

## LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Maria de Fátima Cruvinel\*

### Resumo

Associado ao projeto de pesquisa “Leitura literária e formação de leitores na escolarização básica”, este trabalho propõe-se a refletir sobre a prática de leitura literária escolar, da perspectiva do ato de ler como ação eminentemente social, cuja dimensão se estende para além da ordem da compreensão formal do texto. Trata-se de dar relevo à função social da literatura, focalizando a construção de subjetividades pessoais e sociais e observando a estética do efeito literário, conseqüentemente, evidenciando a figura do leitor no processo de leitura. Para isso, toma como referência práticas leitoras propostas para alunos do ensino fundamental do Cepae/UFG, nas quais estão envolvidos estagiários de Letras, o que resulta, para além da formação dos alunos-leitores, também na formação de futuros professores.

... toda a gente sabe, as letras igualam as estrelas  
mesmo poucas são infinitas.

(Mia Couto)

Início minhas palavras usando como epígrafe a bela imagem do escritor moçambicano para identificar, pela via metafórica, a concepção de leitura literária que nutre minha prática como professora de educação básica e que, por consequência, pautará o presente estudo, que tem como propósito maior problematizar a escolarização da literatura e como pretensão responder, do lugar da disciplina Língua Portuguesa, à interrogação motivadora do IV Edipe: “Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?”. O propósito mais pontual é refletir sobre a função da literatura na escola, tomando a prática leitora como provocação dos sentidos, o que aqui se problematizará especialmente à luz de um projeto de leitura desenvolvido em turmas de 7º e 8º anos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Cepae/UFG, nas quais atuam estagiários do curso de licenciatura em Letras.

A prática da leitura literária escolar, como já se afirmou em Cruvinel (2002), originalmente traz o estigma da ferida provocada pela inserção do discurso literário no espaço pedagógico. Dessa relação resulta certa incompatibilidade, considerando que o primeiro, essencialmente distendido e polissêmico, criado originalmente como manifestação pertencente aos campos da cultura e da arte, passa a ser mediado pelo segundo, marcadamente normativo e regulador. Contudo, trata-se, conforme se ressaltou no estudo citado, de uma ferida cujos efeitos podem passar ao largo dos sujeitos envolvidos, já que o discurso literário

---

\* Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Email: [fatimacruvinel@uol.com.br](mailto:fatimacruvinel@uol.com.br)

pode subverter o pedagógico e escapar da ação pedagogizante, daí a insistência na presença da literatura no âmbito escolar, sem deixar de mencionar aqui a obviedade de a escola ser um espaço de garantia de acesso, senão a um acervo satisfatório, a um acervo mínimo de obras literárias, que pode ser considerado vultoso se comparado à biblioteca particular da maioria quase absoluta de famílias brasileiras.

Para dar sustentação a esta defesa, faço referência à concepção de *educação literária*, da perspectiva de Leahy-Dios, em trabalho que problematiza a prática de leitura literária escolar, observando suas falhas e salientando a literatura como matéria capaz de “oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, em um aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação política como sujeitos sociais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234). Desse mesmo ponto de vista, reiteram-se aqui formulações já cristalizadas em estudos sobre a função da literatura e formação de leitores, como o clássico artigo de Candido (1972), que trata do papel humanizador da literatura, ou a concepção de *letramento literário*, elaborada com base na proposta de Soares (1998), que pressupõe a formação de leitores para os quais o acesso à literatura propicie uma experiência estética e de compreensão de mundo. Em estudo que trata da literatura como entrada na história, Jacques Leenhardt (2006, p. 21) considera que “a leitura confronta o texto com o plano da experiência vivida do sujeito leitor (sujeito individual e público), põe em ação um processo analógico, alegórico, ou seja, que traduz o que é expresso no contexto da obra num outro contexto envolvido pela leitura, o contexto do sujeito”.

