejo tem uma singularidade bastante insólita, não há animais de nenhuma espécie:

nenhum cachorro esticava o pescoço ou revirava as orelhas para uivar para a lua, nenhuma raposa resmungava no bosque, nenhuma ave noturna gritava, nenhum grilo trilava, nenhum sapo coaxava, nenhum galo cantava na aurora. Já fazia anos que todos os animais dessa aldeia e das redondezas haviam desaparecido, vacas, cavalos e carneiros, gansos, gatos e canários, cachorros, aranhas domésticas e lebres. Nem mesmo um pintassilgo vivia lá. Nenhum peixe restara no rio. As cegonhas e os grouns rodeavam os vales em suas jornadas errantes. Até mesmo os insetos e os vermes, até as abelhas, moscas, formigas, minhocas, mosquitos e traças não eram vistos havia muitos anos. (OZ, 2007, p.10)

As crianças moradoras do lugar somente conheciam os nomes e as formas dos animais por conta das figuras entalhadas em madeira pelo pescador Almon e pelas gravuras colocadas na parede da sala de aula pela professora Emanuela. Ela também mostrava a eles como eram os sons e dava detalhes a respeito dos animais, por conta disso, era alvo do escárnio da comunidade e da maioria das crianças que reproduzia a fala dos pais, o mesmo acontecia com qualquer pessoa que ousasse falar sobre a existência deles. Mas nem sempre foi assim. Na infância, todos haviam convivido com animais e o lugarejo não diferia em nada de qualquer outro neste aspecto, até que certo dia, todos os seres vivos com exceção dos humanos, desapareceram, inexplicavelmente (ou não) do lugar, sem deixar vestígios. Desde então, a floresta tornara-se lugar proibido e ninguém mais saía de casa ao anoitecer, nem mesmo olhava pela janela e atribuíam os acontecimentos a um demônio, que supostamente vivia na montanha, chamado Nehi. Com o passar do tempo, seja por proteção, culpa ou uma espécie de esquecimento muito conveniente, as pessoas passaram a negar que os animais tenham existido ali em algum momento.



Se, contudo, em momentos de descuido, os pais deixavam escapar alguma memória diante dos filhos, logo desconversavam, davam explicações contraditórias, que passavam despercebidas para a maioria das crianças, mas não para Maia, a filha da padeira, que era uma menina muito perspicaz e curiosa. Junto de seu amigo, Mati, não tão corajoso, mas igualmente curioso, ela desconfiava de que os adultos escondessem algum segredo que justificasse a situação atual e vivia à procura de pistas que pudessem desvendar os mistérios que os cercavam.

Havia na aldeia, um menino chamado Nimi. Ele era bastante alegre e sonhador, descrito também como “um pouco descuidado, e andava quase sempre com o nariz escorrendo. Além disso, entre os salientes dentes da frente havia um belo intervalo. As crianças chamavam esse espaço de poço de lixo.”<sup>12</sup> Nimi era o alvo preferencial do deboche de todos, a exceção de Maia e Mati, que não aprovavam a crueldade das outras crianças, mas também não expressavam sua opinião. Certo dia, ele entrou na floresta e ficou desaparecido por três semanas. Ao retornar estava debilitado, porém mais alegre do que nunca a ponto de relinchar, ao passo que foi diagnosticado com a “doença do relincho” e não mais pode frequentar a escola, vivendo então livre pelas ruas. Passou a ser chamado de Nimi, o potro.

Maia e Mati, por dividirem suas suspeitas e estarem sempre juntos, passam a receber da comunidade, olhares maldosos que a princípio os incomodam, mas não os impedem de seguir as investigações, especialmente depois que eles encontram um minúsculo peixe numa na beira da rua. Foi a primeira vez que tiveram uma prova viva da existência de animais. Deste momento em diante, eles passam planejar uma incursão pela floresta, onde eles acreditam estarem escondidas as respostas.

Na floresta, eles encontram Nimi vivendo em uma caverna, e descobrem que ele não estava doente. Mas que havia decidido fingir ser um potro e viver livre na floresta longe do deboche e do escárnio de todos. A par dessa verdade, seguem caminho, convictos de estarem no caminho certo.

---

<sup>12</sup> Ibidem. p.8

Ultrapassados alguns percalços, descobrem no alto da floresta um muro e atrás dele um vasto jardim repleto de animais, inclusive os que haviam desaparecido da aldeia, todos convivendo em perfeita harmonia. O lugar era envolto em uma certa magia e o anfitrião era Nehi, que na verdade chamava-se Neman e tal qual, Nimi, era excluído e humilhado na infância, fora igualmente diagnosticado com a doença do relincho, invenção dos aldeões para justificar seu completo isolamento, e decidiu viver sozinho na floresta. Em sua partida, os animais, a quem ele muito se dedicava, e que também eram muitas vezes maltratados, decidiram segui-lo.

