

## LITERATURA E EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE *NOITES BRANCAS*.

Kaliandro Oliveira de Lima <sup>1</sup>  
Caroline de Almeida Bueno <sup>2</sup>  
Vanessa Corteis <sup>3</sup>

### RESUMO

A partir de um plano de aula envolvendo a leitura integral da obra *Noites Brancas*, de Fiódor Dostoiévski, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), este trabalho tem como objetivo analisar como a literatura possibilita a problematização de questões existenciais no contexto das aulas de Língua Portuguesa. A atividade leitora conduzida pelos bolsistas do Pibid consistiu não somente na leitura oral do livro, mas também em debates e discussões guiadas sobre temas que a obra aborda, como amor, solidão, frustração, idealização e sonho. Desse modo, construiu-se um espaço de formação sensível e de experiência, mobilizando afetos, percepções e reflexões sobre os temas, favorecendo o exercício do pensamento crítico. O trabalho dialoga com estudos que compreendem a literatura como fundamental para a formação humana e o pensamento filosófico como um exercício de questionamento e problematização da realidade. A noção de experiência é entendida como aquilo que afeta e transforma o sujeito, enquanto a leitura é assumida como um recurso para a construção de sentidos e significados. Como resultado, observou-se que a leitura da obra possibilitou a sensibilização dos alunos, que se permitiram ser afetados pelo texto e ressignificá-lo a partir de sua realidade, evidenciando o potencial da literatura como instrumento de formação dentro das aulas de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Formação, Experiência, Leitura, Literatura, Mediação.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade de Passo Fundo - UPF, [204382@upf.br](mailto:204382@upf.br);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade de Passo Fundo - UPF, [205617@upf.br](mailto:205617@upf.br);

<sup>3</sup> Professor orientador: Graduada em Letras, Universidade de Passo Fundo - UPF,  
[vanessa.corteis@prof.edu.pmpf.rs.gov.br](mailto:vanessa.corteis@prof.edu.pmpf.rs.gov.br).



## INTRODUÇÃO

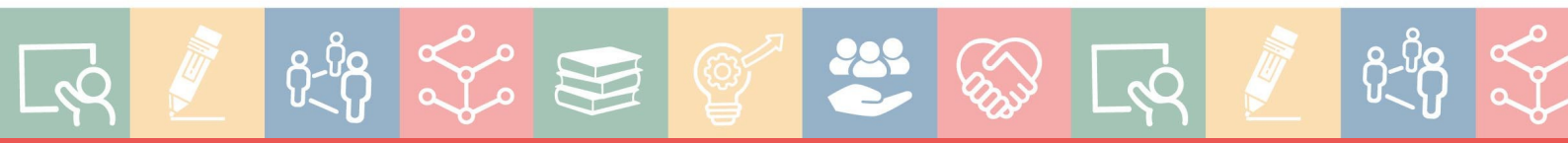
O texto literário tem sido, muitas vezes, maculado dentro das aulas de língua portuguesa, pois os professores assumem frente ao texto uma postura pretextual, utilizando-o somente como um meio para ensinar gramática através de atividades de nomenclatura gramatical. Marisa Lajolo (1988), em seu ensaio *O Texto não é pretexto*, critica essa postura de utilizar o texto exclusivamente como um pretexto para outras aprendizagens que não ele mesmo, afinal, ele não foi criado com este propósito. O professor deve, então, adotar uma postura “que violente o texto o mínimo possível” (Lajolo, 1988, p. 53), mediando um diálogo entre o autor e o leitor para que o texto ganhe sua função – isto é, seu significado – a partir da subjetividade do estudante.

Assume-se aqui, também, o que defende Luciano Amaral Oliveira, na sua obra *Coisas que todo professor de português precisa saber*, ao falar sobre a postura de Lajolo, Oliveira (2010) argumenta que, apesar de o texto não ter sido criado com propósitos específicos, nada impede de se apropriar dele para estudos, escrita, atuação, no caso de atores. Busca-se, então, manter um equilíbrio entre o estudo e a experiência, sem cair em análises excessivas que podem acabar com o impacto no íntimo do leitor, tornando a leitura chata e maçante. Portanto, durante a construção e aplicação, buscou-se manter o equilíbrio: não usar o texto exclusivamente como pretexto, mas também aproveitar-se dele para construir significado, preceitos, pensamento crítico, etc.

