



– ANAIS DO III ENSEL –
**ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:
VEREDAS**

Universidade Estadual de Londrina

3 e 4 de dezembro de 2020

Apoio



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Ensino Superior

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná

III ENCONTRO SOBRE ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: VEREDAS

Coordenação Geral

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima (UEL)

Comissão Científica

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima (UEL)

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)

Prof. Dr. Henrique Furtado de Melo (UEL)

Profa. Ma. Franciela Silva Zamariam (SEED/PR)

Profa. Dra. Rosângela Maria de Almeida Netzel (SME-Londrina)

Profa. Ma. Patrícia Cardoso Batista (SME-Londrina)

Comissão Organizadora

Amanda Amaral

Giovanna Triani Maria

Henrique Furtado de Melo

Patrícia Cardoso Batista

Rosângela Maria de Almeida Netzel

Sheila Oliveira Lima

Apoio

Universidade Estadual de Londrina

Pró-reitoria de Extensão – UEL

Governo do Estado do Paraná – Fundação Araucária

PROGRAMAÇÃO

03 de dezembro de 2020

19h – Mesa 1

Literatura na escola: pesquisa acadêmica e metodologia de ensino

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP)

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima (UEL)

Profa. Ma. Francieli Zamariam (UEL)

Lançamento do livro *Literatura em jogo: a formação de leitores através do RPG*

04 de dezembro de 2020

9h30 – Mesa 2

O diário de leitura: experiências diversas

Profa. Ma. Rosiene Haetinger (Univates)

Profa. Ma. Tatiele Faria (SEED-PR)

Profa. Ma. Patrícia Cardoso Batista (UEL)

14h – Mesa 3

Leitura e oralidade: a literatura na voz

Profa. Ma. Poliana Soares (SME-Londrina)

Profa. Ma. Aline Perrota (SME-Londrina)

Profa. Ma. Amanda Amaral (USP)

APRESENTAÇÃO

O **Ensel: veredas** surge num momento muito particular da história de professores, estudantes e demais envolvidos no processo educativo. Trata-se de um contexto em que fomos obrigados a nos afastar socialmente para preservarmos a vida.

Essa situação, como todos sabemos, acarretou uma série de adaptações às quais tivemos de nos submeter. Dentre as que mais nos atingem enquanto ambiências educacionais está o ensino remoto, que cria algumas limitações importantes do ponto de vista pedagógico e afetivo.

O Ensel – Encontro sobre Ensino de Leitura e Formação do Leitor, teve sua primeira edição no ano de 2018, com uma proposta de compartilhamento de experiências e reflexões a respeito do tema da leitura. Durante dois anos seguidos (2018 e 2019) pudemos realizar o evento, contando com participação significativa e publicação de anais, sempre com o objetivo de disseminar reflexões e compartilhar debates.

Neste ano, diante das limitações impingidas pela pandemia, optamos por criar um evento menor, mais simples, menos cansativo, que exigisse menos tempo do participante diante da tela, mas que não perdesse de vista a possibilidade de manter o debate iniciado em 2018, no I Ensel. O Ensel: veredas vem para não nos deixar esquecer que a ação de formar leitores prossegue, a despeito de toda dificuldade. Vem para ser leve e para regar nossas práticas com mais saberes e mais sabores.

Sheila Oliveira Lima - Coordenadora do II Ensel

DIÁRIO DE LEITURA: EXPRESSANDO A SUBJETIVIDADE LEITORA NA ESCOLA

Patrícia Cardoso Batista¹

Para a participação na mesa *O diário de leitura: experiências diversas*, refleti sobre a minha prática pedagógica e o meu trabalho com a leitura literária durante esses dois anos atuando na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola particular. Diante disso, voltei-me para os desafios de trabalhar com a literatura na escola e para necessidade de pensar em novas estratégias e instrumentos para promover a leitura numa perspectiva subjetiva, que considere o aluno-leitor como um ser ativo e singular, como o diário de leitura.

Nesse sentido, é importante ressaltar que durante o meu trabalho com o texto literário no ambiente escolar, me deparei com diversas práticas leitoras consolidadas que os alunos vinham participando durante muito tempo, como a realização de resumos ou prova do livro, que são atividades que colocam a leitura com mais uma atividade obrigatória e imposta pela escola, que desconsidera todo o percurso feito pelo leitor no processo.

Na contramão dessas práticas, me comprometi a utilizar meus conhecimentos teóricos sobre a formação leitora e o ensino de leitura para pensar em novas estratégias para substituir os “velhos hábitos”. Para tanto, apoiei-me nos pressupostos teóricos e metodológicos de Jouve (2013), que ressalta que a subjetividade é constitutiva da leitura; Rouxel (2012), para quem os diários de leitura permitem construir uma relação pessoal do sujeito-leitor com o texto literário; Colomer (2007), que defende o compartilhamento de leitura na sala de aula; Pastorello (2015), que argumenta que a leitura em voz convoca o ouvinte a buscar o texto.

