

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 41, (Jan/Dez) de 2025
ISSN: 2178-7476



(RE)COLOCANDO O TEXTO LITERÁRIO COMO CENTRO DA AULA DE LITERATURA

(RE)POSITIONING THE LITERARY TEXT AT THE CENTER OF LITERATURE CLASSES

(RE)COLOCANDO EL TEXTO LITERARIO COMO EL CENTRO DE LA CLASE DE LITERATURA

Lucas Neiva da Silva

Doutorando em Estudos Literários e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2454-0872>

Email: lucasneivaport@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste texto é apresentar uma breve curadoria de contos de diferentes autores e variados subgêneros, que podem ser utilizados com alunos do Ensino Médio para promover o letramento literário e a ampliação do repertório de leitura literária dos discentes. Esta coletânea, no entanto, fruto de experiências empíricas em sala de aula na referida modalidade de ensino, não pretende descrever uma prática pedagógica específica ou fornecer uma orientação metodológica detalhada. Antes, com a reflexão teórica aqui proposta e a sugestão de obras, busca-se incentivar outros(as) professores(as) a (re)pensarem o lugar do texto literário nas aulas de literatura, conforme postulam os documentos oficiais que orientam a educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ampliação de repertório, Ensino de literatura, Letramento literário

ABSTRACT: The objective of this text is to present a brief selection of short stories by different authors and from various subgenres, which can be used with high school students to promote literary literacy and expand their literary reading repertoire. This collection, however, is the result of empirical experiences in the classroom within this level of education and does not intend to describe a specific pedagogical practice or provide a detailed methodological guideline. Instead, through the theoretical reflection proposed here and the suggested works, the aim is to encourage other teachers to (re)consider the place of literary texts in literature classes, as postulated by the official documents guiding Brazilian education.

KEYWORDS: Expansion of Repertoire, Literature teaching, Literary Literacy

RESUMEN: El objetivo de este texto es presentar una breve selección de cuentos de diferentes autores y variados subgéneros, que pueden ser utilizados con estudiantes de la escuela secundaria para promover la alfabetización literaria y ampliar el repertorio de lectura literaria de los alumnos. Esta colección, sin embargo, fruto de experiencias empíricas en el aula en la mencionada modalidad de enseñanza, no pretende describir una práctica pedagógica específica ni proporcionar una orientación metodológica detallada. En cambio, con la reflexión teórica aquí propuesta y la sugerencia de obras, se busca incentivar a otros(as) profesores(as) a (re)pensar el lugar del texto literario en las clases de literatura, según postulan los documentos oficiales que orientan la educación brasileña.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización Literaria, Ampliación de Repertorio, Enseñanza de Literatura

Considerações iniciais

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (Todorov, 2012, p. 76).

Colocar o texto literário no centro das aulas de literatura é uma orientação presente em documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, como a BNCC. Contudo, essa diretriz se torna um desafio bastante complexo no Ensino Médio, quando o ensino da disciplina normalmente se concentra em uma abordagem histórica, visando a atender às demandas dos exames vestibulares e do ENEM. Como resultado, o texto literário muitas vezes acaba ficando em segundo plano, sendo priorizadas as opiniões dos críticos sobre as obras e a contextualização de características de épocas em que elas se inserem.

Embora essa prática não seja incorreta, ela pode afastar os alunos de uma experiência concreta com a literatura, pois restringe o contato direto com a riqueza estética dos textos literários. A opinião da crítica é importante, mas permitir que os discentes tenham suas próprias experiências catárticas diante de uma obra literária promove um aprendizado mais significativo e permite que a literatura cumpra, de fato, seu papel humanizador.

Todorov, em seu livro *A literatura em perigo* (2012), afirma que “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos” (Todorov, 2012, p. 41). Entretanto, para que isso ocorra de forma profícua, é essencial que o texto literário ocupe uma posição central na prática pedagógica, possibilitando aos discentes a fruição e a vivência estética dos mundos evocados pelas obras.