Após esse parágrafo que resume a lente pela qual escolho ver a função da educação literária, cabe um parêntese para citar um livro exemplar de prática leitora de literatura e seus efeitos nos leitores. Trata-se da obra *Lendo Lolita em Teerã: memórias de uma resistência literária*, da iraniana Azar Nafisi (2009), em que a autora reflete sobre os conflitos de seu país de origem, a tirania do regime islâmico e, sobretudo, sobre a condição feminina, depois de vivenciar, acompanhada de um grupo de ex-alunas, uma rica experiência de leitura de obras proibidas no Irã. Por si só, os títulos, clássicos da literatura ocidental, delineiam o movimento realizado por aquelas jovens no processo de constituição de sua subjetividade: *Orgulho e preconceito*, *Madame Bovary*, *Lolita*, *O grande Gatsby*, só para lembrar alguns. E para citar uma das considerações da autora sobre a função da literatura, o que leva seu livro a ter alcance para além do gênero memória, sobre esse último título, ela pondera com suas alunas:

— Você não lê *O grande Gatsby* para aprender se o adultério é bom ou ruim [...] mas para aprender sobre como assuntos como o adultério, a fidelidade e o casamento são complicados. Um grande romance eleva suas percepções e sua sensibilidade sobre as complexidades da vida e dos indivíduos, e impede que se encare a moralidade por meio de fórmulas determinadas sobre o bem e o mal... (NAFISI, 2009, p.164).

O fragmento destacado serve de comentário e resposta ao prisma conceitual adotado neste trabalho. Feitas essas considerações, reafirma-se a ideia de que as reflexões aqui mobilizadas, que trazem como ilustração a prática de leitura desenvolvida no Cepae/UFG — campo de estágio dos cursos de licenciatura desta instituição —, podem se colocar como possíveis respostas ao questionamento que este evento apresenta, circunscrito ao campo da didática e prática de ensino. Não se trata de propor novidade, mas de reiterar a convicção de que, numa sociedade multifacetada como a atual, a escola pretendida é aquela capaz de formar jovens que, inseridos em práticas significativas, acumulem conhecimentos e experiências que lhes possam servir para se posicionarem como sujeitos sociais, com certa autonomia, diante de sua complexa realidade. Para Leahy-Dios (2004, p. xx), a educação literária, por ser uma disciplina fronteira — sustentada num triângulo interdisciplinar composto por estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais —, “pode ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade”. Daí a ênfase na leitura literária como prática que extravasa as fronteiras da disciplina em que se insere e alcança outros campos, em razão tanto da natureza do discurso literário quanto do pressuposto de que, como sugere a própria expressão que nomeia essa fase de aprendizagem formal, a educação básica cumpre uma função propedêutica indispensável ao exercício da cidadania. Esse exercício, entretanto, exige certo grau de autonomia do escolar, no que se refere à expressão de opiniões, ao posicionamento face ao alheio e diferente, bem como à elaboração da percepção estética promotora de experiências várias, o que pode ser alcançado por meio da literatura ou — sem receio de restringir o gênero a pretexto de outra coisa que não ela mesma, especialmente se pintada com matizes pedagógico-moralizantes —, pela educação literária. Desde que se trate, evidentemente, de uma proposta que vise provocar a sensibilidade do leitor para o artefato artístico, por meio do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão, forças que, equilibradas pela educação literária, corroboram a construção de subjetividades pessoais e sociais (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234).

Evidentemente que o risco de redução da literatura a mero pretexto de aprendizagem depende da mobilização das práticas leitoras no espaço escolar. Essa mobilização deve

pressupor questões como a concepção de leitura e literatura; o projeto com seus objetivos, metodologias, avaliação e a escolha de títulos prevista nos conteúdos; conseqüentemente, o efeito sobre o receptor. Quanto ao tipo de abordagem do discurso literário, é pertinente citar uma preocupação do meio acadêmico que, se não trata objetivamente da educação básica, está diretamente ligada a ela. Ocorre que, se o fato de a literatura ser focalizada como fenômeno social concede ao leitor certa autonomia, conforme observa Leenhardt (2006), independente desse novo *status* do leitor, coincidentemente, no âmbito dos cursos de Letras tem havido certa preocupação dos professores de literatura com a experiência de leitura literária de seus alunos. Por isso alguns estudiosos têm proposto a retomada da leitura do texto como abordagem principal dos estudos literários. Em breve artigo sobre o assunto, Castro Rocha (2004) pondera que não se pode dispensar a reflexão teórica sobre o fenômeno literário, mas esta, dissociada da leitura efetiva do texto, torna-se ociosa. Segundo ele, a prática analítica e o ensino em geral têm reduzido a literatura ao papel de confirmação de teorias, o que põe em risco o futuro dos estudos literários, cuja garantia se encontra no retorno à obra, a fim de recuperar sua dimensão antropológica, argumento que sustenta com a seguinte citação:

