

LITERATURA NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: O CLÁSSICO E O CONTEMPORÂNEO NA SALA DE AULA

LITERATURE IN THE TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE: THE CLASSIC AND THE CONTEMPORARY IN THE CLASSROOM

Adriana Jesuino Francisco  <https://orcid.org/0000-0002-7589-6556>
Programa Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista
drimouse@yahoo.com.br

Renata Junqueira de Souza  <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>
Programa Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista
renata.lit.junqueira@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18227708>

Recebido em 19 de fevereiro de 2025
Aceito em 17 de outubro de 2025

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada em duas salas de aula de níveis diferentes, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, de sistemas de ensino diversos, público e privado. O objetivo central é explorar a natureza transdisciplinar da obra literária, observando como ela integra diferentes áreas do conhecimento. Com essa abordagem, analisamos os dados coletados em duas turmas, buscando compreender tanto o perfil leitor dos alunos quanto os efeitos da implementação de um trabalho que privilegiou os aspectos intertextuais e transdisciplinares de duas obras literárias: uma clássica *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e outra contemporânea, *Ciumento de Carteirinha*, de Moacyr Scliar. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, o que permitiu identificar, além dos hábitos leitores dos alunos, elementos relativos à recepção estética das obras. Assim, evidencia-se a importância de que o trabalho pedagógico voltado à educação literária seja desenvolvido em uma perspectiva transdisciplinar, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e represente as diferentes realidades dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura. Transdisciplinaridades. Sala de aula. Perfil leitor.

Abstract: This article presents a segment of a broader research study conducted in two classrooms at different educational levels, *Ensino Fundamental Anos Finais* and *Ensino Médio*, within distinct educational systems, both public and private. The main objective is to explore the transdisciplinary nature of literary works, observing how they integrate different fields of knowledge. With this approach, we analyzed data collected from two groups, seeking to understand both the students' reading profiles and the effects of implementing a project that emphasized the intertextual and transdisciplinary aspects of two literary works: a classic *Dom Casmurro*, by Machado de Assis, and a contemporary one, *Ciumento de Carteirinha*, by Moacyr Scliar. Data collection was carried out through a questionnaire containing open and closed questions, which made it possible to identify, in addition to student's reading habits, elements related to the aesthetic reception of the works. Thus, the study highlights the importance of developing pedagogical practices aimed at literary education from a transdisciplinary perspective, allowing the teaching-learning process to be meaningful and representative of students' diverse realities.

Keywords: Literature. Transdisciplinarity. Classroom. Reading profile.



1 Introdução

Ao abordarmos a temática da transdisciplinaridade na educação literária, partimos do entendimento de que, etimologicamente, o termo “trans” remete ao que está simultaneamente entre, através e além das disciplinas, referindo a ideia de transcendência. Para esclarecer essa perspectiva, recordamos que as palavras “três” e “trans” compartilham a mesma raiz etimológica (Sommerman, 2005), tendo o sentido de superação de dualidades ou dicotomias. Segundo Nicolescu (1999, p. 53), o objetivo da transdisciplinaridade “[...] é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Essa perspectiva nos convida a repensar as formas de como produzir e organizar o saber, buscando ampliar o olhar para além de fronteiras disciplinares. Assim, o trabalho pedagógico realizado sob uma visão transdisciplinar se desenvolve pela apreensão dinâmica de múltiplos níveis de realidade que se manifestam simultaneamente. Por outro lado, a aula estruturada dentro do enfoque disciplinar refere-se a uma única dimensão da realidade. Nicolescu (1999, p. 54), afirmar que “[...] as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagônicas, mas complementares”, e essa concepção é fundamental para a análise da obra literária em sala de aula, porque visa explorar tanto os aspectos específicos do texto quanto suas conexões com o mundo.

Ao iniciarmos o trabalho investigativo que deu origem a este artigo, partimos do pressuposto de que a literatura, por sua natureza plural, configura-se como uma área do conhecimento capaz de contemplar uma realidade multidimensional, estruturada em diferentes níveis. Reconhecemos, ainda, que o conhecimento advindo do estudo de obras literárias deve assumir uma abordagem transdisciplinar, haja vista que a literatura mantém uma relação intrínseca com o mundo em que vivemos, ao abordar elementos do cotidiano de distintos contextos, como tempo, espaço, cenários, tipos de personagens, culturas, entre outros.

Por sua vez, a obra literária, ao narrar fatos, eventos, sentimentos e ideias, ou ao representar artisticamente diferentes situações, possui, em razão de sua natureza essencialmente transdisciplinar, a capacidade de ampliar a formação escolar e social dos alunos (Cosson, 2009).

Diante disso, a questão norteadora da pesquisa que subsidiou a escrita deste trabalho fundamenta-se no argumento de Candido (2011), para quem o equilíbrio social depende do acesso da população à literatura, já que ela provoca inquietações ao explicitar problemas de ordem social, econômica e política. Nesse sentido, tomamos como referência a afirmação do crítico literário de que “o processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo (Candido, 2011, p. 6). Portanto, se a leitura do texto literário, ao permitir o confronto mediado entre a obra e a realidade vivida pelo leitor, possui força de humanização, cabe verificar como esse processo tem ocorrido no âmbito das salas de aula.

Com essa preocupação, buscamos coletar informações em duas turmas de escolas do interior do estado de São Paulo: uma da rede pública estadual, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e outra da rede privada, formada por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

O levantamento de dados buscou responder a duas inquietações: compreender o acesso e o contato que esses alunos têm estabelecido com obras literárias; e explorar a intertextualidade entre *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Ciumento de Carteirinha*, de Moacyr Scliar, propondo uma análise transdisciplinar do tema do



ciúme. Procuramos observar como os alunos, ao se depararem com essas duas obras em diálogo, refletem sobre a manifestação desse sentimento nas narrativas e em suas próprias vivências e experiências.