A partir dessas concepções abordadas, os autores deste artigo, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Universidade de Passo Fundo (UPF), com bolsistas do subprojeto de Letras e Filosofia, desenvolveram um plano de aula que consistia na leitura integral da obra *Noites Brancas*, de Fiódor Dostoiévski. O planejamento teve como principal objetivo sensibilizar os estudantes por meio de reflexões acerca de questões existenciais que a obra literária aborda, com o intuito de que não apenas se apropriassem do texto, mas também fossem possuídos por ele.

Nesse contexto, a escolha da obra *Noites Brancas* justifica-se, sobretudo, por ser um clássico e, como ressalta Italo Calvino, em seu ensaio *Por que ler os clássicos*, as obras clássicas lidas durante a juventude:

Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas coisas



que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (Calvino, 2007, p. 10).

Conforme apontado pelo autor, observa-se que as obras clássicas oferecem modelos para futuras experiências dos jovens, sendo, portanto, de caráter formativo. Assim, a obra foi selecionada por abordar temas com os quais os alunos podem se identificar, como solidão, desilusão, idealização e amor, entre outros. Levou-se em consideração, também, a extensão do texto – sendo preferível uma narrativa curta para não tornar a intervenção pedagógica maçante e para adequar-se aos seis períodos cedidos para a prática –, além de apresentar um vocabulário acessível, mas capaz de ampliar o repertório lexical dos alunos. Outro aspecto levado em consideração para a escolha da obra foi o potencial interdisciplinar que ela contém, pois a narrativa foi escrita em uma cultura diferente, abordando diversos aspectos dela, a exemplo do próprio título da narrativa, que refere-se a um fenômeno natural da Rússia. O mesmo ocorre com os temas abordados na obra.

Diante do exposto, este artigo busca investigar de que modo a literatura permite – por meio do diálogo entre o autor e o leitor – a problematização de questões existenciais nas aulas de língua portuguesa, fomentando a sensibilização dos alunos para a experiência do texto. Para isso, será analisado o plano de aula desenvolvido pelos bolsistas e as reflexões acerca de sua aplicação. Em relação aos objetivos específicos, delineou-se: analisar como a literatura atua como um dispositivo de formação humana quando o leitor se permite ser possuído pelo texto literário e observar como a mediação docente favoreceu o encontro entre o leitor e o texto.

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo está estruturado em cinco partes: a introdução, na qual são apresentadas as principais questões. Na sequência, será abordada a metodologia, em que serão explicadas as etapas do plano de aula, e o referencial teórico, que apresenta os autores e as teorias que norteiam o trabalho. Por fim, serão apresentados os principais resultados, bem como as discussões a respeito deles, e as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho classifica-se como uma pesquisa qualitativa que visa analisar uma intervenção pedagógica realizada por bolsistas do Pibid, unindo a prática de ensino à reflexão acadêmica. A intervenção ocorreu em uma escola pública da cidade de Passo Fundo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Escola do Hoje, em uma turma de 7º ano, no turno da tarde, durante seis períodos de língua portuguesa. Os períodos foram cedidos pela orientadora



do trabalho, Vanessa Corteis, que atua como supervisora no Pibid. Para realizar a análise da aplicação do plano de aula, as atividades e falas dos alunos serão utilizadas como base.

A sequência didática ocorreu em seis aulas visando conduzir os alunos pelas três etapas de leitura de um livro: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na pré-leitura, foram utilizadas estratégias de predição com o objetivo de ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas abordados na obra. As estratégias em questão foram baseadas nas apresentadas na obra *Como ler livros*, de Mortimer J. Adler e Charles Van Doren. Apesar de não ser uma obra escrita com fins pedagógicos, os autores abordam ideias de predições para manter uma leitura ativa e a importância de saber apropriar-se do livro, inspecionando sumário, capa, biografia do autor, prefácio, posfácio, etc. Também falam sobre a importância de escrever sobre o que é lido para o entendimento e fixação do conteúdo, o que foi feito durante a mediação sobretudo no momento de leitura e pós-leitura.