Na companhia de *Madame Bovary* também somos Emma Bovary. Riobaldo revela nossas dúvidas sobre o que se pode saber e o que jamais se descobrirá – ou apenas quando for muito tarde. Com o narrador de *A hora da estrela*, compartilhamos a angústia de inventar pontes que permitam compreender o "outro". Tal processo não supõe uma identificação banal, mas destaca a força da literatura como laboratório de experiências sobre os sentidos do humano e a riqueza da linguagem (CASTRO ROCHA, 2004, p. 4).

Na mesma direção aponta o estudioso Todorov em ensaio intitulado “A literatura em perigo”, ao afirmar que a leitura literária está sendo substituída pelo estudo dos textos teóricos e críticos, uma vez que o que chega ao aluno são os discursos da teoria, da crítica ou da história em vez do texto literário, mesmo no ensino fundamental (TODOROV, 2009, p. 27). A crítica do ensaísta búlgaro, portanto, não se restringe ao ensino superior; seu olhar alcança também o básico, fase em que o aluno deveria se iniciar no processo de formação leitora e sedimentar suas incursões pela linguagem e estética literárias.

A referência ao ensino superior interessa-nos para uma avaliação do papel que a literatura ocupa hoje nas práticas cotidianas das crianças, dos adolescentes e também dos jovens universitários, o que é em larga medida responsabilidade da escola, se a considerarmos um espaço privilegiado para a leitura, em comparação ao espaço social familiar. Uma questão a ser colocada é se os cursos de licenciatura em Letras têm se ocupado de preparar profissionais para assumir a formação de leitores na educação básica, conscientizando-os das

muitas implicações afeitas à escolarização da literatura e de “seu compromisso com a produção de um conhecimento que possa contribuir para uma sociedade menos desigual” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 11). Outras interrogações se interpõem a esta: esses futuros professores seriam, antes de assumirem para si a função de mediadores da leitura, leitores de literatura? Como teria sido sua educação literária em fase de formação básica? Não é difícil diagnosticar a experiência escolar de leitura literária dos estagiários dos cursos de Letras que chegam ao Cepae/UFG. É muito comum um declarado temor, em certos casos um temor que beira à exasperação, desses jovens em fase de conclusão de curso, diante do programa da disciplina Língua Portuguesa, que contempla a leitura de obras literárias. O que fazer? Essa talvez seja a pergunta mais ouvida.

Diferentemente, percebe-se, nos estagiários que são leitores, muito maior facilidade para tomar para si a tarefa de conceber um projeto de leitura, de elaborar propostas de abordagem das obras já selecionadas, estabelecendo relações com outras linguagens e discursos, sem se abalar com os percalços próprios da prática leitora escolar, por exemplo, a falta do livro ou a indisposição do aluno para a leitura. Essa constatação pode servir para confirmar a distância abissal entre as inúmeras investigações sobre as práticas leitoras — objeto de pesquisas de pós-graduandos e dos pós-doutores, muitos deles detentores de sofisticadas teorias internacionais — e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas da educação básica (PERRONE-MOISÉS, 2006). A experiência com a docência na educação básica e com a orientação no estágio confirma uma das premissas para a educação literária frutificar, ou seja, formar leitores e contribuir de fato para a construção de subjetividades: o mediador deve ser leitor. O que certamente é uma obviedade. Além disso, há muito já se apontou o professor-leitor como determinante no processo. A referência a esse dado, aqui, tem o interesse de reiterar a ideia de ciclo que ilustra o processo de escolarização da literatura, daí o enfoque na prática escolar de leitura, evidenciando o trabalho em desenvolvimento com os alunos-leitores de uma determinada série, mas também a referência à presença do estagiário, futuro professor e mediador do discurso literário, no processo.