Diante disso, neste trabalho, relato a minha experiência no 8.º ano com a aplicação de estratégias visando o engajamento dos alunos com o texto e o uso do diário de leitura. Logo, nas práticas promovidas busquei considerar a subjetividade leitora e dar espaço para os estudantes expressarem suas impressões pessoais

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: patty_jbt@hotmail.com

sobre as obras lidas em sala e/ou individualmente, visando a construção de uma boa relação com a leitura literária.

A esse respeito, Jouve (2013, p. 53) defende que “toda leitura, [...] tem uma parte constitutiva de subjetividade [...] cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Para ele, o que toca e afeta o leitor diverge consideravelmente entre os indivíduos, pois somos seres únicos com histórias de vida diferentes. Por isso, uma mesma leitura pode evocar efeitos e impressões pessoais diferentes, e esses aspectos devem ser considerados no trabalho escolar.

Em consonância, Rouxel (2012) defende que na escola devemos promover a construção de uma relação pessoal entre aluno e livro, e considerar que a subjetividade do leitor vem à tona durante a leitura. Diante disso, a autora sugere a escrita do diário de leitura, pois nele o estudante pode dizer o que sentiu e envolver-se pessoalmente com o texto literário e retomar isso posteriormente, pois mais do que apreender a história, o objetivo é que se descubram enquanto leitores. Além disso, a escrita do diário introduz um espaço de liberdade ao discente para expressar suas impressões pessoais sobre o texto, e que se assemelha a leitura dita como cursiva.

Segundo Rouxel (2012), a leitura cursiva é autônoma e pessoal, e convida o sujeito-leitor a se identificar com a obra e apreendê-la de forma singular. Essa leitura parte do princípio de que “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito.” (ROUXEL, 2012, p. 281). Desse modo, o leitor relaciona o texto com a sua vida pessoal e o utiliza para pensar o mundo. Em vista disso, a autora defende que não se trata de desconsiderar a dimensão formal e objetivável do texto, mas de acolher os afetos provocados pelo texto.

Sendo assim, descreverei como a proposta com o diário de leitura foi desenvolvida em conjunto com as práticas promovidas em sala de aula.

O primeiro passo foi criar orientações para escrita do diário, pois os alunos estavam habituados a realizarem resumos do livro, por isso sentiram dificuldades em compreender o que poderiam registrar sobre sua leitura. Logo, para facilitar a escrita, esclareci aos discentes que poderiam explicitar: data de início e término da leitura; título da obra e informações sobre o autor; aspectos que mais chamaram a

atenção no texto, tais como: pontos fortes; citação interessante; análise crítica e conclusão.

Além disso, sugeri a realização de anotações antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura indiquei o registro das primeiras impressões e expectativas, apontando se ficaram com vontade de ler o livro e o que acharam que trataria o texto. Durante a leitura propus que escrevessem tudo que julgassem interessante no texto e os sentimentos despertados. Ao final da leitura recomendei que expressassem o que sentiram ao terminar o livro, se consideraram que a leitura foi produtiva e o que fariam para a próxima pessoa que emprestaria aquele livro.

Ademais sugeri a realização de algumas atividades relacionadas a leitura e que poderiam ser registradas no diário, como: fazer uma lista com os livros que recomendaria para os amigos; desenhar o cenário de um livro lido recentemente; pedir indicações de livros para pessoas diferentes e escolher um para leitura; reescrever o final de um livro.

Em conjunto com a escrita do diário, promovi práticas leitoras visando o engajamento dos estudantes. A primeira delas foi a realização da leitura em voz alta, tendo em vista que segundo Pastorello (2015, p. 71), ela toca o outro, e que ao se sentir tocado o indivíduo tende a querer repetir a experiência que lhe propiciou prazer, assim, vai em busca do texto. Logo, observei que ao ler o conto *Tchau*, da Lygia Bojunga, os alunos ficaram interessados em conhecer os outros contos desse livro e ler outros textos da autora disponíveis na escola.

A segunda prática foi a realização do compartilhamento de leitura, que de acordo com Colomer (2007), citando o modelo do teórico Chambers (1993), consiste em compartilhar o entusiasmo, a construção de significado e as conexões que os livros estabelecem entre eles. Essa prática propiciou que os alunos debatessem suas opiniões e construíssem os sentidos da obra, uma vez que a partir do compartilhamento da leitura [...] torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido da obra e obter prazer de entender mais e melhor os livros. (COLOMER, 2007, p. 143).

Nesta experiência, percebi que os estudantes preferiam expressar oralmente suas opiniões antes e durante a leitura do livro, e escrevê-las no diário somente ao terminarem a obra. Logo, passei a flexibilizar a proposta para que não se tornasse mais uma atividade obrigatória. Desse modo, refleti que a escrita para os discentes

estava ligada a uma atividade escolar e o compartilhamento a uma prática prazerosa e socializadora. Nesse sentido, observei uma associação positiva dos alunos com práticas orais e aproveitei disso para promover a leitura em voz alta e compartilhamento.

Entretanto, com a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, devido à COVID-19, a promoção do compartilhamento e a leitura em voz alta foram prejudicadas, pois, passamos a ter poucos momentos síncronos. Em vista disso, para dar continuidade as atividades no ensino remoto emergencial, passei a gravar em áudio a minha leitura em voz alta de contos e comecei posteriormente a indicar contos disponíveis em áudio na plataforma YouTube. Ainda, para a realização da leitura silenciosa em casa, mandei para os alunos obras físicas da biblioteca escolar e em formato PDF.