A coleta de dados desta investigação ocorreu por meio da aplicação de um questionário impresso, composto por 25 questões entre abertas e fechadas. Inicialmente, o instrumento de pesquisa foi aplicado à turma do primeiro ano do Ensino Médio, com 22 alunos participantes. Em seguida, aplicado aos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais, com 15 participantes. Na primeira parte do questionário, as perguntas buscaram identificar aspectos que evidenciassem o perfil leitor desses estudantes, como: frequência de leitura, últimos livros lidos, visitas à biblioteca, critérios de escolha dos livros, motivos que os levam a ler, dentre outras.

Na segunda parte da pesquisa, propusemo-nos a investigar a recepção estética da obra *Ciumento de Carteirinha*, sendo solicitado aos alunos que expressassem suas opiniões por meio dos seguintes questionamentos: Você já leu a obra em que foi baseado o romance de Moacyr Scliar? Ficou curioso(a) para ler a obra original? Como classificaria a linguagem do livro? Qual parte ou aspecto do livro mais lhe chamou atenção? Você se identificou com alguma personagem? Se sim, com qual e por quê? Conhece alguém que passou por situação semelhante à das personagens do livro? Quem? As demais questões serão abordadas no decorrer deste texto.

De início, é importante destacar que um dos principais entraves ao incentivo à leitura literária, tanto para o público em geral quanto para os estudantes, é a ausência de diálogo entre os títulos oferecidos pelos professores e os interesses dos leitores. Em muitos casos, essas escolhas restringem-se a obras canônicas exigidas em vestibulares, programas oficiais ou processos seletivos (Fidelis, 2008). Essa prática pode afastar os estudantes da leitura, uma vez que determinados títulos parecem distantes de seus interesses e realidades, gerando de certa forma, desmotivação e aversão à literatura.

Scliar, ao responder uma pergunta sobre a leitura dos clássicos, no V Encontro Estadual de Leitura, realizado em Dourados – MS em 2004, afirmou o seguinte: “durante algum tempo, eu odiei os clássicos, porque, muitas vezes, na adolescência, tínhamos que ler coisas do século XVII, de uma realidade que não entendíamos, pois não tinha nada a ver com a nossa realidade”. E destaca ainda que “[...] o leitor só aprende alguma coisa se ele entende, se ele se emociona”. Torna-se, portanto, essencial que os professores mediadores busquem um equilíbrio entre as obras canônicas e contemporâneas, favorecendo escolhas que dialoguem com os interesses e experiências dos alunos.

Sobre os livros clássicos, Italo Calvino (1981) afirma que eles exercem influência particular, quando impostos como inesquecíveis e quando se ocultam na memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Uma obra clássica é aquela que nunca terminou de dizer o que pretendia, permitindo que cada leitor defina quais livros considera como seus próprios clássicos. Ainda de acordo com o autor, os livros considerados clássicos;

[...] são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e, atrás de si, os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (Calvino, 1981, p. 11).

Embora os termos obras “clássica” e “canônica” frequentemente se sobreponham, eles não são sinônimos. Segundo Calvino (1981), a obra clássica é aquela que permanece significativa ao longo do tempo, dialogando com diferentes épocas e gerações de leitores. Desse modo, o clássico resiste ao esquecimento e se renova a cada



leitura, incorporando-se tanto ao imaginário individual quanto ao coletivo. Por outro lado, o “canônico” pode se referir a um conjunto de obras legitimadas por instâncias de autoridade cultural, como a crítica literária, o sistema educacional, as editoras e as instituições acadêmicas. Trata-se, portanto, de uma categoria socialmente construída. Pierre Bourdieu (1996) discute que o valor de uma obra não é apenas resultado de suas qualidades intrínsecas, mas também do campo de produção cultural no qual ela circula: as posições de poder, as redes de consagração e os mecanismos de legitimação simbólica determinam, em grande parte, o que é ou não reconhecido como canônico. Assim, uma obra pode ser clássica pela qualidade estética e simbólica de sua linguagem, mas não necessariamente canônica se não for legitimada por essas instâncias institucionais.

Em *O cânone ocidental*, Harold Bloom (1994) propõe outra perspectiva: para ele, o “cânone” se constitui a partir da “força” das obras que sobrevivem à influência dos predecessores, ou seja, uma força estética que garante sua permanência e a sua capacidade de provocar a influência nos escritores posteriores. Mesmo que reconheça a dimensão social e histórica do cânone, o estudioso enfatiza, sobretudo, a potência estética e a originalidade como critérios centrais de consagração da obra literária.

Ainda em relação às noções de clássico e de canônico, Antoine Compagnon (1998) relativiza a ideia de permanência e de valor absoluto. Para o autor, a obra clássica é sempre uma reconstrução: cada geração redefine o que considera digno de ser preservado, lido e transmitido. Já uma obra canônica não se define apenas por sua qualidade estética, como sugere Bloom (1994), nem exclusivamente pela legitimação conferida por instâncias de autoridade cultural, conforme sugerem Calvino (1981) e Bourdieu (1996). O cânone é, antes de tudo, uma construção móvel e flexível, cuja consagração depende das formas de recepção, dos contextos históricos e dos valores culturais de cada época.

Em contraponto a essas categorias, a noção de contemporaneidade refere-se a um recorte temporal e a um horizonte de experiência comum ao presente. Uma obra contemporânea pode ou não vir a se tornar clássica ou canônica, já que sua consagração depende da capacidade de atravessar o tempo e de ser reinterpretada à luz de novas sensibilidades e debates críticos. À vista do exposto, como sugere Giorgio Agamben (2009), ser contemporâneo é manter uma relação singular com o tempo, vislumbrando para o presente com uma atenção crítica que o desacomoda. Assim, podemos afirmar que o clássico se define pela permanência estética e pela vitalidade simbólica de sua linguagem; o canônico, pela legitimação cultural e institucional; e o contemporâneo, pela inscrição no presente e pela potência de leitura crítica do agora. Embora interdependentes essas categorias operam em registros distintos, o estético, o social e o histórico, revelando que o valor literário não é uma essência imutável, mas uma construção dinâmica entre obra, leitor e contexto.