Nessa linha de pensamento, A BNCC também estabelece que a leitura do texto literário deve permanecer nuclear no Ensino Médio, assim como é (ou deveria ser) no Ensino Fundamental. Segundo essa diretriz nacional, “é importante não só (re)colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (BNCC, 2017, p. 499).

Porém, só isso não basta. É necessário que haja mediação e intervenção por parte do docente, criando situações e espaços que permitam aos estudantes avançar em suas competências de leitura do texto literário. Esse processo será referido aqui como eventos de letramento literário e ampliação de repertório. Nesse sentido, Cosson (2016) destaca que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura” (Cosson, 2016, p. 35).

Com isso em mente, em minhas aulas de literatura, procuro seguir tais diretrizes, buscando articular teoria e prática, apesar dos desafios enfrentados como professor da rede pública. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar uma breve curadoria de contos que utilizei de diferentes

formas nos últimos anos no Ensino Médio. A seleção dessas obras considerou tanto sua força estética quanto a capacidade de dialogar com temas contemporâneos e interdisciplinares.

Cada conto foi utilizado como ponto de partida para eventos de letramento literário, nos termos propostos por Cosson (2016), privilegiando estratégias que favorecessem o contato direto dos estudantes com o texto literário. Dentre essas estratégias, destacam-se a leitura compartilhada, conforme propõe Colomer (2007), e a escrita de diários de leitura reflexivos, como sugerido por Machado (1998).

Neste trabalho, os contos estão organizados em agrupamentos temáticos e por aproximações de subgêneros, a saber: terror, mistério e loucura; escrita afrodiaspórica, denúncia social e vozes femininas; psicológico, intimista e fluxo de consciência; brutalismo e violência urbana; e narrativa policial.

Ressalto, desde já, que não é minha intenção descrever detalhadamente as metodologias aplicadas em cada prática. O objetivo principal é partilhar com meus pares uma proposta de seleção literária que possa inspirar múltiplas abordagens pedagógicas, a depender dos contextos e dos propósitos de cada sala de aula.

Finalizando esse preâmbulo, acredito que o professor de literatura deve, antes de mais nada, se encantar profundamente com o texto literário antes de levá-lo para a sala de aula. Esse encantamento será fundamental para orientar suas escolhas pedagógicas, podendo fazer com que os discentes se encantem também. Como disse Paulo Freire, “importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 2009, p. 83). Aqui acrescento: importa que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos diante do jogo proposto pelo texto literário.

Fundamentação teórica

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão [...]; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (Todorov, 2012, p. 24).

Seguem algumas orientações teóricas que embasam meu trabalho como professor de literatura e também a presente discussão.

O espaço para a literatura enquanto disciplina escolar é bastante reduzido. Cosson (2018) chama esse fenômeno de “estreitamento do espaço da literatura na escola” (Cosson, 2018, p. 14). Embora seja visivelmente negligenciada na educação básica, as diretrizes oficiais que orientam essa etapa da educação no país não a tratam como algo secundário, tampouco ignoram as particularidades do ensino de literatura em comparação com outras áreas do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, ao definir as competências específicas de Língua Portuguesa, enfatiza que a disciplina deve proporcionar aos alunos

práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p.85).

Dessa forma, tais práticas de leitura literária corroboram o letramento literário dos estudantes, já que esse é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 68). Assim, por ser um processo de apropriação, o letramento literário não se estabelece como uma habilidade que se aprende de forma isolada em um momento específico. Pelo contrário, é “um estado permanente de transformação” que “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida [...]” (Paulino; Cosson, 2009, p. 68).

Assim, podemos considerar a instituição escolar como uma aliada fundamental nesse processo de aprendizagem da literatura, uma vez que grande parte da nossa jornada de aprendizado ocorre dentro dos espaços educacionais. Passamos uma parcela significativa da nossa vida na escola, o que a torna um ambiente privilegiado para o desenvolvimento contínuo do letramento literário. Além disso, Cosson (2016) afirma que “o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2016, p.23).