Quanto a escrita do diário de leitura, apesar da minha tentativa para os alunos expressarem mais sua subjetividade leitora, verifiquei que alguns ainda recorriam as antigas práticas, pois faziam o resumo do livro e poucas considerações pessoais. Todavia, a utilização desse instrumento também relevou aspectos interessantes sobre a relação dos estudantes com o texto, pois a partir dos relatos, observei que muitos estavam acostumados com os finais felizes e previsíveis, típicos dos contos de fadas. Então, as histórias indicadas se mostraram novidade para muitos educandos, pois no diário eles enfatizaram o incômodo com o final inesperado, muitas vezes, triste, mesmo assim, ressaltaram que foi o que tornou a leitura interessante. Desse modo, é indiretamente que os alunos foram descobrindo o que é literatura e que podem se surpreender com as histórias.

Diante disso, concluí que o diário de leitura representa um instrumento profícuo para a formação de leitores na escola, pois dá ao aluno um espaço para expressar sua subjetividade, impressões pessoais e singulares. Entretanto, pode demorar um tempo até os estudantes compreenderem que tem liberdade para expressarem esses aspectos da leitura em atividades promovidas pela escola.

Sendo assim, neste texto apresentei apenas de uma ideia inicial para o trabalho com o diário de leitura no ambiente escolar que precisa ser mais explorada e aprimorada, de modo que não se transforme em mais uma atividade obrigatória entre tantas outras que concernem uma visão negativa da literatura. Mas, que já

representa um avanço tendo em vista as práticas engessadas que vem sendo difundidas nos últimos anos.

Logo, fica claro a necessidade do professor de Língua Portuguesa pensar e repensar suas práticas a fim de promover a leitura literária na escola, considerando a subjetividade do estudante. Para isso, é preciso arriscar e testar diferentes teorias e adaptar a proposta conforme os alunos para contribuir para a construção de uma relação positiva com a leitura.

Portanto, a realização de práticas significativas é um desafio, mas os resultados são animadores, pois o que se busca é que ao final, os alunos sigam apreciando um autor, história ou a leitura no geral e leve isso para vida. Em vista disso, o diário mostrou-se um instrumento que pode contribuir para alcançar esse objetivo em conjunto com outras estratégias.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. 20. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

PASTORELLO, Lucila Maria. Leitura em voz alta e produção da subjetividade. In: *Leitura em voz alta e produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. p. 55-76.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 42, n. 145, p. 272-283. jan. /abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

EM DEFESA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Hércules Tolêdo Corrêa¹

“Não se ensina literatura: [...] a literatura, ela mesma, é que ensina.” (GAGLIARDI, 2014, p. 341) Essa é a conclusão a que chega Caio Gagliardi, professor e pesquisador da USP, em ensaio crítico no qual reflete sobre as finalidades do ensino da literatura. O ensaísta se vale de uma estratégia pouco comum no gênero da publicação, uma vez que incorpora ao seu discurso trechos de cartas produzidas pelos seus alunos em atividade proposta em sala de aula. Dizemos que o ensaísta incorpora esses trechos uma vez que os cita no corpo do artigo, utilizando o itálico e a nota de rodapé, mas procurando amalgamar essa citação ao seu próprio discurso, explicitamente polifônico, e não em forma de citação tradicional de *corpus* coletado e analisado em pesquisa. Publicado no dossiê “Literatura e ensino” da revista *Remate de Males*, o título do artigo “Ensinar literatura: a que será que se destina?” retoma também intertextualmente a conhecida composição de Caetano Veloso, “Cajuína”, a fim de refletir sobre os objetivos do ensino da literatura na educação básica. Para o professor e ensaísta,

O que a literatura ensina não se pode descrever como mera transferência de conhecimento. Não se trata de um conteúdo mensurável, e sim de uma vivência potencialmente depuradora da atenção, da percepção, da consciência, da reflexão e dos afetos. Mais próxima, portanto, de uma experiência transformadora do que de uma disciplina propriamente dita, a literatura, ela mesma, é que ensina (GAGLIARDI, 2014, p. 341).

Roland Barthes, na sua célebre palestra de ingresso no Collège de France, para a cadeira de semiologia literária, que foi publicada com o simples e, ao mesmo tempo, certo título de *Aula*, advoga que, se por alguma catástrofe ou algo assim todas as disciplinas precisassem desaparecer dos currículos, restando a possibilidade de que apenas uma se mantivesse, essa disciplina deveria ser a literatura, porque nela estão todos os conhecimentos necessários ao homem.