Com base nessas perspectivas, Zilberman e Magalhães (1987) e Maria (2009) discutem que uma das formas mais interessantes de despertar o interesse do aluno, especialmente de crianças em processo de formação e de adolescentes que começam a questionar o conhecimento recebido, é aproximar a obra literária das vivências dos leitores. Essa aproximação possibilita um espaço de diálogo entre texto e experiências, estimulando o leitor iniciante a reconhecer-se no ato da leitura e a perceber que a literatura pode permitir verdadeiros “encontros”, nos quais fantasia e realidade se entrelaçam. A relevância dessa proximidade é explicitada por Vygotsky (2010, p. 16), ao afirmar que “[...] toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem [...]. A fantasia não está contraposta à memória, mas nela se apoia e dispõe seus dados em novas combinações”.



Nesse sentido, ao relacionar a obra literária às experiências concretas dos estudantes, cria-se um terreno fértil para que eles atribuam sentido ao texto, estabeleçam conexões afetivas e cognitivas e compreendam a literatura não como um objeto distante ou sagrado, como geralmente ocorre com os clássicos e os canônicos, mas como parte significativa de seu próprio mundo e de sua formação humana.

A esse respeito, ao compartilhar pesquisas e práticas de leituras realizadas no Ensino Superior, Médio e Fundamental, Maria (2009) destaca a importância de uma formação gradual do leitor, aos moldes aristotélicos, sendo necessário, em primeiro momento, estimular o gosto pela leitura, para que, após a consolidação dos procedimentos envolvidos no ato de ler, os estudantes possam ser apresentados às obras-primas.

Em consonância com Perrotti (1986) e Zilberman e Magalhães (1987), compreendemos que, por se tratar de uma obra de arte, a literatura é sempre aberta e multifacetada, o que possibilita ao leitor mirim preencher os espaços vazios do texto e emancipar-se por meio da imaginação (Iser, 1996). O leitor em formação necessita vivenciar o prazer da leitura para que, posteriormente, possa constituir-se como um leitor experiente. Ademais, a quebra do horizonte de expectativas desempenha papel fundamental nesse processo de emancipação, pois, ao ser superada contribuiu para que o sujeito se torne mais consciente de seu mundo e de sua própria realidade.

Assim, nosso objetivo neste artigo é demonstrar que o compartilhamento do texto literário, quando articulado à realidade do leitor, pode promover a transdisciplinaridade ao estimular a reflexão crítica, a conexão com as experiências e vivências e a construção de conhecimentos que ultrapassem os limites da própria literatura. Para tanto, buscamos fundamentar essa afirmação apresentado, ainda que brevemente, elementos de intertextualidade entre a obra contemporânea *Ciumento de Carteirinha* (2006), de Moacyr Scliar, e o clássico *Dom Casmurro* (2011), de Machado de Assis. Por fim, descreveremos o percurso de mediação literária realizado com a obra de Scliar junto aos alunos, bem como a aplicação do questionário, cujo resultado nos permitiu formular algumas reflexões e proposições.

2 Moacyr Scliar e a Literatura Juvenil: entre o contemporâneo e o clássico

Moacyr Jaime Scliar (1937-2011) desde menino escrevia textos ficcionais, ganhando, inclusive, alguns prêmios na escola e nos círculos culturais. Sua trajetória literária teve grande influência dos pais: sua mãe, professora primária, o incentivava comprando livros e despertando-lhe o gosto pelas histórias; seu pai, dono de uma fábrica de móveis, deu-lhe, num Natal, sua primeira máquina de escrever. Eleito membro da Academia Brasileira de Letras em 2003, sua obra abrange mais de setenta títulos, em quase todos os gêneros, do romance à crônica, do ensaio à literatura infanto-juvenil. Recebeu diversos prêmios ao longo de sua carreira pelos variados títulos que produziu, entre eles Prêmio Jabuti, conquistado em 1988, 1993, 2000 e 2009, além de outras distinções relevantes. É considerado um dos mais importantes escritores brasileiros contemporâneos, respeitado no Brasil e no exterior. Scliar dedicou-se a entreter e a encantar leitores de todas as idades, especialmente os jovens. Segundo ele:

Escrever para mim, é antes de mais nada uma excitante descoberta, um ato de alegria. Não consigo aceitar um texto carrancudo; para mim, o humor, a fantasia, a emoção são componentes essenciais da ficção (Scliar, 2009, p. 111).



Com uma produção vasta e diversificada, Scliar abordou temas relevantes para o público adolescente, como a busca da identidade, relações afetivas, a amizade, o namoro, os conflitos familiares e escolares, além de questões ambientais, sociais, históricas, profissionais, de saúde, esporte e mistério. A narração em primeira pessoa, predominante em suas obras, constitui um recurso que pode aproximar o leitor da história e das personagens. Os ambientes das narrativas, geralmente, são familiares ao público leitor, que conseguem facilmente se transportar para esses cenários e reconhecer aspectos de sua própria vida nas narrativas.

Esse reconhecer-se em um texto escrito corresponde, segundo Harvey e Goudvis (2008), a uma estratégia de leitura denominada de *conexão*, neste caso, conexão texto-leitor, por meio da qual o leitor relaciona suas próprias experiências às temáticas abordadas. Nessa perspectiva, o sujeito recorre ao que faz parte de sua vivência para construir sentidos. Como afirmam Souza e Girotto (2011, p. 14):

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

Em *Ciumento de Carteirinha*, Scliar reelabora um novo romance a partir de sua leitura prévia e de sua compreensão sobre *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, declarando que:

Machado de Assis é o grande guru dos escritores brasileiros. *Dom Casmurro* é sem dúvida o mais popular de seus livros. Em primeiro lugar fala de uma coisa universal, pela qual todos passamos em algum momento de nossas vidas: o ciúme. [...] Em tudo isto há uma lição importante: precisamos conhecer a nós mesmos. Precisamos saber quando estamos agindo de maneira racional e quando somos movidos por impulsos que não conseguimos controlar (Scliar, 2006, p. 129-130).

O depoimento de Scliar evidencia não apenas sua admiração por Machado de Assis, mas também a relação dialógica que estabelece com *Dom Casmurro*. Ao eleger o ciúme como eixo central para aproximar sua narrativa do clássico machadiano, o autor atualiza a problemática, reinterpretando-a à luz das experiências contemporâneas dos jovens leitores, ao mesmo tempo em que reafirma o caráter humanizador da literatura.