A escolarização da literatura deve, entretanto, ser pensada com cautela, para que, ao didatizá-la, ela não seja distorcida, deturpada ou falsificada, conforme salienta Soares (1999). Essa prática de forma inadequada pode afugentar o estudante da leitura literária, desenvolvendo “nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (Soares, 1999, p.47). Um exemplo dessa escolarização equivocada apontada pela pesquisadora é a leitura de fragmentos de textos literários, que “são quase sempre pseudotextos, isto é, fragmentos sem textualidade, sem coerência” (Soares, 1999, 47). Além disso, muitas vezes, os livros didáticos trazem atividades que “não se voltam nem para a textualidade nem para a literariedade do texto” (Soares, 1999, 47).

Outro conceito atrelado ao apresentado anteriormente é a ampliação de repertório. Aqui tomado segundo o que postula Iser (1996). De acordo com o autor, repertório refere-se ao conjunto de normas sociais, culturais e históricas que o leitor carrega como parte de sua bagagem de leitura. A formação desse repertório relaciona-se ao sistema de normas extraliterárias que servem como contexto para a obra. Além disso, o teórico observa que o texto literário requer um repertório específico, já que apresenta um conjunto de normas que lhe são próprias.

Dessa forma, Iser (1996) entende o repertório como o conjunto de elementos essenciais para a construção de sentido, que vão além do próprio texto. Quando essas convenções ativam o que é familiar no texto, seja por meio da contextualização histórica, sociocultural ou pela identificação de normas sociais, “o repertório abrange aqueles aspectos do texto que ultrapassam sua própria imanência” (Iser, 1999, p.130).

Em outras palavras, ao interagir com o texto literário, o leitor não apenas age sobre o texto, mas também é impactado pelos seus efeitos estéticos. Nessa perspectiva, o leitor desempenha um papel ativo no processo de comunicação. Assim, no que diz respeito ao conceito de repertório, a mediação do professor pode contribuir para a ampliação desse repertório dos alunos ao incentivá-los a identificar as nuances da linguagem literária, ou seja, desvendar duas camadas de sentido.

Para além da fruição estética, a literatura contribui para a formação cidadã, segundo Colomer (2007). Isso acontece “através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (Colomer, 2007, p.31). Ademais, também de acordo com a pesquisadora, “os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral” (Colomer, 2007, p.36).

Ademais, a literatura possibilita o exercício da alteridade, pois nos faz “pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias” (Todorov, 2012, p. 82). Em razão disso, “ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2012, p. 24). Todorov (2012) acrescenta ainda que “conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas [...], e quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo nosso universo” (Todorov, 2012, p. 81). Nesse sentido, o reconhecimento do outro na instância representacional permite-nos ver a nossa própria natureza humana, cheia de misérias, dores, emoções, alegrias, etc., o que promove uma corrente empática entre leitor e personagem. Assim, o evento catártico acontece: reconhecer o representado como uma projeção de si.

Finalmente, a pedra fundamental das minhas práticas pedagógicas voltadas ao ensino do literário é a premissa defendida por Candido (2011) de que a literatura é um direito humano. Nas palavras do crítico, “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” (Candido, 2011, p.193). Sob essa perspectiva, a literatura deve ser considerada um direito essencial, que deve ser assegurado a todos por meio das instituições governamentais e dos responsáveis públicos.

Entender a literatura como um bem “incompressível”, isto é, essencial ao ser humano, conforme postulou Candido (2011), mobiliza o educador a inserir o texto literário como objeto central de suas aulas e, a partir dele, fomentar discussões estéticas e sociais que visam a construção de um posicionamento crítico em relação ao mundo.

Breve curadoria de contos para o ensino médio

“Se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver” (Todorov, 2012, p.23).