No Cepae/UFG, os projetos de leitura literária idealizados e desenvolvidos pela Subárea de Português — aspectos como proposição, sustentação teórica, crítica e metodológica, a escolha dos gêneros e títulos, conseqüentemente, as reflexões que deles decorrem — inserem-se na pesquisa *Leitura literária e formação de leitores na escolarização básica*, cujo objetivo é propor e investigar práticas de leitura e modos de ler literatura na escola, a fim de avaliá-las em sua força mobilizadora no processo de constituição de subjetividades. Assim, esta reflexão pode ser vista como um recorte desse projeto de pesquisa,

e diz respeito a ações desenvolvidas no ano de 2010 e no corrente ano, com um mesmo grupo de alunos. Desse recorte, focalizo uma particularidade relacionada à indicação dos títulos lidos e os efeitos sobre os leitores. É necessário, entretanto, ressaltar que o projeto de leitura literária no Cepae pressupõe que os alunos leiam oito obras durante o ano letivo, sendo quatro títulos indicados pela Subárea e quatro, escolhidos por eles na biblioteca ou trazidos de casa.

Considerando a particularidade da indicação de títulos, inicialmente pode-se pôr em relevo o leitor a quem se destina o projeto. Como já se disse, trata-se do recorte de uma proposta idealizada para turmas de 7º e 8º anos, séries em que os alunos contam com uma idade entre 12 e 14 anos. Um dado que precede a indicação certamente diz respeito aos interesses dos leitores. Recém-entrados na adolescência, esses alunos estariam, segundo quadro clássico de Bamberger (1977), em uma fase marcada pela consciência da própria personalidade, dos processos agressivos e da formação dos grupos fechados, além da exploração das sensações e da esfera sentimental. Essas características, menos pelo conhecimento do referido quadro que pela experiência dos professores, em certa medida norteiam as indicações dos títulos, que se definem buscando, na medida do possível, contemplar a prosa de ficção ou narrativa juvenil — nas modalidades conto ou romance —, a poesia e o teatro.

A adequação do título à faixa etária do leitor é uma preocupação já há muito criticada pelos estudiosos da literatura infantil e juvenil, que defendem a ideia de que o melhor livro para o jovem é aquele que ele é capaz de ler. Detenhamo-nos nessa questão, para elaborar, mediante dois exemplos de propostas de leitura, uma discussão sobre o papel da literatura na formação da criança ou do jovem. Observe-se que as obras que engendram a trama que se pretende tecer para proceder à reflexão não se filiam, pelo menos originalmente, ao campo da literatura juvenil, o que, por si, já se coloca como mote para a questão da escolha dos títulos dados a ler na escola, no caso, o romance *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, e uma coletânea de poemas de Carlos Drummond de Andrade, intitulada *Declaração de amor: canção de namorados*. Mas antes de tratar das ocorrências e da discussão, façamos um breve aparte. Apesar da riqueza da produção literária infantil e juvenil no Brasil, a escolha dos títulos não se restringe a esse gênero, seja pelo valor da obra e a compreensão de que sua leitura pode ser interessante para os leitores jovens, seja pelo diálogo que se pretende estabelecer entre ela e outros títulos. Cumpre observar, ainda, um aspecto que concorre negativamente para determinar a indicação dos títulos que integram os projetos de leitura: o valor financeiro do livro. A literatura destinada a crianças e jovens tem investido no projeto gráfico, o que torna o livro um objeto atraente ao leitor, mas em contrapartida muito caro.