A obra analisada, *Ciumento de Carteirinha*, integra a coleção Descobrindo os Clássicos, da Editora Ática, e estabelece um diálogo direto com a temática presente na ficção machadiana. Essa coleção reúne renomados escritores que produzem metahistórias com o objetivo de realizar uma releitura de obras clássicas, articulando-as a narrativas envolventes, linguagem acessível e temas contemporâneos. Além da possibilidade de aumentar o conhecimento prévio, esse tipo de leitura permite ao jovem leitor perceber que os clássicos não são, necessariamente, de difícil acesso, desde que se disponha de um repertório de leitura.

No livro *Como e Por que Ler os Clássicos desde cedo* (2002), Ana Maria Machado apresenta duas contribuições importantes para refletirmos sobre a superação do distanciamento que crianças e jovens costumam demonstrar em relação à leitura de obras clássicas, contribuições que dialogam entre si de forma complementar.

A primeira consiste no reconhecimento de que “o que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos” (Machado, 2002, p.12). A segunda ressalta



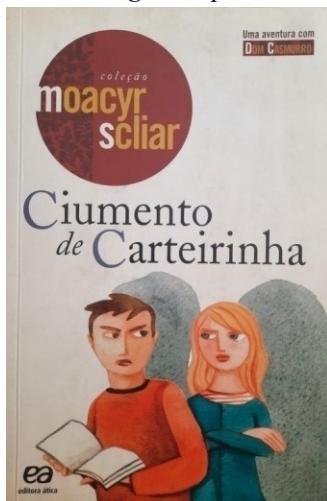
que não é necessário que os primeiros contatos ocorram diretamente com o texto original. Pelo contrário: “Talvez seja até desejável que não o seja dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro” (Machado, 2002, p.12). É exatamente isso que almejamos, que o primeiro encontro seja sempre algo prazeroso, marcante e significativo. Defendemos que há diversas maneiras de ler uma obra considerada clássica, e que essa leitura fica mais acessível quando o leitor dispõe de repertório para reconhecer as intertextualidades que permeiam a tradição literária.

Ao abordar um texto literário com alunos de qualquer segmento escolar, é fundamental que o professor mediador de leitura, contextualize o autor, a temática e o período histórico em que a narrativa foi construída e os elementos paratextuais. Diante dessas considerações, ao iniciarmos o projeto de leitura com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, apresentamos o livro *Ciumento de Carteirinha*, de Moacyr Scliar, acompanhado de contextualizações que permitissem aos estudantes sentirem-se mais próximos da narrativa e, assim, estabelecer conexões com o texto.

A seguir, apresentamos uma síntese da obra: a narrativa é construída em primeira pessoa, na voz de Francesco, conhecido como Queco, que rememora uma aventura vivida doze anos antes. Em termos de projeto gráfico, o livro está dividido em quinze capítulos, cada um deles com vinhetas que antecipam elementos da história. O texto está bem distribuído com espaços entre linhas, ilustrações e fonte tipográfica que possibilitam um percurso agradável aos olhos no decorrer da leitura.

A ilustração da capa apresenta um casal de jovens que ocupa pouco menos da metade da página. O garoto, posicionado à frente da moça, exibe um olhar desconfiado, enquanto ela, com braços cruzados, demonstra descontentamento. Essa ilustração dialoga com o projeto gráfico, a temática e os paratextos da obra, sobretudo porque, na quarta capa, aparece uma vinheta do mesmo jovem, agora segurando uma máquina fotográfica, com vários envelopes de cartas espalhados ao redor. O olhar do garoto permanece o mesmo, e os elementos que o acompanham na ilustração reforçam a inferência de dúvida e hesitação, como se observa nas figuras 1 e 2 a seguir. Ainda como paratexto, há informações complementares sobre Machado de Assis e período de publicação de *Dom Casmurro*, bem como uma breve biografia de Scliar.

Fig. 1. Capa



Fonte: *Ciumento de Carteirinha* (2006)

Fig. 2. Quarta capa



Fonte: *Ciumento de Carteirinha* (2006)

A temática central de *Ciumento de Carteirinha* incide sobre as relações afetivas (amor, amizade), relações sociais e busca da identidade. A linguagem é construída por meio de expressões coloquiais, com vocabulário típico do público jovem. Os acontecimentos se passam na cidade de Itaguaí, estado do Rio de Janeiro, perpassando pela escola José Fernandes da Silva, a casa da família de Queco, salas de aula, prefeitura da cidade, praça municipal, salão paroquial da igreja do bairro.

A trama se desenvolve quando Queco e mais três amigos a simpática e espontânea Júlia; Vitorio, um contestador que defende seus próprios direitos e dos amigos; e Nanda, uma garota inteligente e organizada, se inscreve em um concurso inspirado no romance *Dom Casmurro*. O objetivo do quarteto é arrecadar fundos para a reconstrução do colégio, desse modo, é organizada uma competição escolar em que as equipes participantes devem analisar o romance machadiano e reunirem argumentos para julgar a enigmática Capitu, comprovando ou desmentindo as suspeitas de traição nutridas por seu marido Bentinho. Nesse meio tempo, ao iniciar a leitura da obra machadiana, Queco se vê na pele de Bentinho, personagem de *Dom Casmurro*, pois pressupõe que Júlia, sua namorada, está traindo-o com Vitorio, o colega da equipe.

A mediação da leitura do clássico é realizada por Jaime, professor de literatura, que compartilha com o quarteto suas experiências de leitor, e testemunha que “a gente aprende muita coisa com a leitura, muita coisa que vai nos ajudar vida afora. [...] livro bom é aquele que emociona que divide e que ensina a gente a viver” (Scliar, 2006, p. 9). Observa-se, a partir desse exemplo, a importância de um professor mediador adotar métodos e abordagens que despertem atenção e desejo dos alunos para a leitura literária. De acordo com Pennac (2008), o adolescente encontra dificuldade para concentrar-se na leitura de obras cuja narrativa é densa e linguagem apresenta maior formalismo.

