

## OFICINAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DE LER

*Roseane Limoeiro da Silva Pires* (UEMS)

[p.rosep@yahoo.com.br](mailto:p.rosep@yahoo.com.br)

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* (UEMS)

[chaves.adri@hotmail.com](mailto:chaves.adri@hotmail.com)

*Natalina Sierra Assêncio Costa* (UEMS)

[sierra2011@hotmail.com](mailto:sierra2011@hotmail.com)

### RESUMO

A motivação para a produção deste trabalho permeia a busca de minimizar a dificuldade encontrada para desenvolver o letramento literário nas séries finais do ensino fundamental, tendo em vista que constatamos que grande parte dos alunos do 7º ano de uma unidade de ensino estadual de Corumbá, MS, tem somente na escola o contato com o texto oriundo da literatura. Nesse sentido, compreendemos ser essencial não apenas implementar o uso social da leitura como também assegurar uma escolarização efetiva da leitura literária. Para tal, constituímos como estratégia a aplicação de oficinas literárias. Nossa proposta encontrou ressonância em Bakhtin (2003); Cândido (2011), Cosson (2012), Faraco (2006); Kleiman (2005); Marcuschi (2008); Paulino (1998); Possenti (2000); Vieira (2002). No decorrer das oficinas, foram desenvolvidas atividades diferenciadas para influenciar o aluno a adquirir o gosto pela leitura de maneira criativa e descontrainda. Assim, alcançou-se o objetivo de torná-la interessante, prazerosa e provida de significados.

#### Palavras-chave:

Estratégias. Letramento literário. Oficinas literárias. Formação de leitor.

### 1. Introdução

As pesquisas e discussões que vêm se debruçando, ao longo dos últimos anos, sobre o ensino de Literatura são praticamente consensuais ao apontar que o estudo deste saber em nossas escolas tem sido realizado muito por intermédio de abordagens predominantemente conteudísticas, ora como pretexto para aprendizagem da língua portuguesa – o texto literário é transformado em um mero texto informativo, que tem como objetivo a aplicação de exercícios de metalinguagem – ora como suporte para estudar as escolas literárias ou a própria história do Brasil.

Indo ao encontro da necessidade de melhorar o ensino de literatura em nossas escolas, estudos apontam para o letramento literário, em que a literatura é vista de maneira mais ampla e significativa para os alunos.

Nesse contexto, a motivação para a produção desta atividade perpassou a necessidade de sanar a dificuldade encontrada para o trabalho com o letramento literário em sala de aula, tendo em vista constatarmos que grande parte dos nossos alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma unidade de ensino estadual de Corumbá, MS tinha somente na escola contato com o texto literário.

Acreditando que um trabalho adequado com a literatura nessa fase pode contribuir para a formação de um leitor que seja capaz de ler o mundo que o cerca, de forma competente, como também para assegurar uma escolarização efetiva da leitura literária e a formação de uma comunidade de leitores, constituímos como estratégia para tal a aplicação de oficinas literárias. Especificamente, para o foco deste trabalho, optamos por utilizar como suporte teórico o letramento literário, na modalidade da sequência básica proposta por Cosson (2012), em *Letramento Literário: Teoria e Prática*, a qual objetiva desenvolver a prática de leitura que obtenha resultados satisfatórios quanto à interpretação da obra literária. As atividades foram aplicadas no quarto bimestre de 2018. Nossa proposta encontrou ressonância em Bakhtin (2003); Cândido (2011), Cosson (2012), Faraco (2006); Kleiman (2005); Marcuschi (2008); Paulino (1998); Possenti (2000); Vieira (2002).

Pelo fato de estarmos diariamente em sala de aula, considerando a nossa experiência no magistério da área de Letras, com habilitação em Português/Inglês e sentindo as agruras e os deleites de nosso ofício, em nosso entendimento, o ensino da literatura na escola deve compreender a leitura literária como prática e objeto de reflexão social que contribui para a humanização do sujeito. Nas palavras de Cosson (2012, p. 23): “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Mas o que seria este caráter humanizador da literatura? Cândido (2011) nos esclarece:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Nesse aspecto, o presente trabalho pretende apresentar uma prática engajada com o aspecto humanizador da literatura. Nesse contexto, Cosson (2012, p.54) considera a leitura um ato solidário, significativo, interpretativo e que amplia o horizonte de um texto literário. Inclusive, quanto a essa

temática, ele faz uma rima muito interessante e expressiva: “ler é uma atividade de saber e prazer.”

Cosson (2012) considera imprescindível a ocorrência do letramento literário, o qual ele define da seguinte maneira:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2012, p. 120)

Cosson (2012) apresenta estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola. Tendo a leitura como foco principal, o teórico destaca que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada. Defende também a construção de uma comunidade de leitores como objetivo maior do letramento literário na escola. Ainda, para que haja um interesse em leitura literária, pressupõe-se o interesse da escola, do professor e do aluno. O autor aborda o letramento como uma proposta de “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COS-SON, 2014, p. 12).

A escolha pela sequência básica justifica-se por ser de aplicação acessível bem como por instigar a criatividade do professor a buscar textos de gêneros diversificados e atividades inovadoras para comporem as oficinas e, assim, apresentar resultados positivos em sua prática. A grande vantagem da sequência básica é apresentar uma variedade de textos no decorrer do processo, o que contribui para que o aluno tenha contato com um acervo múltiplo de gêneros textuais, o que torna o trabalho mais rico e com mais qualidade.