Embora um pouco longa, é fundamental apresentarmos aqui a citação do semiólogo, desculpando pela ousadia de resumir suas palavras anteriormente:

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: herculest@ufop.edu.br

III ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

VEREDAS

3 e 4 de dezembro de 2020

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso 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 aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, 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. O que ela conhece dos homens, é o que se poderia chamar de grande estrago da linguagem, que eles trabalham e que os trabalha, quer ela reproduza a diversidade dos socioletos, quer, a partir dessa diversidade, cujo dilaceramento ela resente, imagine e busque elaborar uma linguagem-limite, que seria seu grau zero. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (BARTHES, 2009 [1977], p. 9-10)

É muito importante frisar que a argumentação acima, acerca de que “a literatura nos ensina algo” foge da concepção de literatura como utilitária e/ou pedagógica, pois se pensa num conhecimento subjetivo proporcionado pela experiência da leitura literária, “ao adentrar a mente de um eu lírico ou de um narrador, vivo, por instantes, uma vida que não é minha e, ao deixá-la, saio transformado e conhecedor de singularidades humanas que me escapavam por completo (GANANÇA incorporado² por GAGLIARDI, 2014, p. 340), e como observa Barthes, “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” (BARTHES, 2009, p. 9).

Sabemos que o nome do ensaísta búlgaro-francês Tzvetan Todorov sempre esteve associado ao estruturalismo, corrente teórica que pressupunha a análise do texto em si, na sua imanência. Entretanto, com o passar do tempo, Todorov encontra

² Utilizamos aqui o termo *incorporado* devido à maneira como Caio Gagliardi constrói seu artigo, incorporando a ele trechos de cartas escritas por seus alunos como atividade de sala de aula a respeito do ensino de literatura.

outros caminhos em seu percurso profissional. No seu livro *A literatura em perigo* (TODOROV, 2010), lá pelas páginas finais, menciona: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do humano.” (TODOROV, 2010, p. 92-93).

Nas palavras do teórico, “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2010, p.31). Assim, afasta-se em aulas de literatura (principalmente nos níveis mais avançados de ensino da Educação Básica e nas graduações) do texto e, mais ainda, da leitura desse texto, a experimentação literária, para se dedicar a estudos históricos da literatura ou de correntes críticas. Se se focasse o ensino no estudo das obras literárias, poder-se-ia ir além, encontrando um sentido que permitisse compreender melhor o homem e o mundo:

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

Sempre bem lembrado pelos defensores da literatura na escola, o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (2011[1988]) também deu sua grande contribuição para o ensino da literatura, quando advogou para todas as pessoas o “direito à literatura” como um bem inalienável, incompressível, assim como o alimento, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade individual. Para Candido, a literatura é “o sonho acordado das civilizações (CANDIDO, 2011 [1988], p. 177). Tomando a literatura num sentido bem amplo, a necessidade da fabulação, o sociólogo afirma não haver povo que possa viver sem ela, sem se desvencilhar das amarras do cotidiano, a maior parte das vezes muito constritivas. A ficção, a poesia e a dramaturgia constituem uma espécie de “fuga saudável” da dura realidade com que temos de lidar diariamente.

Em outra palestra que deu origem a artigo publicado numa edição da *Remate de Males* em 1999, intitulado “A literatura e a formação do homem”, Candido explicita como vê a questão da perspectiva educativa da literatura:

III ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

VEREDAS

3 e 4 de dezembro de 2020

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV). Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta (CANDIDO, 1999, p. 84).

Claro está que o eminente professor e crítico literário não vê a literatura como instrumento utilitário, para ensinar alguma coisa a alguém, como pretendem obras de cunho meramente mercadológico, sem valor estético ou de caráter estético duvidoso, que querem, por exemplo, ensinar a cuidar da higiene do corpo ou respeitar o animais e o meio ambiente, em obras endereçadas as crianças nos anos iniciais de escolarização.

Todas as quatro citações, de renomados professores e ensaístas, brasileiros e estrangeiros, relacionam esses dois termos, “literatura e ensino” que, acredito, expressam uma relação mais saudável e produtiva para a expressão do que “ensino de literatura”. Tratar das complexas relações entre **ensino e uma forma de manifestação artística** com longa trajetória na história da humanidade, como é o caso da literatura (lembremos aqui da epopeia de *Gilgamesh* (século VII a. C.), registrada nos tabletas de argila dos sumérios, das histórias de *As mil e uma noites*, narradas pela lendária Sherazade e das epopeias atribuídas a Homero, na Grécia Antiga, a *Odisseia* e a *Ilíada*, e o ensino (também uma prática bastante antiga, de que se tem notícia, por exemplo, por meio dos *Diálogos* entre os filósofos Sócrates e Platão), parece-nos mais interessante do que pensar em “ensino de literatura”, uma prática que se constitui com o modelo escolar mais tradicional tal qual o conhecemos hoje: escola dividida em níveis, séries e ciclos, com currículos em torno de disciplinas, dentre as quais a *famigerada* (e aqui buscamos pelo menos dois

sentidos possíveis para esse adjetivo) literatura. Vale a pena um parêntese para explicar o que queremos dizer quando usamos a palavra *famigerado*.