Sobre o primeiro livro, interessa-me observar a reação de uma aluna à leitura do romance, que fora indicado no projeto de leitura destinado ao 7º ano, em 2010. A aluna, uma garota cujo comportamento em sala de aula era marcado pela delicadeza no trato aos colegas — realçado até na doçura da voz —, e pela dedicação aos estudos. Em resposta à indagação se tinham ou não gostado do livro, a aluna titubeia e timidamente responde sim, porém não deixando de acrescentar que o livro a teria levado a saber de “coisas” que ela acreditava não estar ainda preparada para conhecer. Objetivamente, ela se referia à iniciação sexual do protagonista Carlinhos e às cenas em que outros meninos do engenho são mostrados em brincadeiras sexuais envolvendo animais. O protagonista, que na primeira infância tinha sido motivo de compaixão motivada pela dor causada pela trágica e incompreensível perda dos pais, provoca na leitora uma reação adversa, misto de perplexidade e censura, justamente em um momento da narrativa em que sua idade avizinha-se à dele, dado o julgamento permeado pela moral ingênua e pelo desconhecimento do contexto da obra. A reação manifestara-se não propriamente como recusa à obra, mas ao comportamento do protagonista, como se a leitora buscasse dele se distanciar, uma vez que, para ela, o garoto passara a agir mal. Para citar novamente a iraniana Azar Nafisi e com ela dialogar: “a linguagem tem o poder de alegrar e ao mesmo tempo assombrar” (NAFISI, 2009, p. 208).

Sem me deter na reação da turma, de previsível desacordo face à autêntica demonstração da leitora, restrinjo-me à justificativa da presença do conteúdo questionado. Não se tratava de pôr em cheque sua opinião como leitora, mas buscar na obra razões para a evidência, no texto, do comportamento das personagens, especialmente do protagonista Carlinhos. Lembrei-os de que *Menino de engenho* é uma narrativa em que o personagem-narrador se utiliza de suas memórias para compreender-se a si mesmo, enquanto desvela um pouco de tudo a sua volta. Nessa busca, em que a condição social, a crença religiosa, o poder político e econômico, as relações familiares, as íntimas incompreensões comparecem como pano de fundo para a compreensão de si, não poderiam faltar descobertas de todas as ordens que compõem a natureza e a subjetividade humanas, entre elas, a sexual, sob pena de o enredo parecer incompleto, senão falseado. Cabe aqui uma vez mais a referência à função humanizadora da literatura, ou seja, sua força em confirmar a humanidade do homem ao exprimi-lo no texto e, depois, ao atuar em sua própria formação, ao se dar a ler (CANDIDO, 1972).

Provavelmente a primeira impressão da leitora sobre o livro *Menino de engenho*, que lhe ocorreu na solidão e intimidade de sua leitura, para usar aqui compreensão Michèle Petit (2008), continuará a acompanhá-la, mas agora problematizada pelas tantas colocações feitas

em sala de aula sobre o romance, sobretudo as elaboradas a partir de sua reação. De acordo com Leenhardt (2006, p. 22), a leitura “posiciona o leitor ao mesmo tempo como sujeito individual e como sujeito coletivo. Ele é EU e cidadão, erudito e político, ele é sempre e ao mesmo tempo o mesmo e o outro desta teatralidade social, da língua, do texto e da literatura”. Se a atividade de ler, como experiência, promove a descentralização do leitor, fazendo-o mobilizar-se no espaço ficcional ou poético, a leitura escolar acentua esse movimento de interação e o enriquece, com a partilha de compreensões. Assim, o que essa leitora e todos os outros alunos da turma carregam consigo dessa experiência estética são os sentidos mobilizados, durante a leitura individual, somados às várias manifestações dos colegas. Uma vantagem da prática leitora escolar.

A partilha da experiência estética mobilizada por semelhante campo temático pôde ser novamente experimentada com o mesmo grupo de alunos, com diferença no gênero do texto e no modo de ler. Agora cursando o 8º ano, esses alunos-leitores têm como proposta de parte do projeto de leitura a incursão nos meandros do sentimento amoroso, problematizado em diferentes épocas por autores e gêneros diversos: Shakespeare, na peça *Romeu e Julieta* e uma adaptação de *Sonho de uma noite de verão*; Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles e outros ficcionistas brasileiros e estrangeiros antigos e contemporâneos, em contos reunidos sob o título *Histórias de amor*; e *Declaração de amor*: canção de namorados, uma coletânea de poemas de Carlos Drummond de Andrade. O texto cuja experiência de leitura será aqui ligeiramente apreciada é um breve e singelo poema do poeta mineiro, texto escolhido aleatoriamente como uma espécie de “aperitivo” para dar a conhecer o pequeno livro, uma seleção de vinte e sete poesias, escolhidas e organizadas com o intuito de fazer um panorama do amor na estética drummondiana.