É durante a permanência de Maia e Mati junto a Nehi, em seus domínios, que acontecem os diálogos mais importantes e significativos da obra. Mati mantém-se entre o medo e a negação, mas acompanha Nehi, na defesa de que a fuga é um caminho viável diante do deboche, mas admite que mesmo aqueles que debocham, em algum momento mostram-se vulneráveis. Nehi enfatiza que em todos os tempos, um grupo sempre tem alguém que é indesejado e recebe o desprezo dos demais, e que se apartar foi uma forma de manter-se distante das humilhações, contudo, ele deixa transparecer a solidão, a tristeza e o desejo de estar com as pessoas. Maia, por sua vez, defende o diálogo.

As crianças decidem pelo retorno a suas famílias e na despedida, Nehi abandona o tom pessimista e recomenda a eles que falem com as pessoas, não apenas com aquelas com potencial de entendimento, mas também com as divergentes, sempre que houver oportunidade, para que dessa forma, quem sabe com a renovação das mentes, construa-se uma ponte para o retorno.

Dessa forma, encerra-se a história:

Quando o bosque escureceu e Maia e Mati desceram, de mãos dadas, e foram se aproximando das luzes da aldeia, Mati disse a Maia:

É preciso contar a Almon. É preciso contar a Emanuela. É preciso contar a Danir.

Maia disse:

Não apenas a eles, Mati. Nós precisaremos contar a todos. A minha mãe. Aos velhos. A seus pais. E isso não será fácil para nós.

E Mati:

Dirão que nós dois nos contaminamos do relincho.

Maia disse:

É preciso também encontrar Nimi. É preciso resgatá-lo.

E Mati disse:

Amanhã.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ibid. p.143

A resposta de Mati ao final pode soar como desesperançosa ou frustrante em comparação à disposição de Maia, todavia, se analisarmos a complexidade do que pretendem realizar, amanhã pode significar o ponto de ruptura entre o mundo da fábula e o mundo real. A mudança que eles almejam operar não ocorrerá com um passe de mágica, mas com paciência e disposição para o diálogo, bem como alertou Nehi em sua despedida, sem se deixar contaminar pela doença do deboche nesse trajeto.

Dessa forma, Amós Oz, por meio da fábula, tece a narrativa de maneira sensível e constrói metáforas que possibilitam diversos entendimentos e discussões como: a difícil missão de conviver com o diferente, a responsabilidade dos que tem voz e a importância de não se manterem omissos, de não contribuírem para a continuidade dos ciclos de intolerância, a impossibilidade de apartar-se como defesa, dado que o ser humano é um ser social, a necessidade do diálogo e de se repensar a relação com os animais e a importância do espírito livre e questionador. Sem, contudo, incorrer em pedagogismos, sem tentar conduzir a opinião do leitor, mas, antes, convida-o a uma participação criativa na leitura. A linguagem é simples, porém trabalhada com efeitos como a repetição e o uso econômico da pontuação que garante fluidez.

De repente, as profundezas do bosque podem significar as profundezas de nós mesmos, não à toa, Mati em diversas passagens pensa já conhecer aquele lugar, já ter estado lá em algum delírio febril ou mesmo antes de nascer. Ou as profundezas do outro, e que por medo, evitamos, nas palavras do próprio autor: “é um lugar onde se percebe que não tolerar o outro é o início da destruição do homem.”<sup>14</sup>

*De repente, nas profundezas do bosque* é uma obra que tem potencial para colaborar para a formação do leitor em várias frentes. Por sua singularidade, oferece ao aluno o contato com uma forma de escrita que foge ao lugar comum. O autor utiliza recursos linguísticos que promovem um estranhamento que não permite o comodismo na leitura. A exemplos, a repetição, utilizada como forma de persuadir e envolver o leitor na atmosfera

---

<sup>14</sup> COLOMBO, 2007

opressiva em que os personagens estão submersos: “Nunca, mas nunca mesmo, de maneira alguma, mas de maneira alguma de verdade, diziam os pais aos filhos, que nunca de maneira alguma se atrevessem a sair de casa depois de escurecer”<sup>15</sup>, e a pontuação do discurso direto utilizada de modo econômico e deslocada da sua função sintática primordial, conferindo ritmo ao texto. Por sua sensibilidade ao tratar de temas, ao mesmo tempo, contemporâneos e universais, promove o debate e instiga senso crítico. E, por sua delicadeza, favorece a formação de um senso estético por meio de imagens poéticas e sinestésicas como: “À noite, o silêncio negro e denso era ainda mais profundo do que durante o dia.” (OZ, 2007, p.13).

Construída como uma fábula moderna, a obra traz importantes discussões sem, contudo, mostrar-se fechada ou moralizante, ao contrário, convida a interpretações múltiplas, o que corrobora para a autonomia do leitor, que pode estabelecer conexões com outras obras e com suas próprias vivências.

Esta obra pode contribuir para uma concepção mais empática do outro, por meio dos temas abordados que apresentam estreitas relações com o jovem leitor, tais como, a convivência escolar, a dificuldade de impor limites diante do grupo e de se posicionar, a exclusão e a solidão. Ela também pode possibilitar ao leitor vivenciar sentimentos mais reflexivos em relação aos animais e à natureza por meio da experiência ficcional.