Ao longo de minhas experiências docentes, tenho explorado diversos gêneros literários nas aulas, como poemas, romances e contos. No entanto, obtive um sucesso particular com os contos, tanto pela possibilidade de criar uma expectativa envolvente em torno do fio condutor da narrativa, quanto pela curta extensão desse gênero, que permite seu trabalho de forma eficaz em uma única aula, por exemplo. Em outras palavras, demanda menos tempo do que um romance. Além disso, é possível fornecer fotocópias para todos os alunos ou disponibilizar o arquivo digital para leitura em dispositivos eletrônicos.

Como mencionado anteriormente, o foco aqui não está nas metodologias usadas nas aulas, pois elas foram variadas e estabelecidas de acordo com as especificidades de cada turma. No entanto, uma boa sugestão é a adoção de um diário de leitura pelos alunos, no qual eles podem registrar ao longo das aulas suas impressões, observações pertinentes e comparações entre a obra em questão e outros textos literários, bem como com outras manifestações artísticas. Conforme destacado por Machado (1998), os diários de leitura são ferramentas importantes para o professor coletar informações e para promover o desenvolvimento de leitores mais proficientes. Nessa perspectiva, a autora afirma que esses artefatos podem ser “verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento das capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura” (Machado, 1998, p. 62).

Outrossim, é crucial promover espaços e situações para o compartilhamento dos textos lidos, possibilitando a formação de uma comunidade de leitores, conforme defende Colomer (2007). Organizar uma comunidade de leitores na escola incentiva os alunos a praticarem a leitura de forma colaborativa, o que contribui para o letramento literário, pois reforça a natureza social do ato de ler. Nesse sentido, as próprias anotações dos estudantes nos diários de leitura podem ser socializadas e discutidas a partir de eixos propostos pelo professor.

Outra orientação importante para o trabalho com o texto literário é a verificação de hipóteses, as antecipações e, posteriormente, a confirmação ou refutação dessas expectativas. Assim, o docente deve fazer perguntas que facilitem o levantamento de inferências já partir do título da obra e, ao longo da leitura, fazer pausas em pontos estratégicos de tensão na narrativa. Essas incursões podem ser realizadas oralmente ou registradas por escrito no diário mencionado anteriormente. Tais levantamentos de hipóteses têm o objetivo de explorar o revelar e o encobrir que, conforme Santos (1983), são duas grandes tensões do texto literário e podem ser utilizados para gerar expectativas nos alunos.

Por fim, é imprescindível pensar na seleção de obras literárias que sejam, de fato, relevantes para uma comunidade de leitores no contexto do Ensino Médio. Em consonância com isso, Colomer (2007) sugere que tal seleção de livros leve em conta “aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar” (Colomer, 2007, p. 149). Quer dizer, obras que, para além da fruição estética, sirvam também de andaime para o aprendizado de

algum aspecto específico do literário, o que fomentará a ampliação do repertório dos estudantes.

Para fins didáticos, reuni os contos selecionados por subgêneros e também por possíveis núcleos temáticos. Contudo, os docentes podem reorganizá-los, suprimindo ou acrescentando outros a depender do propósito pedagógico. Para facilitar o fluxo da leitura desta seção, as referências completas das obras foram colocadas somente no final do texto.

Terror, mistério e loucura

Contemplando as temáticas do terror, mistério e loucura, sugiro a leitura e o estudo dos contos abaixo, todos de Edgar Allan Poe. Em minha experiência, esses textos foram os mais apreciados pelos discentes, oferecendo possibilidades não apenas para a fruição estética, mas também para o ensino de aspectos literários. Uma categoria que pode ser explorada nos textos selecionados para esse agrupamento temático é o narrador e sua confiabilidade. Especialmente nessas obras de Poe, a narração em primeira pessoa configura a presença de um narrador não confiável. Isso é fundamental para fomentar discussões sobre a loucura e a fantasia nos contos, pois cria ambiguidades e impasses que podem ser levantados através de hipóteses, conforme explicado anteriormente.