Título de um importante conto de Guimarães Rosa, que narra o encontro em um valente jagunço com um “homem das letras”, à procura do sentido para uma alcunha que lhe deram, esse conto me ensinou, quando o li na graduação, nos idos de 1988, quando fiz uma disciplina exclusivamente sobre a narrativa rosiana, que o sentido que primevo da palavra *famigerado* é de “quem tem fama”, seja ela boa ou ruim. Só depois de um tempo essa palavra começou a ser usada principalmente (quando não apenas) como “quem tem má fama”, reservando-se a “boa fama” para palavra como “afamado” ou “famoso”. Na narrativa rosiana, o douto homem das letras usa da artimanha de dizer para o jagunço apenas o sentido positivo da palavra. Não mentiu, apenas omitiu. Assim, todos ficaram felizes e evitou-se uma tragédia. Creio que, agora, meu nobre leitor e minha nobre leitora (à maneira de Machado de Assis), já sabem bem por que usei a expressão “famigerada literatura”.

Se para os estudiosos importantes acima citados a literatura goza do maior prestígio e relevância, bem como para nós, também estudiosos, mas não tão importantes, professores de literatura em cursos de Letras e Pedagogia (meu lugar de fala neste momento), para nossos alunos, da graduação ou da pós-graduação, a literatura pode não ter o mesmo valor, a mesma importância, a mesma relevância, o mesmo charme, o mesmo fascínio. Usei todos esses substantivos abstratos porque quero mostrar ao leitor e à leitora, de forma clara e peremptória, que concordo bastante com meus digníssimos mestres famosos, citados e recitados acima!

Sabemos bem do fascínio que os jovens têm hoje pela tecnologia. Não apenas os jovens. Com meus 56 anos, 36 anos na lida profissional, 30 deles atuando no magistério em seus diferentes níveis, mas 29 no magistério superior (infelizmente, minha experiência na sala de aula da educação básica foi muito pequena, mas volto a ela sempre, na condição de orientador de dissertações e teses cujos dados ali são coletados e também na condição de extensionista ou simplesmente interlocutor de crianças e jovens), também eu sou fascinado por *laptops*, *tablets* e, o mais importante de todos, neste momento, o *smartphone*. Com isso, surge a pergunta: A tecnologia (digital) é uma forte concorrente para a literatura, hoje em dia? A resposta não é apenas “sim” ou “não”. Explico-me um pouco mais.

Há muitos usos que fazemos, todos, não apenas crianças e jovens, das tecnologias digitais, das redes sociais, dos dispositivos móveis de comunicação e informação, que escapam dos princípios básicos da literatura, quais sejam, textos produzidos com objetivo estético, sejam em prosa ou verso; parâmetros de qualidade verbi-voco-visual; legitimação de especialistas; prestígio acadêmico. Porém, podemos citar um sem-fim de práticas cotidianas mediadas pela tecnologia que muito promovem e incitam a formação do leitor (do leitor dos meios digitais mas também do leitor do impresso). Citemos algumas delas, mais próximas da minha própria prática.

Por meio de interações com colegas de trabalho, professores universitários de diferentes áreas e campos do conhecimento, em grupos de *WhatsApp*® ou mesmo em conversas privadas, compartilhamos leituras de livros de literatura. Essas interações, ao permitirem que eu converse quando quiser e puder com amigos que estão em diferentes partes do mundo, da “cidadezinha qualquer” em que nasci, no meio das montanhas de Minas Gerais, até os amigos que fiz quando participei de um estágio pós-doutoral em Toronto, no Canadá, estamos sempre falando de nossas leituras e, além delas, de outras práticas culturais, como nossas viagens, os filmes e séries a que assistimos cotidianamente nas plataformas de *streaming*, principalmente a partir de março de 2020, quando nos vimos tolhidos de sair de casa e vimos as casas de espetáculo, teatros, cinemas e museus fecharem suas portas. Essas interações levam quase sempre à procura de livros impressos para leitura, sejam eles literários ou não. Vejamos bem: estão ali também os literários. Ademais, o conceito de literatura se ampliou e se modificou bastante nas últimas décadas. Não temos espaço aqui para refletirmos profundamente sobre isso, mas basta dizer que grupos identitários mais ou menos excluídos da literatura, como produtores e consumidores, reivindicam seu lugar e mostram suas caras: indígenas, negros, mulheres pobres (vide, por exemplo, a catadora de papel e escritora Carolina Maria de Jesus). Não apenas o cânone está presente nas escolas e nas nossas vidas sociais. Além dos cânones estéticos tradicionais, surgem os cânones escolares (PAULINO, 2010 [1999]), ditados pelo mercado, com o assédio das editoras poderosas nas escolas da elite ou em busca dos programas governamentais que adquirem obras para as bibliotecas das escolas públicas ou até mesmo para oferecer diretamente aos alunos, como se vê em trabalho realizado pela Prefeitura

de Belo Horizonte já há alguns anos, em que os alunos da educação básica recebem, anualmente, um *kit* literário para levar para casa, para uso de toda a família. Assim, na base de “uma coisa puxa a outra”, a partir de uma série indicada por um amigo, podemos nos interessar pelo livro literário no qual se inspirou. Uma canção da MPB que cita Maiakóvsky pode nos levar a querer conhecer o poeta russo. A sedutora *Capitu* digital (“poderosa.com”) de Luiz Tatit pode nos levar à leitura de *Dom Casmurro*. Uma viagem virtual a museus de todo o mundo pode nos fazer ter interesse pela literatura de Júlio Verne. Também uma exposição de fotografias de cidades medievais pode incitar nosso interesse de ler *O nome da rosa*, por exemplo.