Em suma, *De repente, nas profundezas do bosque* é uma obra que pode apresentar, em alguns casos resgatar, o prazer pela leitura, desmistificando o conceito que os alunos têm de que ler é complicado e chato. A fluidez com que o texto é construído, a identificação com os personagens, o envolvimento com as temáticas são elementos com potencial para cativar os jovens leitores e levá-los a vivenciar plenamente a experiência leitora, não meramente uma obrigação escolar.

---

<sup>15</sup> Ibid. p.35

#### **4.Considerações finais**

A formação leitora é uma construção permanentemente em obra, a escola, em especial o ensino fundamental, em um país em que o analfabetismo ainda é uma realidade para onze milhões de pessoas, é a fundação, se não para todos, para a maioria. Para grande parte da população, o contato com os livros e com a literatura ocorre exclusivamente na escola, sendo esta a detentora de um importante compromisso social, o de garantir aos alunos o direito de acessar o que de melhor a humanidade já produziu e continua a produzir, direito este que é, como nos lembra Cândido, inalienável.

Nessa perspectiva, este trabalho não teve como objetivo propor metodologias, estratégias e sequências didáticas, mas refletir sobre as questões que envolvem a formação leitora na escola, especificamente nos anos finais do ensino fundamental, tais como a seleção e a indicação de obras e os critérios que as norteiam; também nos propusemos a apresentar dois exemplos de textos adotados para turmas de nonos anos no ano de 2022.

Dessa forma, observamos que além das dificuldades de ordem estrutural, que não nos cabe aqui enumerar sob o risco de incorrer em superficialidade dada a gravidade da situação, o ensino da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental ainda enfrenta dilemas de ordem curricular. Para os anos iniciais, recorre-se à literatura infantil, para o ensino médio, usualmente, às obras pertencentes aos movimentos literários de língua portuguesa, para os anos finais, contudo, a escolha não é tão certa. Os alunos têm entre onze e quatorze anos e transitam entre a infância e a adolescência, o que acrescenta uma dificuldade a mais na escolha, exigindo, dessa forma, uma maior personalização.

Assim, concluímos que ouvir os alunos é parte importante na seleção de obras, não como um critério de qualidade, mas como um ponto de partida. Saber quais são seus anseios, seus interesses, suas referências, podem possibilitar indicações mais assertivas, bem como, observar em que nível se encontram como leitores, a fim de que as obras sejam adequadas e não gerem desmotivação. Todavia, é preciso que elas estejam ao alcance da compreensão, mas também que “rompam com seu universo de expectativas, que representem

um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura” (BRASIL, 2008).

As obras selecionadas, naturalmente, devem primar pela qualidade literária, recorrendo não necessariamente a obras escritas para jovens, mas a obras cuja a forma e o conteúdo se equivalem em termos de relevância, que por seu caráter universal e atual são capazes de dialogar com os jovens leitores independentemente da época em que tenham sido escritas, sem, contudo, perder de vista a adequação das temáticas à faixa etária.

Feita a escolha, a mediação da leitura pelo professor constitui parte imprescindível, tanto para a motivação e aproximação inicial do texto quanto para verificação da compreensão, e principalmente para propiciar que os alunos estabeleçam conexões entre textos, tracem paralelos entre os mundos ficcionais e o mundo real, ultrapassem a superfície do texto e caminhem em direção à autonomia enquanto leitores, que sejam capazes de, mais adiante, formarem seu próprio repertório e levem para a vida, além dos muros da escola, o gosto pela leitura.

## 5. Referências

- ANDRÉ, João Maria. **A crise das humanidades e as novas humanidades**. Biblos, Coimbra, v. 3, n. 1, p. 57-78, jul, 2015.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1988.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida**. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- FREDERICO, Enid Yatsuda e Osakabe, Haqira. **"Literatura"**. In Orientações Curriculares do Ensino Médio Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: out. de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FRITZEN, Celdon. **"O direito à literatura" trinta anos depois**. Contexto, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/23018>. Acesso em: 13 out. 2022.
- HUBACK, S. R. ; PEREIRA, V. C. . **Mulheres na via de contramão: a (des)representação do feminino em 'Antes do baile verde', de Lygia Fagundes Telles**. In: XV Encontro ABRALIC, 2016, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos do XV encontro ABRALIC, 2016.
- JÚLIO, Cortázar. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

OZ, Amós. **De repente, nas profundezas do bosque**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OZ, Amós. **Oz vê mundo em conto de fadas**. Entrevista concedida a Sylvia Colombo. Folha de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2803200711.htm>. Acesso em: 11 dez. 2022.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. 1. ed. Braga: Revista Portuguesa de Educação, 2004. 47-62 p. v. 17.

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos**. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/19709>. Acesso em: 7 out. 2022.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do Baile Verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. **Melhores contos**: seleção de Eduardo Portella. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 1997.

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