Aberto ao acaso o opúsculo, caiu-nos, por inquestionável golpe de sorte, o que segue:

#### **O chão é cama**

O chão é cama para o amor urgente,  
amor que não espera ir para a cama.  
Sobre o tapete ou duro piso, a gente  
compõe de corpo e corpo a úmida trama.

E para repousar do amor, vamos à cama.

(ANDRADE, 2009, s/p.)

Considero um lance de sorte porque a recepção a esse poema pôde servir de teste à maturidade dos alunos para a leitura tanto da poesia quanto dos outros textos que os aguardam nas atividades de leitura literária do ano letivo. Em época de acesso fácil, senão a cenas explícitas de sexo, a cenas de simulação da relação sexual, especialmente em sites da internet, bem como de espetacularização da sensualidade e conseqüente banalização das relações amorosas em programas televisivos, uma oportuna via para servir de contrapeso é a oferta de imagens relacionadas ao sentimento amoroso-sensual construídas pela palavra poética. Não se trata de *usar* a literatura como antídoto contra algum mal, tampouco de fazê-la pretexto para abordar qualquer tema necessário para a correção de má conduta. Trata-se, antes, de promover o encontro entre uma manifestação de arte – cujo objeto é a própria natureza humana – e um interesse dos leitores, que já pelo comportamento em grupo se denuncia ansioso por experimentar o contato com o outro, tocá-lo ainda que de brincadeira.

Assim, o poema “O chão é cama” foi apresentado aos alunos-leitores mediante a observação atenta das palavras e sentidos que o compõem. A interpretação foi sendo construída à medida que foram apresentadas as sugestões de sentidos possíveis, observando-se a função dos vocábulos na composição poética associada à compreensão dos leitores sobre o tema mobilizado na cena. No poema, chamaram a atenção as expressões “amor urgente” e “úmida trama”. Para a primeira, não houve dúvidas quanto à ideia de arrebatamento operado pela paixão, de forma que o “amante” nem quer ou pode esperar, tampouco se preocupa com o conforto para viver o amor. Para a segunda, foi necessária a explicação da palavra “trama”, que no poema sugere o entrelaçamento dos corpos indiciado na expressão “compõe de corpo e corpo”. A referência à umidade, que aparece explícita fechando o verso, seja por timidez ou desconhecimento, restringiu-se à ideia de transpiração dos corpos que se amam.

Muito mais do que apresentar a compreensão do poema de Drummond por essa turma de jovens adolescentes, interessa-me aqui afirmar sua postura leitora, desprovida de malícia nociva ou grosseira. Uma proposta que enriqueceu mais diálogo em torno da poesia do escritor mineiro foi a pesquisa sobre os termos “erotismo” e “pornografia”, em atividade em que novamente os alunos puderam mostrar certa tranquilidade para a abordagem da temática proposta. É pertinente observar, além do texto verbal no livro em questão, as ilustrações que acompanham os poemas: fino e delicado traço de Mariana Massarani, dialogando com a delicadeza da palavra poética drummondiana.

Dessa breve exposição sobre as práticas de leitura, torno a afirmar minha convicção na palavra literária, assim como em qualquer manifestação de arte, como provocadora de movimentos capazes de impulsionar o homem na busca da compreensão de si e do outro. E

essa compreensão talvez possa, indiretamente, se colocar como possível resposta à pergunta-tema: “Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?”.

### Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. *Declaração de amor*: canção de namorados. 9. ed. Concepção e seleção Augusto Graña Drummond e Luis Mauricio Graña Drummond. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24, p.803-809, 24 set. 1972.

CASTRO ROCHA, João Cezar de. Retorno à literatura. *Folha de S. Paulo*, 28 nov. 2004. Mais!, p. 4.

CRUVINEL, Maria de Fátima. *A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito*. Araraquara, 2002. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NAFISI, Azar. *Lendo Lolita em Teerã: memórias de uma resistência literária*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 98. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.