Desse modo, antes de iniciar a leitura do livro, os mediadores provocaram os alunos a escreverem um bilhete anônimo sobre suas próprias desilusões, visando criar um ambiente de confiança entre os alunos e os mediadores. Em seguida, foi realizada a leitura oral do *Soneto 86*, de William Shakespeare, que antecipa não só temas que aparecem em *Noites Brancas*, mas também acontecimentos. Para finalizar a etapa de pré-leitura, ocorreu a sondagem do livro, então, os estudantes foram questionados sobre o que poderia significar a capa e o título da obra. Também foi realizada a leitura da sinopse e das “orelhas” do livro, além da biografia do autor. Para que os estudantes não ficassem perdidos durante a leitura, reservou-se um tempo com o intuito de explicar aspectos essenciais de uma narrativa, isto é, enredo, personagens, tempo e espaço.

A segunda etapa demandou estratégias mais diversas. Como método de leitura, os bolsistas optaram pela leitura oral, com pequenas pausas para tirar dúvidas sobre o significado de palavras, esclarecer o que estava acontecendo e explicar as notas de rodapé. Os estudantes acompanhavam a leitura através da projeção da obra. Sempre após a leitura, realizava-se um momento de reflexão por meio de provocações orais aos alunos, como o fato aconteceu, por que e o que isso significa. Valendo-se, ainda, das estratégias de predições, os estudantes também eram convidados a compartilhar o que eles pensavam que poderia ocorrer nos capítulos seguintes da narrativa. As reflexões também aconteceram de forma escrita por meio de atividades que visavam colocá-los na posição das personagens frente aos dilemas enfrentados por eles durante os capítulos.

Para maior ludicidade durante a leitura, os mediadores optaram por intercalar a leitura com trechos da adaptação cinematográfica de *Noites Brancas* (1959), dirigida por Ivan



Pyryev, a fim de que os alunos pudessem visualizar as personagens e a ambientação. Após assistirem aos trechos, eram questionados sobre as diferenças e as semelhanças entre o livro e o filme.

Por fim, a etapa de pós-leitura aconteceu por meio de um seminário. Para incentivá-los a falar, os bolsistas guiaram o debate por meio de perguntas que os provocassem a exprimir seus sentimentos e impressões sobre o livro. As provocações tinham ênfase em questioná-los acerca da qualidade da obra, da identificação deles com as personagens e os dilemas vividos por elas, visando entender quais pontos os sensibilizaram e os tocaram.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No ensaio *O Direito à Literatura*, Antonio Candido (2004) observa que as pessoas se preocupam para que o seu próximo tenha acesso a bens fundamentais, como casa e comida, por exemplo, mas “será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (Candido, 2004, p. 174). A sequência didática nasceu a partir dessa provocação, pois a preocupação dos bolsistas durante a construção do planejamento foi a de apresentar aos estudantes uma obra que fuja do convencional ao qual eles estão habituados, de modo a aumentar o repertório e, principalmente, auxiliar na criação do imaginário dos estudantes. É indispensável a capacidade de imaginação e fabulação, Candido (2004) afirma que o homem não consegue passar um dia inteiro sem se entregar à fabulação, contudo, para entregar-se a esse universo de fantasia é necessário a construção de um conhecimento sólido que ofereça às pessoas modelos formativos humanizadores.

A literatura opera de ambas as formas: pode-se construir repertório através dela e ao mesmo tempo ser possuída por ela, sendo um veículo humanizador. Constrói repertório e modelos porque tanto os valores que a sociedade considera essenciais como prejudiciais estão registrados nelas, e ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate” esses princípios (Candido, 2004, p. 175). Desse modo, a literatura reafirma o pensamento crítico como um critério essencial para ser um bom leitor, pois para a leitura de grandes obras – isto é, os clássicos – é necessário ler ativamente, refletindo sobre os valores vigentes em determinado tempo, os impactos disso e como construir uma crítica acerca disso. O plano de aula desenvolvido buscou desenvolver tais competências a partir do estudo acerca do tempo e do espaço no qual *Noites Brancas* se constituiu.