Para os jovens leitores do século XXI, esse desafio torna-se ainda maior, pois vivemos em meio a uma revolução tecnológica marcada pela digitalização, pela virtualidade e pela rapidez das informações. Diante desse cenário, torna-se necessário investigar caminhos que estimulem os jovens à construção e ampliação de um repertório literário.

Na obra de Scliar, o papel do professor Jaime se articula ao de muitos docentes que promovem debates, jogos e outras atividades com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela leitura de clássicos. Em outros casos, recorrem a estratégias distintas, como por exemplo, da leitura de uma obra contemporânea inspirada em um clássico. Nesse sentido, partir de *Ciumento de Carteirinha* despertar o interesse em conhecer *Dom Casmurro* é uma alternativa. De acordo com Petit (2009, p. 140).

É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como todas as atividades de sublimação. Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos dos livros, outros estão ali ao meu lado: [...] outros leitores do livro, [...] os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que poderia recomendar. [...] Sozinha, sou muito povoada dentro de mim mesma.

A citação de Petit além de abordar a importância da leitura individual, ressalta também o compartilhar, o imaginar outros leitores do livro, e nesse sentido, o mediador das duas obras (*Ciumento de Carteirinha* e *Dom Casmurro*), terá, inicialmente, que se apropriar das obras e buscar um ponto de inflexão na reflexão, das duas narrativas, da intertextualidade, do aspecto transdisciplinar do tema ciúme e também da linguagem desses dois autores.

Em *Ciumento de Carteirinha* o leitor se depara com trechos na íntegra da obra no qual o romance foi baseado. Essa técnica de narrativa usada por Scliar e pelos



demais autores da coleção Descobrindo os Clássicos permite ao jovem leitor, além de conhecer obras clássicas, conhecer também o estilo de narrativa e linguagem dos escritores canônicos da literatura brasileira. De acordo com Genette (2010), essa abordagem intertextual é o diálogo entre outros textos, tanto em sentido restrito quanto em sentido amplo. É a presença efetiva de um texto em outro texto.

Para exemplificar, citaremos o trecho em que o professor Jaime leu para os alunos, na intenção de que reconhecessem o estilo de escrita do autor, que segundo ele, é inconfundível, é marca registrada.

Uma noite destas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei no trem Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu. Cumprimentou-me, sentou-se ao pé de mim, falou da lua e dos ministros, e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos pode ser que não fossem inteiramente maus (Sciliar, 2006, p.12) e (Assis, 2011, p. 13).

As páginas 42 e 43 de *Ciumento de Carteirinha* também são permeadas de citações diretas de *Dom Casmurro*: “Então meu pai propôs-lhe ficar ali vivendo, com um pequeno ordenado [...]”, “Voltou dali a duas semanas, aceitou casa e comida sem outro estipêndio [...]” (Assis, 2011, p. 19), e ainda,

Capitu chamava-me às vezes bonito, mocetão, uma flor, outras vezes pegava-me nas mãos para contar-me os dedos. E comecei a recordar esses e outros gestos e palavras, o prazer que sentia quando ela me passava as mãos pelos cabelos [...] (Assis, 2011, p. 30-31).

Para melhor exemplificar a questão da intertextualidade e da transdisciplinaridade destacaremos um trecho da obra *Ciumento de Carteirinha*, em que os amigos estão lendo a obra *Dom Casmurro* e discutindo se Capitu traiu ou não Bentinho. Na obra clássica, os trechos mencionados pelo grupo no excerto a seguir encontram-se nas páginas 178 e 188.

- Essa não, Nanda. Essa não. Nada do que você falou aconteceu. A Capitu não teve caso nenhum com o Escobar, não ficou grávida dele. É ciúmes do Bentinho, ponto. O Machado mesmo diz que o cara está dominado por “um sentimento cruel e desconhecido, o puro ciúme”. Palavras do autor, não minhas. Ele vai mais adiante e diz...

Consultou o caderno:

- Diz o seguinte: “Tive tais ciúmes pelo que podia estar na cabeça de minha mulher, não fora ou acima dela”. Ou seja, o cara tem ciúmes até do pensamento da mulher, Nanda! O Vítorio tem razão: é completamente perturbado, o tal Bentinho! Ele tem ciúmes “de tudo e de todos”; palavras dele, hein? Palavras dele, não minhas (Sciliar, 2006, p. 66).

Todas as citações são discutidas pelo grupo, porém, em um determinado momento Queco deixa o quarteto em razão de seu intenso ciúme por Júlia, e como consequência de suas fantasias e conflitos, quer incriminar Capitu chegando forjar provas de que ela realmente traiu Bentinho. No dia do julgamento da tão esperada disputa cultural, Queco expõe seus sentimentos e emoções provocados pela leitura machadiana com tanto fervor que convenceu os outros participantes do concurso de que Capitu traiu Bentinho:

Durante meses li e discuti com meus colegas o romance de Machado de Assis, em busca de conclusões e de provas que apoiassem essas conclusões. [...] E mudei de idéia (sic) por causa da apresentação do Francesco Formoso



de Azevedo. Ele não disse o que achava do livro, ele descreveu os sentimentos e as emoções que Dom Casmurro provocou nele. E, meus amigos, acho que assim correspondeu ao sonho de todo escritor que quer, antes de mais nada, mobilizar seus leitores e fazer com que vivam intensamente a história (Sciliar, 2006, p. 125).

Como podemos perceber nos excertos acima, os próprios alunos, jovens leitores da obra machadiana reconhecem suas vidas nas histórias que leem “[...] fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas” (Girotto, Souza, 2010, p. 67).

No próximo tópico, apresentaremos a experiência leitora realizada em uma escola pública estadual, na qual a mediação da obra *Ciumento de Carteirinha* com os alunos do 1º ano do Ensino Médio teve como foco estimular o interesse pela leitura, identificar o perfil leitor da turma e, consequentemente, aprofundar a compreensão de questões como ciúme, relacionamentos e identidade.

3 Experiências leitoras

A pesquisa com a obra *Ciumento de Carteirinha* foi inicialmente desenvolvida em uma escola estadual do interior de São Paulo, com 22 estudantes, de um total de 38 matriculados, de uma turma do 1º do Ensino Médio, período vespertino, com faixa etária entre 15 e 16 anos. Realizamos, ainda, uma segunda etapa de investigação com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular.