Voltando à questão central proposta para este texto: que mistérios guardam as relações entre literatura e ensino? Posto de forma mais prática: qual a melhor maneira de ensinarmos literatura, hoje em dia?

Rildo Cosson, em livro publicado há cerca de seis meses, traça seis paradigmas do ensino de literatura, a saber, moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. A leitura e uma reflexão sobre a descrição analítica dos paradigmas apresentados nos deixam perceber a clara preferência do pesquisador pelo paradigma do letramento literário, vertente na qual ele tem atuado e assunto sobre o qual ele tem se debruçado nos últimos anos. No entanto, acreditamos que o livro lança luz e promove reflexões para aqueles professores que, sem saber o que fazer em sala de aula, acabam trabalhando de forma muito intuitiva. O professor com longo tempo de carreira pode identificar ali as diferentes práticas que já utilizou em suas experiências e o professor jovem, em formação ou recém-formado, tem ali um conjunto de informações que podem auxiliá-lo nas suas escolhas metodológicas, de forma mais consciente.

Também eu tenho trabalhado com a perspectiva do letramento literário, ou de uma educação literária (às vezes há diferenças teórico-metodológicas entre essas duas vertentes, outras vezes elas se aproximam bastante), e defendo, sempre, que o texto literário precisa estar sempre presente na aula de literatura. Em nenhum nível de ensino me parece saudável estudar/ensinar/aprender literatura só por meio de teorias, críticas e historiografias... tampouco apenas acessarmos trechos de

obras, sem buscar os livros no seu todo: um romance completo, um livro de poemas, uma peça de teatro.

Portanto, a formação do professor de literatura para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve passar pelo conhecimento de obras representativas e diversas para o público infantil e adolescente, tanto os textos mais clássicos, que fazem parte da tradição para esse público (citamos apenas quatro exemplos, as narrativas de Monteiro Lobato e Lígia Bojunga Nunes, e a poesia de Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa), quanto os contemporâneos. Essa formação também deve priorizar o conhecimento de estratégias para a formação de leitores e de aspectos que dão qualidade à obra literária. Nos últimos vinte ou trinta anos, tem sido publicada uma bibliografia sobre tais temas (estudos acerca da qualidade estética da obra literária nas vozes de autores, ilustradores e professores, estudos sobre ilustração e *design* do livro para crianças e jovens, reflexões acerca de políticas públicas de ampliação do acervo literário das bibliotecas públicas escolares). Essa é, basicamente, uma formação mínima desejada para os profissionais que irão atuar nesses níveis de ensino, dos 0 aos 10 anos, o profissional da Pedagogia.

Quanto à formação de professor que irá atuar com literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o licenciado em Letras, julgamos pertinente e necessário o investimento em estudos sobre as correntes literárias e de crítica, do ponto de vista histórico, bem como de aspectos metodológicos mais aprofundados sobre ensino da literatura (os tais paradigmas do ensino de literatura, por exemplo). Não para que esse conhecimento seja repassado a esses níveis de ensino, mas para que possa fundamentar suas práticas de leitura literária na sala de aula ou, a partir dela, nas recomendações de leituras extensivas, que não podem ser negligenciadas na formação do leitor literário.

Portanto, o foco do ensino da literatura, a nosso ver, deve ser a experiência de leitura literária, mais até do que no próprio texto literário. Assim, também defendemos o letramento literário, que se configura como um processo sistemático de formação de leitores que ultrapasse as etapas escolares. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Graça Paulino, “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto,

promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação de leitor. Como isso pode ser feito? Basta que o professor leve um livro literário para a sala de aula? Basta mandar que o aluno leia um bom texto literário? Evidentemente que essa formação do leitor literário não é tão simples, não se baseia apenas em *mandar ler* ou, na melhor das hipóteses, *sugerir a leitura*, conforme já defendemos no artigo “Letramento literário na escola” (CORRÊA, 2016, p. 59). Ensinar literatura, para nós, é levar o texto literário para a sala de aula, é ler o texto literário para os alunos, é falar entusiasmado do texto literário, como o narrador de *Comme un roman*, de Daniel Pennac (1995). Mas pode ser também ir com os alunos ao cinema ou ao museu, quando Deus der bom tempo e a Covid-19 for controlada!

Para encerrarmos, consideramos necessário explicarmos por que nos apropriamos de um dos mais importantes títulos da literatura francesa e universal, de Marcel Proust, no subtítulo deste nosso ensaio: *à la recherche du temps perdu/à la recherche de la littérature perdue*, optando, inclusive por trazê-lo na sua língua original. Buscar o tempo perdido é tomado, aqui, como o desejo que tenhamos de ver (re)nascer nas aulas de todos os níveis de ensino o livro de literatura (não apenas teorizar sobre a literatura, nas universidades, ou falar sobre livros, na educação básica) - e para além das aulas, em rodas de conversa, círculos de leitura e saraus literários -, e a discussão de uma literatura que nos emancipe, que nos transforme e, sobretudo, nos humanize, em tempos tão difíceis, com a onda de Covid-19 que assola o mundo desde o final de 2019 e que chegou ao Brasil, fortemente, no início de 2020. Estamos em janeiro de 2021, vacinas acabam de ser aprovadas pela ANVISA e os grupos de risco começam a ser vacinados em vários estados brasileiros, para que possamos voltar às nossas vidas mais ou menos normais.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural na cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2009 [1977].

III ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

VEREDAS

3 e 4 de dezembro de 2020

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011 [1988]. p. 171-193

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Remate de Males - Antonio Candido*. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.

CORRÊA, Hércules T. Letramento literário na escola. *In: CYRANKA, Lúcia F. de Mendonça e MAGALHÃES, Tânia Guesdes (org.). Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 55-76.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Cortez, 2020.

GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? *Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 337–348, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635852/3561>. Acesso em: 19 jan. 2021.

GANANÇA, João Henrique Lara. Trecho de carta/atividade acadêmica incorporado no artigo: GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? *In: Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 337–348, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635852/3561>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In: Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPEL, 2010. p. 154-166.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

A IMPLICAÇÃO DO LEITOR COMO ELEMENTO ESSENCIAL À FORMAÇÃO LITERÁRIA

Franciela Silva Zamariam¹

Minha experiência com a educação, nesses últimos 14 anos, trouxe-me muitas reflexões e aprendizagens, a partir de problemas que, no início, cheguei a pensar que não conseguiria transpor, como é o caso da formação de leitores. Mas foi na pesquisa que encontrei caminhos para proporcionar a literatura aos meus alunos. Pensando em minha autobiografia de leitora e na experiência de colegas de profissão e de alguns estudantes, observei que o leitor proficiente, durante sua leitura, mergulha na narrativa e vive a vida das personagens, sente suas dores e alegrias, simpatiza ou antipatiza com suas atitudes, compara a si e o próprio entorno ao enredo e consegue transpor as metáforas ali presentes, por isso sente prazer em ler.

A partir dessas constatações, levantei a seguinte proposição: formar leitores não seria levar o leitor iniciante a ter também essas sensações? Unindo prática docente e pesquisa acadêmica, pude compreender que, não só o contato genuíno com a materialidade da literatura, mas também a implicação do leitor na leitura são essenciais à formação leitora. Por isso, quando, na escola, surgiu a ideia de criar um RPG a partir de uma obra clássica, enxerguei o propósito de usá-lo como instrumento de educação literária.

Estudando os preceitos de Barthes (2004, 2015), de que o leitor deve ser considerado uma personagem da história e de que cada leitor cria seu próprio texto-leitura, com múltiplos sentidos, verifiquei ser isso que o RPG também propicia, em potencial. Porque o RPG é um jogo de interpretação de papéis, em que os participantes tomam decisões “na pele” das personagens. Tem grande aceitação entre os jovens, seja como jogo de mesa ou como jogo eletrônico e acabou ficando em evidência, nos últimos anos, por causa da série televisiva *Stranger Things*, mas, na verdade, esse estilo de jogo é bem antigo: surgiu na década de 1970, com a

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: belamesquita@hotmail.com

aventura *Dungeons and Dragons*, que deu origem ao desenho animado conhecido até hoje como Caverna do Dragão.

Nesse jogo, encontrei uma (não a única) forma de aproximar estudantes e literatura, porquanto o RPG envolve vários aspectos da vida, como a necessidade de desenvolver habilidades específicas, de cumprir um papel social, de refletir antes de tomar decisões, de também contar com o acaso e saber lidar com ele, que no jogo aparece na forma dos dados. Nesse sentido, passei a estudar a importância do lúdico como elemento construtor da subjetividade, da afetividade e da socialização dos sentidos na leitura, tendo encontrado subsídios basilares em Huizinga (2000) e em Roger Caillois (1990), grandes teóricos da função dos jogos no desenvolvimento humano.

O trabalho com a ludicidade interativa no ensino de leitura literária possibilita evocar elementos da ordem do imaginário - a imersão em um universo que não é o do leitor -, mas vai além. Proporciona gatilhos para o simbólico, nas tomadas de decisões e na resolução de problemas metafóricos, e o compartilhamento de interpretações (COLOMER, 2009), a partir do qual ocorrem as inferências e negociações de sentido.

Tudo isso dá respaldo à minha pesquisa: essa ideia de “leitura como jogo”, que encontrei na obra do teórico francês Jouve (2002), para quem a leitura é, “ao mesmo tempo, jogo de interpretação e jogo de regras”. Incorporei o conceito à minha prática, tendo em vista que, tanto para jogar quanto para ler, é preciso seguir o regramento indicado pelo texto. No livro “Literatura em jogo” (2020), explico como o conto *A Cartomante* (Machado de Assis) foi transposto para RPG, e como alunos autodeclarados não leitores, do primeiro ano do Ensino Médio, ao representarem as personagens da obra, entraram em êxtase, sem saber, inicialmente, que estavam tendo contato com um enredo machadiano. E quando descobriram, espantaram-se muito, porque nunca imaginaram que um clássico fosse *tão interessante*, nas palavras deles.