Nessa mesma perspectiva, Tzvetan Todorov responde o que, afinal, pode a literatura:



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 [...] ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (Todorov, 2009, p. 76).

O autor (2009, p. 77) acrescenta, ainda, que a literatura busca compreender a “experiência humana”. É, portanto, nesse sentido que a sequência didática almejou discutir questões existenciais. Não é apenas o texto filosófico que aborda temas como amor, ilusão, solidão, etc. Tais questões sempre estiveram presentes dentro do texto literário; não à toa Todorov (2009) afirma que escritores como Dante e Cervantes apresentam considerações sobre o ser humano tão pertinentes quanto as de grandes sociólogos e psicólogos. Aqui, ressalta-se o caráter interdisciplinar da literatura, pois as reflexões de outras áreas sobre diversos temas se fazem presentes no âmbito do texto literário (em *Noites Brancas*, encontra-se reflexões sobre o amor, por exemplo). O grande diferencial da literatura é, justamente, permitir que o leitor entre em contato com essas questões filosóficas vivenciando a experiência do outro, ampliando, mas também alterando suas percepções de mundo. Conseqüentemente, captura o leitor para dentro desse universo fictício e o faz experienciar tal universo. Nesse sentido, ressalta-se a influência do pedagogo Jorge Larrosa e seu conceito de experiência neste trabalho.

Para Jorge Larrosa (2002, p. 21), em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Essa perspectiva norteou o trabalho de mediação dos bolsistas, olhando para os estudantes como sujeitos desse modelo de experiência, isto é, abertos a serem transformados e arrebatados (no contexto em questão, pelo texto literário). Novamente, a escolha da obra se justifica pelo critério de possibilidade de identificação, pois *Noites Brancas* conta com protagonistas – o Sonhador e a Nástienka – idealizadores e solitários aos quais os estudantes podem sentir empatia por causa dos dilemas, das dores e dos problemas que as personagens enfrentam, pois o sujeito da experiência “é, também, um sujeito sofredor padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido.” (Larrosa, 2002, p. 25).

Uma perspectiva que complementa a visão de Larrosa é a de Cecília Bajour, em *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, que citando Roland Barthes, fala sobre o gesto de “levantar a cabeça” (Bajour, 2012, p. 18 *apud* Barthes 1984, p. 40). Tal gesto é um momento em que o texto adentra ao íntimo do leitor, que começa a ressignificar e atribuir sentido ao texto, relacionando seu mundo com o mundo ficcional. Bajour (2012) acrescenta a necessidade de uma mediação que valorize a escuta e o compartilhamento das



ideias associadas nesse momento, pois, dessa forma, se constrói conhecimento coletivamente. Os bolsistas levaram em consideração tal noção e buscaram dar liberdade suficiente aos sujeitos da experiência para que encontrassem tais momentos durante a leitura do livro. Para melhor elucidar o que se expôs até aqui, na sequência discorre-se sobre os resultados e discussões acerca da aplicação da sequência didática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise da intervenção pedagógica realizada na turma do 7º ano evidenciou que a abordagem adotada teve um impacto positivo na forma como os estudantes fizeram a construção de uma relação mais sensível e significativa com o texto literário. Ao se afastar de uma perspectiva tradicional, centrada em atividades gramaticais e aproximar-se da concepção defendida por Lajolo (1988), foi possível observar um movimento de valorização da obra por parte dos alunos, pois eles se mostraram mais sensíveis e receptivos à experiência de leitura.

Nesse contexto, os dados coletados a partir das falas dos estudantes e das atividades escritas indicam que houve engajamento significativo ao longo das etapas de leitura. Na fase de pré-leitura, especialmente na atividade do bilhete anônimo sobre desilusões, já se percebeu uma abertura dos alunos para o compartilhamento de experiências pessoais. Essa estratégia mostrou-se eficaz para criar um ambiente de confiança, favorecendo a aproximação entre o universo dos estudantes e dos mediadores com os temas presentes na obra.