No primeiro contato com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, uma das pesquisadoras realizou uma roda de conversa que possibilitou um momento de interação e criou um ambiente de confiança, estabelecendo, de certa forma, uma relação de proximidade. Neste momento, os estudantes compartilharam suas experiências e preferências por determinados gêneros literários, bem como a frequência com que costumavam ir à biblioteca da escola. A roda de conversa proporcionou um espaço no qual os alunos se sentiram à vontade para compartilhar suas vivências pessoais. Quando perguntados sobre o último livro que haviam lido, alguns justificaram não se recordar, enquanto outros afirmaram não ter tempo para ler em casa. A partir dessas respostas, emergiram relatos que ultrapassaram o âmbito da leitura, envolvendo aspectos como estrutura familiar, condições socioeconômicas e desafios emocionais e psicológicos.

Freire (1989) enfatizava a importância de considerar as realidades sociais dos alunos, suas experiências e seus saberes, para que a educação seja, de fato, significativa e relevante. Diante disto, todos esses aspectos precisam ser respeitados no momento da mediação literária, pois entendemos que estão interligados com o aprendizado.

No encontro do dia seguinte, como objetivo de explorar recursos visuais, utilizamos a sala de informática a fim de ter acesso aos recursos tecnológicos e materiais multimídia. Uma das pesquisadoras apresentou aos alunos os livros *Ciumento de Carteirinha* e *Dom Casmurro*, e seus respectivos autores, bem como a linguagem empregada por eles nas obras, contextos em que foram escritas e os principais elementos paratextuais.

Com a intenção de estimulá-los e inseri-los no ambiente da leitura, foram apresentados alguns trechos das obras, destacando-se as intertextualidades e explicando como a organização dos capítulos e a diagramação. Além disso, estabelecemos um cronograma de leitura e disponibilizamos um exemplar da obra de Sciliar para cada aluno, possibilitando que a leitura fosse realizada de maneira individual. Os exemplares

de *Ciumento de Carteirinha* foram adquiridos com recurso próprio de uma das pesquisadoras.

Inicialmente, combinamos que os alunos teriam um prazo de 20 dias para a leitura de *Ciumento de Carteirinha*, obra de 126 páginas que inclui algumas ilustrações. No cronograma de leitura estabelecido para a primeira etapa do projeto, definiu-se que uma das pesquisadoras se encontraria com a turma e permaneceria disponível em sala de aula por um período de uma hora, às segundas e quartas-feiras. Nesses dias e horários, eram ministradas as aulas de Língua Portuguesa, sob responsabilidade da professora titular que autorizou a realização da pesquisa e forneceu todo o suporte necessário.

O objetivo da presença de uma das pesquisadoras nesse período era acompanhar o andamento da leitura, sanar dúvidas e continuar incentivando os alunos a se envolverem com a obra proposta. Ao longo do prazo estabelecido, “ainda não comecei”, “estou no começo” ou “não tenho tempo”. Dois alunos alegaram considerar a leitura muito difícil, mas não quiseram comentar quais eram as dificuldades, e os demais disseram não ter dúvidas. Ressalta-se que a proposta previa uma leitura individual, visando à compreensão e interação dos alunos com a obra, considerando seu contexto sócio histórico cultural.

No entanto, encerrado o prazo de 20 dias, este foi prorrogado por mais 10 dias, com o objetivo de oportunizar que um maior número de estudantes realizasse a leitura do livro. Concluído o prazo final, aplicou-se um questionário cujos resultados serão apresentados a seguir.

4 Das leituras e resultados

Encerrado o cronograma de leitura, aplicamos um questionário que visava tanto um panorama da vida acadêmica/familiar dos alunos quanto à recepção da obra *Ciumento de Carteirinha*, procurando identificar a opinião dos leitores sobre a obra e levando em consideração que a “[...] avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, poesias, as peças teatrais, os filmes” (Abreu, 2006, p. 56).

Dessa forma, dos 22 alunos entrevistados, de um total de 38, apenas três realizaram a leitura da obra *Ciumento de Carteirinha*. Entre os 16 discentes que não participaram, as justificativas distribuíram-se entre ausência às aulas e recusa em fazer as atividades. Uma das pesquisadoras realizou a leitura de todos os itens do questionário para os estudantes, deixando-os à vontade para responder. Durante o preenchimento, observou-se que os alunos demonstraram resistência em responder as questões que exigiam maior elaboração escrita e atenção cognitiva.

Entre os participantes, 15 afirmaram frequentar a biblioteca, embora apenas 9 se identificaram como leitores regulares. Os adolescentes relataram ter lido os títulos da coleção *Vaga Lume* – sucesso editorial da Ática nas décadas de 1980 e 1990, além de gibis e livros de forte apelo midiático, como *Marley e eu*, *Querido John* e *Lua Nova*. Observamos que 14 nunca realizaram leituras em suportes digitais, oito não possuíam nenhum livro em casa, enquanto apenas um tinha mais de vinte volumes na biblioteca particular. Ademais, treze declararam dedicar-se à leitura com objetivo de adquirir conhecimentos, e oito o fazem em busca pelo prazer. A escolha acontece pelo título ou pelo assunto, pela curiosidade ou pelo gênero (revistas em quadrinhos). Quando questionados, apenas três negaram a importância da leitura e 12 afirmaram não ter com



quem conversar sobre o que leem. Dezenove não leram o romance canônico no qual Scliar se inspirou para elaboração da ficção juvenil, embora o mesmo número tenha manifestado curiosidade de recorrer posteriormente à leitura do clássico machadiano.

Após as leituras dos alunos, questionários e tabulações das respostas vieram os questionamentos sobre o “por quê?” do resultado negativo de leitura. Se o livro foi escolhido justamente por ter uma linguagem acessível e temas relacionados ao cotidiano por que os alunos não leram?