Esse é um exemplo de como êxito do ensino de literatura depende da acuidade metodológica. Nesse sentido, o RPG mostrou-se uma ferramenta profícua para a formação de leitores, uma vez que faz toda a preparação do leitor em formação para a posterior lida com a obra canônica, leitura complexa na visão de

quem não alcançou a proficiência. Contudo, é preciso deixar bem claro: não se trata de substituir o texto literário pelo jogo, mas de mediar a formação do leitor, para que a aproximação do estudante com a literatura aconteça de forma significativa e duradoura.

Sob esse viés, outras questões circunscrevem as reflexões sobre a formação de leitores: 1. Por que levar metodologias interativas, como o RPG, para as aulas de leitura literária? 2. O que é necessário para realizar a difícil e imprescindível tarefa de formar leitores?

Não faço aqui ponderações sobre a importância da leitura para a formação humana, porque dificilmente há quem a negue. Sobre o primeiro ponto levantado, o problema começa com a ausência do texto literário nas aulas de literatura nos vários níveis da educação básica, mas principalmente no Ensino Médio. Muitas vezes, ficamos presos à História da Literatura, ao contexto em que a obra foi encaixada, sem chegarmos ao texto. E quando vamos ao livro, acabamos nos fixando na superfície, na fantasia, no enredo básico, e não conseguimos imergir no simbólico.

Justamente por essa falta de contato com o texto literário e/ou o pelo distanciamento que a escola exige dele, para que a análise crítica seja feita do modo “correto”, os alunos passam a repetir que não gostam de ler. Isso porque ficou internalizado em muitos que ler é decorar o livro para fazer uma prova. De fato, o sistema escolar criou uma cultura de mera decodificação de fragmentos das obras literárias ou de seus contextos e, com frequência, nem chega a cumprir esse objetivo. Já ouvi de vários alunos que não gostam de ler na escola devido a não conseguirem decorar o livro. Isso me impacta sempre e me motiva a continuar pesquisando, dado que ler é muito mais que memorizar partes da obra que respondam a perguntas constantes das fichas de leitura anexadas aos livros, obviamente.

Até decoramos um trecho que nos afeta, mas quem é leitor não se preocupa com o nome dado ao foco narrativo de *Dom Casmurro*, por exemplo. O leitor sente raiva do narrador por seu ciúme doentio ou se afeiçoa a ele por ter de lidar com a sagacidade de Capitu, que muitas vezes o desarma. Conforme Todorov (2010, p. 92-93), "sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor

do humano." Assim, a literatura deve, antes de tudo, ser experienciada e transbordada

para a construção e reconstrução da nossa humanidade, por isso a afetividade e a subjetividade leitoras precisam ser consideradas no processo de constituição do leitor. As atividades interativas bem elaboradas, como o jogo de representação, cumprem bem esse papel.

Assim chego à segunda questão proposta: o que é necessário para formar leitores? A resposta imediata é: primordialmente, o aperfeiçoamento docente, primeiro como leitor, depois como mediador literário. Segundo Todorov, na obra "Literatura em Perigo",

Se aceitarmos essa finalidade do ensino literário, o qual não serviria mais unicamente à reprodução dos professores de Letras, podemos facilmente chegar a um acordo sobre o espírito que o deve conduzir: é necessário incluir as obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, ainda participa. (TODOROV, 2010, p. 93-94).

Em outras palavras, para que a escola cumpra a função de formar leitores é necessário que a Universidade invista na formação dos especialistas, com atenção a um conceito de ensino de literatura voltado à lida com a obra, contemplando ainda as "apropriações" literárias singulares de leitores implicados, de modo que a teoria literária seja um apoio, não o fim. É fato que nós professores costumamos reproduzir, na prática docente, as marcas deixadas em nossa trajetória estudantil, por isso, o professor que tenha passado por um processo de formação apropriado e efetivo poderá ter maiores chances de alcançar bons resultados no desempenho de sua função.

Além disso, a família e os ambientes de educação informal podem e devem colaborar com a ampliação dos mecanismos de leitura discentes, mas não se pode fazer dessa afirmação um determinismo, de modo que a escola se isente de suas responsabilidades. Em outras palavras, porque não houve formação leitora "desde o berço", o estudante estará fadado a ser um não leitor?

Acredito que haja muito que possamos fazer a esse respeito: a dessacralização da literatura na escola; a constante busca do professor pela teoria que refina a prática, sem descartá-la; a "permissão" escolar para que o jovem leitor

se aproprie do texto e possa demonstrar sua subjetividade nas interpretações - que podem ser múltiplas; a inserção da afetividade como elemento próprio da leitura, não como uma adjetivação; e, por fim, a transposição dos paradigmas avaliativos, no que se refere à leitura literária, para modelos processuais. Todos esses elementos têm papel decisivo na formação de leitores, ainda que a literatura não seja uma tradição de família.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução por J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2009.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 2000.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZAMARIAM, Franciela S. *Literatura em jogo: a formação de leitores através do RPG*. Campinas: Pontes, 2020.