Ainda na pré-leitura, aproveitando-se do caráter do interdisciplinar do Soneto 86, foi possível abordar diferentes áreas, como a literatura, a filosofia e o uso contextualizado da língua. A literatura foi abordada para desenvolver e mostrar outros autores para esses alunos; a filosofia para construírem o seu pensamento crítico e refletirem sobre suas emoções expressas (relacionado-as com o conteúdo expresso pelo soneto); e, com uso contextualizado da língua, os alunos aprenderam novas palavras, aumentando seu vocabulário.

Em seguida, na etapa de leitura, o título já causou movimentação em sala de aula, os estudantes ficaram curiosos sobre por que “Noites Brancas” e, a partir disso, já se iniciou uma mediação para a explicação de que se trata de um fenômeno que acontece na Rússia, na cidade de São Petersburgo, todo verão, quando o sol não se põe totalmente, permanecendo claro até a madrugada, não anoitecendo de fato. A partir disso, os estudantes já demonstraram interesse pela obra, favorecendo os mediadores para a leitura e aumentando o repertório cultural e geográfico dos alunos, sendo uma forma de aproximar o contexto dos alunos ao contexto histórico da obra.



Observou-se que a mediação docente desempenhou papel central na construção de sentidos. As pausas para discussão, as perguntas abertas e as estratégias de predição estimularam os alunos a refletirem sobre o enredo e, sobretudo, sobre os sentimentos das personagens. Muitos estudantes passaram a estabelecer relações entre suas próprias vivências e os dilemas apresentados na narrativa, como solidão, idealização amorosa e frustração.

Esse movimento vai ao encontro do que propõe Bajour (2012), ao afirmar que a leitura literária deve ser compreendida como um espaço de escuta, em que o leitor tem a possibilidade de se reconhecer e se reinventar a partir do texto. Dessa forma, percebe-se que a prática realizada favoreceu não apenas a compreensão da obra, mas também a construção de sentidos a partir dela.

Além disso, a utilização de diferentes linguagens como a exibição de trechos da adaptação cinematográfica contribuiu para ampliar a compreensão da obra e manter o interesse dos alunos. As comparações entre o livro e o filme fizeram os alunos trabalharem de forma crítica, julgando as escolhas adaptativas do longa-metragem e comparando com as imagens construídas por eles. Muitos disseram, por exemplo, que o filme não recria as noites brancas, pois sempre era noite no longa-metragem.

Outro aspecto relevante diz respeito à participação oral dos estudantes. Ao longo das aulas, notou-se um aumento na disposição para se expressarem, especialmente durante os momentos de discussão coletiva. Inicialmente mais tímidos, os alunos passaram a compartilhar suas interpretações e opiniões com maior segurança. Isso pode ser compreendido à luz das reflexões de Bajour (2012), que destaca a importância de criar espaços de fala e escuta nas práticas de leitura, valorizando a pluralidade de interpretações e ideias que emergem do encontro entre leitor e texto.

Na etapa de pós-leitura, realizada por meio de seminário, os resultados evidenciaram que os alunos compreenderam a narrativa e também foram capazes de atribuir valor à obra. As falas demonstraram empatia e identificação com as personagens, indicando que a leitura alcançou uma dimensão formativa. Desse modo, a tentativa de criar um momento de experiência conforme o conceito de Larrosa (2002) concretizou-se, pois os alunos foram sujeitos sofredores e receptivos, sofrendo pelos personagens ao mesmo tempo que buscavam compreender tais sofrimentos e dores.

Entretanto, também foram identificadas algumas dificuldades ao longo da intervenção: em determinados momentos, especialmente no início da leitura, alguns alunos apresentaram resistência diante do vocabulário, o que já era esperado tratando-se de uma obra clássica. Nas palavras identificadas como difíceis pelos mediadores, a leitura era interrompida e o



significado era exposto aos alunos. Quando eles sentiam dificuldade com alguma palavra, era recomendado que a anotassem e compartilhassem ao término do capítulo.

Outra dificuldade foi mantê-los atentos durante a leitura, pois como eram feitas atividades escritas acerca do que foi lido, era importante que os alunos fossem leitores ativos. Para não tornar a leitura maçante, os bolsistas faziam paradas em capítulos longos para recapitular o que estava acontecendo. O mesmo ocorria na sequência das aulas, sempre era recapitulado o que aconteceu na narrativa até aquele momento e as atividades feitas. As atividades escritas sobre os capítulos lidos, com perguntas de fixação e análise, também ajudaram a manter uma leitura ativa por parte deles.