A primeira parte do questionário nos ajudou a refletir sobre o resultado das não leituras e nos apresentou alguns esclarecimentos, por exemplo: 13 alunos responderam que não leem regularmente, 7 apontaram não ler nenhum livro por mês, 8 alunos disseram não ter nenhum livro em casa e 10 alunos possuem até cinco livros. Há uma contradição em relação à frequência à biblioteca, 15 disseram frequentar, mas se frequentam, qual é o motivo de não lerem?

Nossa intenção com esses levantamentos era que as discussões e os questionários preenchidos pelos adolescentes daquela escola pública, pudessem nos auxiliar na compreensão sobre a recepção da obra de Scliar. No entanto, com base no resultado um tanto surpreendente, almejou-se buscar um segundo parâmetro, sendo assim, a pesquisa estendeu-se a uma escola da rede privada, em uma cidade vizinha.

A proposta de trabalho foi à mesma da escola pública, diferenciando que, a mediação de leitura foi realizada pela professora responsável pelas aulas de Língua Portuguesa, em parceria com uma das pesquisadoras. Portanto, não vamos discorrer, nos limites deste texto sobre as etapas já descritas na coleta de dados anterior. Sendo assim, apresentaremos apenas quem foram os sujeitos de pesquisa e os resultados obtidos.

Os alunos que participaram da investigação na escola particular frequentavam o sétimo ano do Ensino Fundamental, estavam, portanto, na faixa etária dos 12 anos. Esses discentes, não apenas leram, mas também elaboraram fichas de verificação de acordo com a compreensão do texto, expondo argumentos consistentes e relacionando-os às passagens pontuais da obra. Da sala de 16 alunos, 15 deles participaram da pesquisa. Todos leram o livro *Ciumento de Carteirinha*, nove alunos conheciam Machado de Assis, e dois, Moacyr Scliar.

O questionário apontou que, dos 15 alunos entrevistados, 13 não frequentam a biblioteca, 11 leem regularmente, 8 nunca leram em suportes digitais, 3 possuem entre 6 e 20 livros em casa, e 7 possuem mais de 20 livros em suas bibliotecas pessoais. Dez alunos afirmaram ler por obrigação escolar e seis para obter alguma espécie de prazer. Os adolescentes informaram que leem títulos da coleção *Vaga Lume*, livros de apelo midiático, tais como *A culpa é das estrelas*, assim como clássicos assinados por José Mauro de Vasconcelos (*Meu pé de laranja lima*) e Júlio Verne (*Viagem ao centro da terra*). As escolhas dessas leituras ocorriam de diversas maneiras: pelo interesse do aluno, imposição da escola ou da professora, recomendações, curiosidades, indicações de pais, da internet ou de amigos, gênero (aventura, ação etc.). Todos os alunos consideraram a leitura fundamental e 12 informaram que têm parceiros com os quais podem dialogar sobre suas leituras. Ninguém tinha lido Machado de Assis, especialmente *Dom Casmurro*, e apenas 8 tinham a intenção de lê-lo.

Diante dessas constatações, ressaltamos que nossa intenção neste artigo não é realizar comparação entre as escolas públicas e privadas, mas sim apresentar os diferentes perfis de jovens leitores encontrados em ambos os contextos, e demonstrar a relevância de como a interdisciplinaridade pode ser utilizada para conectar a literatura com outras áreas do conhecimento.

Neste texto, como já citado anteriormente, utilizamos o tema ciúme para exemplificar possibilidades do ensino transdisciplinar em sala de aula, sendo assim,



pensamos ser relevante apresentar duas questões que tratam diretamente sobre esse sentimento tão abrangente: primeira - *Você se identificou com alguma personagem? Se sim, com qual e por quê?* Nesta, tivemos as seguintes respostas¹: “Sim, com o Francesco, porque ele é bem ciumento coisa que também sou”; “Sim, Francesco, porque como ele sentiu ciúmes de Julia eu tenho ciúmes às vezes do meu irmão com minha mãe”; “Sim, com o Queco, porque também sou ciumento”; “Com a Júlia. Porque ela provoca muito ciúmes no Francesco e também pelos problemas que ela enfrenta na vida”; “Sim, com a Julia, pois ela ficou em uma situação complicada, pois seu namorado tinha ciúmes de suas amizades”. A segunda questão mais direcionada foi: *Conhece alguém que passou por alguma situação semelhante à de alguma personagem do livro? Quem?* – Das respostas: “Minha mãe”; “Sim, eu”; “Sim, meu cunhado”; “Sim, muitas pessoas de minha cidade passam por essa situação”. Essas respostas confirmam que o sentimento de ciúme é universal e demanda discussão.

Como citado no início deste texto, o conceito disciplinar se limita, no máximo, a uma única realidade. Em contrapartida, conhecimento transdisciplinar ocorre pelo dinamismo da apreensão de vários níveis de realidade, e podem ocorrer ao mesmo tempo.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos de abordagem transdisciplinar com a temática sobre ciúme, que podem ser abordados e discutidos em salas de aula.

- Em Sociologia, analisar como as normas sociais e os papéis de gênero influenciam a expressão do ciúme, e como o ciúme pode levar à violência doméstica e ao isolamento social.

- Em Antropologia, realizar pesquisas e debates de como o ciúme se manifesta em diferentes culturas e sociedades.

- Em Biologia, discutir as bases biológicas do ciúme e os mecanismos cerebrais.

- Em Psicologia: discutir os efeitos do ciúme na autoestima, na ansiedade e na depressão.

- Na Literatura e Artes: Explorar como o ciúme é retratado em obras que abordam tema como relacionamentos abusivos e obsessão. No caso da literatura, podemos citar algumas obras, como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *Otelo, o Mouro de Veneza*, de William Shakespeare, *O Morro dos Ventos Uivantes*, de Emily Brontë.