Eis os contos:

1. *O Gato Preto*, Edgar Allan Poe (2017)
2. *Os dentes de Berenice*, Edgar Allan Poe (2017)
3. *O coração delator*, Edgar Allan Poe (2017)
4. *O retrato oval*, Edgar Allan Poe (2017)

Há várias traduções e adaptações desses contos elencados acima, inclusive disponíveis na internet. Entretanto, sugiro a edição *Os crimes da rua Morgue e outras histórias extraordinárias* (2017), tradução e adaptação de Clarice Lispector.

Escrita afrodiaspórica, denúncia social e vozes femininas

Em relação ao agrupamento da escrita feminina de autoras da afrodiaspora, sugiro dois contos da escritora mineira Conceição Evaristo, cujo engajamento explícito denuncia veementemente o racismo, a violência contra as mulheres e outras formas de opressão. Nos textos, a representação de sujeitos em situação de vulnerabilidade social coloca em evidência um dilema coletivo. Assim, as vozes silenciadas pelo sistema dominante tornam-se um grito coletivo na obra de Conceição. Por essa razão, esses textos literários podem servir como ponto de partida para discussões de macroproblemas enraizados na sociedade brasileira.

Numa perspectiva semelhante, incluo dois contos da premiada escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Trata-se de uma literatura afrodiaspórica, porém com um tom de

engajamento social mais implícito do que o da escritora mineira. Nos contos de Chimamanda, as microangústias das personagens coexistem com o dilema coletivo, que é abordado de forma subjacente na narrativa.

São os textos:

1. *Maria*, Conceição Evaristo (2016)
2. *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, Conceição Evaristo (2016)
3. *Amanhã é tarde demais*, Chimamanda Ngozi Adichie (2017)
4. *Na segunda-feira da semana passada*, Chimamanda Ngozi Adichie (2017)

Um estudo interdisciplinar que inclua conceitos filosóficos e sociológicos é indicado para aprofundar o debate sobre as obras mencionadas anteriormente. Um exemplo é o conceito de Minorias Cognitivas, proposto por Peter Berger em sua obra *Rumor de Anjos: A Sociedade Moderna e a Redescoberta do Sobrenatural* (1996). Esse conceito refere-se a grupos cujas formas de conhecimento e visões de mundo foram marginalizadas e subjugadas pelos discursos hegemônicos ao longo da história, especialmente em países colonizados.

Psicológico, intimista e o fluxo da consciência

O terceiro agrupamento diz respeito à prosa de cunho introspectivo e intimista. No Brasil, a obra da escritora Clarice Lispector representa esse estilo com maestria. Assim, os contos abaixo, todos da referida escritora, oferecem possibilidades para o ensino sobre o fluxo da consciência. Esse modo de construção da narrativa pode ser definido como “a apresentação idealmente exata, não analisada, do que se passa na consciência de um ou mais personagens” (Carvalho, 1981, p. 51). Nesse contexto, são problematizadas outras dimensões humanas, como o medo, a solidão e as microangústias cotidianas, sem que se priorize a ação em si, mas, sim, os pensamentos em fluxo dos personagens.

1. *O primeiro beijo*, Clarice Lispector (2013)
2. *Viagem a Petrópolis*, Clarice Lispector (1999)
3. *Os laços de família*, Clarice Lispector (1998)
4. *O ovo e galinha*, Clarice Lispector (1999)

Brutalismo e violência urbana

Na obra de Rubem Fonseca, manifesta-se o que Schøllhammer (2009) denomina de “brutalismo”, uma representação da violência urbana de maneira explícita e visceral, caracterizada por um realismo cruel. Esse tipo de abordagem literária, cujo “universo preferencial é a realidade

marginal, habitada por delinquentes das grandes cidades, mas que também revela a dimensão mais sombria e cínica da alta sociedade” (Schøllhammer, 2009, p. 27), continua a influenciar a cena da literatura contemporânea brasileira. A prosa de Fonseca, conhecida por sua economia de palavras, estilo seco e linguagem direta, a qual reflete a dureza das situações que descreve, constitui-se uma possibilidade de ensino do literário para além das narrativas mais romantizadas que, normalmente, fazem parte do repertório dos alunos do Ensino Médio. Para este bloco temático, sugiro a leitura dos quatro contos que seguem.