Ademais, a partir da análise dos resultados, é possível afirmar que a experiência de leitura proposta favoreceu a construção de um espaço que visa, sobretudo, construir uma experiência sensível de leitura, no qual os alunos puderam se apresentar como sujeitos ativos na construção de conhecimento. De acordo com a perspectiva de Lajolo (1988), o texto deixou de ser apenas um pretexto para o ensino de conteúdos e passou a ocupar o centro da prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, conforme aponta Bajour (2012), a leitura se constituiu como um encontro, marcado pela escuta, pela troca e pela construção coletiva de sentido. Dessa forma, a aplicação do plano de aula evidencia que o trabalho com a literatura em sala de aula, quando orientado por uma perspectiva que valoriza a experiência do leitor, pode contribuir não apenas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, mas também para a formação dos estudantes como seres humanos. Portanto, ao se permitirem ser possuídos pelo texto, conforme sugerido na proposta inicial do trabalho, os alunos demonstraram que a literatura pode ocupar um lugar significativo dentro das aulas de língua portuguesa, desde que mediada valorizando criar uma experiência sensível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é importante retomar a principal provocação do artigo: como a literatura permite a discussão de questões existenciais durante as aulas de língua portuguesa? A partir dessa questão, este trabalhou articulou três autores diferentes para formular uma resposta: Calvino (2007), Candido (2004) e Todorov (2009), que partem de um ponto em comum: o caráter formativo da literatura. O professor deve atentar-se para esse potencial de exploração da experiência humana que a literatura aborda e, ao levar um texto para sala, deve construir um ambiente de mediação adequado para que os estudantes adentrem o universo



literário, que explorará inúmeras histórias que podem oferecer princípios formativos aos estudantes. Esse poder da literatura não deve ser sacrificado em prol das atividades gramaticais, mas deve coexistir, mantendo um equilíbrio, como propõe Lajolo (1988) e Oliveira (2010).

No que concerne ao trabalho de mediação, as reflexões de Larrosa (2002) e Bajour (2012) foram essenciais para que os alunos não apenas desfrutassem da obra, mas fossem tocados por ela, criando vínculos emocionais com as personagens. Para a condução do seminário, foi essencial atentar-se à importância da escuta das interpretações acerca da narrativa, evitando cair em uma dicotomia de certo e errado, mas afastando o “vale tudo”. Os mediadores partiam dos comentários feitos pelos alunos para se chegar a um consenso entre todos sobre a interpretação da obra lida. Desse modo, constituiu-se um ambiente de confiança entre mediadores e mediados, havendo mobilização de diferentes pensamentos que não se anularam, mas construíram novas perspectivas.

Nesse sentido, os resultados evidenciam que quando a literatura aparece de modo coerente e equilibrado nas aulas de língua portuguesa, o trabalho com o texto pode fazer com que os alunos trabalhem outras competências além de tópicos gramaticais, pois a literatura, nesse contexto, atua como uma estratégia para aumentar o repertório. O aluno irá, portanto, entrar em contato com estruturas sintáticas dentro de um contexto, conhecer novos assuntos e assumir uma posição crítica perante isso. Desse modo, os alunos, ao mesmo tempo que permitem ser passivos perante o texto literário, também assumem uma postura ativa no que concerne às suas competências de leitura e escrita.

Por fim, cabe ressaltar que o artigo visou trazer uma perspectiva sobre como trabalhar com o texto literário, contudo, o trabalho não é uma resposta fechada e absoluta. Notavelmente, lacunas, como o tempo limitado e curto de aplicação da sequência didática, podem ser exploradas para aprimorar este trabalho. É necessário, então, que o trabalho feito aqui sirva como um modelo e que surjam novas visões, apresentando novas formas de trabalhar com obras literárias no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J.; VAN DOREN, Charles. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: Kíron, 2025.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.



BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Noites brancas**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina et al. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BONDÍA, Jorge L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. [online], n.19, pp.20-28, jan./abr. 2002.

OLIVEIRA, Luciano A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