Diante disso, como se pode observar, quanto maior o repertório de leitura de um professor, maiores conexões serão estabelecidas e proporcionadas aos alunos, tendo em vista que a concepção de ensino da literatura é de natureza transdisciplinar. Então, nessa perspectiva, entendemos que é possível dar continuidade a essa proposta de trabalho, utilizando os pensamentos de Spinoza e Schopenhauer, que permitem mostrar definições antagônicas do ciúme. Isso contribuiria para que os jovens entendam melhor seus próprios sentimentos e atitudes, bem como compreendam uma série de acontecimentos como o feminicídio (numa perspectiva sociológica, histórica e de gênero). Sendo assim, enquanto Spinoza classifica o ciúme como um sentimento não puro, com composto volátil e de difícil administração entre amor, ódio, tristeza e inveja, Schopenhauer (2001) afirma que, o amor é um mal necessário. O erro estaria em esperar demais dele e acreditar que só amamos uma vez na vida. Para ele, o amor era terrível, instável, dilacerante, mas fundamental, só não poderíamos sofrer tanto por ele.

Os aspectos biológicos seriam contemplados partindo das indagações: O crime passional é uma conduta moldada pelo ambiente na qual o indivíduo está inserido?

¹ Preservamos a forma de escrita original dos alunos.



Existem instintos moldados em nosso passado evolutivo gerador desse ciúme patológico que revela o crime passional? Com o apoio da Biologia evolutiva pode-se tentar a reconstrução da história de todo tipo de comportamento humano. Por fim, apresentamos, a seguir, reflexões e proposições que ressaltam a importância do trabalho pedagógico, especialmente quando voltado para o ensino da literatura em uma perspectiva transdisciplinar.

5 Algumas considerações

Diante do exposto, pudemos perceber a riqueza que ambos os textos literários nos oferecem sobre seus contextos de produção. Sciliar trabalha o sentimento do ciúme dos jovens protagonistas de sua obra, enquanto Machado expõe um ciúme entre adultos em uma época histórica muito diferente daquela em que *Ciumento de Carteirinha* foi produzido.

Evidencia-se que a temática do ciúme requer um trabalho de natureza transdisciplinar, uma vez que a compreensão desse sentimento não pode ser alcançada por meio de uma única abordagem disciplinar. Somente uma perspectiva transdisciplinar possibilita considerar a multidimensionalidade dos sentimentos e das subjetividades humanas. Isso não significa, contudo, que a metodologia transdisciplinar substitua as disciplinas existentes. Cada uma delas permanece em sua especificidade, entretanto, a perspectiva transdisciplinar as fecunda, oferecendo novos e indispensáveis esclarecimentos à própria metodologia disciplinar (Morin, 2014, p. 146).

Não há dúvidas, portanto, quanto aos ganhos proporcionados por uma reflexão transdisciplinar quando o tema está inscrito em uma obra literária. Além de favorecer uma compreensão mais aprofundada do texto, essa perspectiva oferece múltiplas visões sobre um mesmo assunto, observando que diferentes pontos de vista podem ampliar a compreensão e o repertório de conhecimentos dos jovens leitores.

Podemos considerar que a pesquisa realizada demonstra que o contexto social dos alunos, a estrutura material, disponível tanto na escola quanto em casa, e os direcionamentos pedagógicos influenciam diretamente sua constituição enquanto leitores (ou não leitores). Ao término do projeto, após reflexões, leituras teóricas e a análise dos dados coletados, podemos concluir que um dos maiores desafios para a formação do leitor literário nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio consiste na implementação de um projeto político-pedagógico de amplo alcance, capaz de minimizar as desigualdades sociais e ampliar o acesso à cultura letrada entre aos alunos da rede pública. Tal iniciativa permitiria que esses estudantes tivessem oportunidades formativas mais próximas daquelas vivenciadas pelos alunos do ensino privado.

No que se refere à recepção da obra pelos alunos que realizaram a leitura, constatamos que apreciaram tanto o estilo quanto o conteúdo do livro, destacando sua linguagem acessível e de fácil compreensão. Alguns relataram identificar-se com as personagens, sobretudo no que diz respeito aos comportamentos e ao sentimento de ciúme. Consideramos relevante mencionar que nenhum deles fez referência aos paratextos, elementos que, no caso da obra de Sciliar, estabelecem um diálogo intencional com o texto machadiano.

Além disso, evidenciou-se a importância de que o trabalho pedagógico, especialmente quando voltado para práticas literárias, seja orientado por uma perspectiva transdisciplinar. Com essa abordagem, podemos afirmar que a mediação do conhecimento literário torna o processo de ensino-aprendizagem mais representativo



das realidades vividas pelos estudantes, mobilizando ideias fundamentais sobre como se aprende e como se produz conhecimento. Isso implica reconhecer a relevância do contraditório, da incerteza e da pluralidade, bem como a necessidade de promover o desvendamento crítico da realidade e a desconstrução de verdades aparentemente consolidadas, favorecendo a reconstrução de saberes em bases discursivas e argumentativas diversas.

Referências

- ABREU, M. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ASSIS, M. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.
- CANDIDO, A. *Direito à literatura*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FIDELIS, Ana Cláudia. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. Tese de doutorado. Campinas, SP, 2008.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S.; GIROTTI, C. G. G. S.; ARENA, D. B. (Orgs.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.
- HERNANDES, E. D. K.; SOUZA, R. J.; FRANCISCO, A. J. Descobrindo os clássicos: um diálogo intertextual na literatura juvenil de Moacyr Scliar. In: ROCHA, D. R. M.; MAGALHÃES, M. S. R.; CECCANTINI, J. L. (Orgs.). *Livro Juvenil – estética, crítica e experiência literária*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2021.



- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: Uma Teoria do Efeito Estético.* Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos desde cedo.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARIA, L. de. *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009.
- MORIN, E. *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Livraria Bertrand, 2014.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade.* Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PENNAC, D. *Como um romance.* Trad. de Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.
- PEROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil.* São Paulo: Ícone, 1986.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade.* São Paulo: Editora 34, 2009.
- SCLiar, M. *Ciumento de Carteirinha: uma aventura com Dom Casmurro, de Machado de Assis.* São Paulo: Ática, 2006.
- SCLiar, M. *A palavra mágica.* São Paulo: Editora Moderna, 2007.
- SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação.* Trad. M. F. Sá Correria. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade. In: Encontro Brasileiro de Estudos na complexidade, 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2005. p. 1-11.
- ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.* São Paulo: Ática, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem:* Recife, Ed. Massangana, 2010.