1. *Passeio noturno*, Rubem Fonseca (1975)
2. *A cidade de Deus*, Rubem Fonseca (1997)
3. *O outro*, Rubem Fonseca (1975)
4. *Almoço na Serra no domingo de carnaval*, Rubem Fonseca (1979)

Narrativa policial

A narrativa policial também é bastante apreciada pelos adolescentes, seja pelos personagens canônicos que já fazem parte do ideário popular, seja pela vasta incorporação dessa técnica no cinema. Esse subgênero literário teve suas origens no século XIX, quando Edgar Allan Poe (1809-1849) escreveu o conto *Os Crimes da Rua Morgue*, cujo enredo gira em torno de um crime brutal solucionado pelo brilhante detetive Dupin. Na mesma linha, o escritor escocês Arthur Conan Doyle criou um dos detetives mais célebres da história, Sherlock Holmes. Além desses dois autores clássicos, a escritora inglesa Agatha Christie também se destaca na literatura policial. Assim, os textos indicados para este bloco são de autoria desses renomados escritores.

1. *Crimes da Rua Morgue*, Edgar Allan Poe (2017)
2. *A liga dos cabeças vermelhas*, Conan Doyle (2016)
3. *O crime da fita métrica*, Agatha Christie (2019)
4. *Estranha charada*, Agatha Christie (2019)

É importante ressaltar que os contos de Agatha Christie selecionados aqui são protagonizados por Miss Jane Marple, uma das detetives mais icônicas da literatura canônica. Dessa forma, as obras constituem-se uma oportunidade para o estudo da representação feminina na literatura policial.

Considerações Finais

A título de conclusão, este texto apresentou uma seleção sucinta de contos, organizados em agrupamentos temáticos e em subgêneros, que podem ser usados no Ensino Médio com o intuito

de (re)colocar o texto literário como objeto central nas aulas de literatura, tirando-o da periferia do processo educativo. No entanto, não houve a pretensão de descrever uma prática pedagógica específica ou uma orientação metodológica detalhada. O objetivo aqui foi apenas apresentar uma reflexão teórica, seguida de uma breve seleção de obras, com a finalidade de instigar os professores de língua portuguesa da educação básica a (re)pensarem o ensino de literatura com foco no sentido que emana das obras, em vez de se prenderem ao posicionamento da crítica sobre elas.

Esse movimento, além de proporcionar mais eficazmente a experiência estética aos educandos, fomentará o exercício da alteridade, pois “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 ser humano” (Todorov, 2012, p. 92).

Em uma época em que “a humanidade se desumaniza”, a literatura, com seu poder de humanização, torna-se uma forma de resistência indispensável que a escola não deve negligenciar.

Referências

- ADICHIE, C. N. **No seu pescoço**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- BERGER, P. L. **Rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural**. Tradução de Waldemar Boff. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CARVALHO, A. L. de C. **Foco narrativo e fluxo da consciência**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & Cia., 1981.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CHRISTIE, A. **Os Três Ratos Cegos e Outros Contos**. São Paulo: HarperCollins Brasil, 2019.
- DOYLE, A. C. **As Aventuras de Sherlock Holmes**. Volume 1. São Paulo: Editora HB, 2016.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FONSECA, R. **Histórias de Amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FONSECA, R. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FONSECA, R. **O cobrador**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- ISER, W. O repertório do texto. In: **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2013.

LISPECTOR, C. **Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

LISPECTOR, C. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

POE, E. A. **Crimes da Rua Morgue e Outras Histórias Extraordinárias**. Tradução e adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2017.

SANTOS, W. **Crítica: uma ciência da literatura**. Goiânia: UFG, 1983.

SCHØLLHAMMER, K. E. **Ficção Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Recebido em 14 de maio de 2025
Aprovado em 08 de junho de 2025
Publicado em 16 de junho de 2025