Em se tratando de se trabalhar com os gêneros textuais, Marcuschi afirma: “(...) o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (...) E há muitos gêneros produzidos, merecedores de nossa atenção” (MARCUSCHI, 2008, p. 35).

Sobre essa variabilidade dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 17) afirma que “Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”.

Bakhtin (1992, p. 279) define gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que “são determinados pela especificidade de uma dada esfera de comunicação”. Os gêneros refletem as condições dessas esferas de uso da língua em sua temática, nas formas linguísticas e lexicais e na estrutura. Bakhtin os classifica em dois grupos: primários – o discurso simples, espontâneo de uma comunicação verbal cotidiana – e secundários – que surgem da reelaboração dos gêneros primários, numa forma mais complexa e mais evoluída, principalmente na escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o professor deve realizar o seu trabalho na área de língua portuguesa:

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social. O que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. (PCN, 1997, p. 41)

Nesse panorama, afirmamos que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva e que a escola deve proporcionar ao aluno o acesso aos saberes linguísticos que lhe garantam o pleno exercício da cidadania. É esse o aspecto que lhe assegurará a sua inclusão social.

Para a formação de alunos leitores é imprescindível a leitura de obras literárias. Para tanto, encontramos nos estudos teóricos da proposta de Rildo Cosson a prática para a busca da formação de leitores independentes e reflexivos.

Nesse contexto, para iniciarmos as ações deste trabalho, fizemos os questionamentos: Como fazer a seleção dos textos para a leitura literária: As obras devem ser as contemporâneas ou as atuais?

Ao selecionar um texto, o professor:

1. Não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade.
2. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim, em sua atualidade.
3. Precisa aplicar o princípio da diversidade, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido; o simples e o complexo. É assim que tem lugar na escola o

novo e o velho, o trivial e o estético e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singular.

## 2. Uma proposta: sequência básica

A sequência básica é composta por quatro passos: **motivação** (preparar os leitores), **introdução** (apresentar leitor e obra), **leitura** (fazer contato com o texto) e **interpretação** (realizar inferências) (COSSON, 2014). Para o autor, essa sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir significativamente para que o aluno, pela prática, possa construir seu conhecimento.

Para essa atividade de leitura, apresentamos uma proposta didática construída em torno do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira. Selecionamos também uma gama de textos de outros gêneros com o propósito de fazer com que os alunos conheçam e tenham contato com essa multiplicidade no contexto escolar, haja vista ser a sala de aula, antes de tudo, um território onde são incentivadas as possibilidades de criação e inovação.

A primeira etapa desta sequência didática diz respeito à **motivação**, que antecedeu todo o processo referente ao trabalho com o texto. Consistiu em preparar o aluno para entrar no texto, despertando seu interesse antes da leitura do poema. Selecionamos para esse fim o filme “O garoto”, com Charles Chaplin, lançado em 1921. Essa escolha se deu por ter a mesma temática do poema, escrito 02 dias após o Natal de 1947. Ambos retratam a realidade e a miséria humana.



Logo após o término da exibição, ainda impactados pela sensibilidade, beleza e tema da obra, colocamos os alunos em contato com um gênero não muito popular para eles, embora de fácil entendimento, a crítica do filme.

### **O gênero crítica de cinema**

A crítica cinematográfica é um gênero do âmbito do jornalismo, de cunho argumentativo, que tem como finalidade descrever um objeto cultural, representado por um livro, filme, peça teatral, música, entre outros, conduzindo o leitor a apreciá-lo ou não, ou seja, a uma reflexão.

A crítica selecionada foi apresentada à turma, em duplas, nos computadores da Sala de Tecnologia. Para intensificar o trabalho com a moralidade, leram o texto e expuseram à classe se concordavam ou não com a análise do autor, justificando sua resposta.

#### **Crítica do filme “O garoto”, de Charles Chaplin (Marcelo Müller)**

O vagabundo de chapéu coco, bengala e sapatos largos construído nas telas por Charles Chaplin sempre foi, na essência, um solitário que troca de cenário, acumula tentativas e experiências para então reaparecer novamente sozinho. Em *O Garoto*, seu itinerário cruza o do bebê largado à própria sorte pela mãe desesperada por não conseguir sustentá-lo. De início, Carlitos tenta livrar-se do fardo que é cuidar, educar e amar alguém. Vigiado pelo policial de ronda nas cercanias, ele assume a responsabilidade mesmo sem condições financeiras para tal. Dá-se jeito, afinal o bilhete anexo à criança clamava para que alguém zelasse e desse carinho àquele pedaço de gente envolto num cobertor surrado.

Cinco anos se passam e o menino John é fiel companheiro de seu pai adotivo. Eles dormem, acordam, tomam café e trabalham unidos por um amor quase elementar e alheio a laços sanguíneos. Jackie Coogan interpreta esse garoto, personagem secundário dos mais importantes na carreira de Chaplin, se é que podemos tachar de “secundário” seu tipo e, sobretudo, a forma como ele o preenche de vida e verdade. O pequeno Coogan mime-tiza à perfeição os trejeitos do vagabundo, sua pantomima, tornando-se um duplo que remete à infância sofrida do seu companheiro de cena, igualmente repleta de passagens tristes, miséria e abandono. Dessa maneira, a espontaneidade do jovem intérprete, talhado para o papel consagrador, amplifica Carlitos por alguns prismas.

Pai e filho sobrevivem por meio do trabalho conjunto. O pequeno estilhaça vidraças para depois seu tutor oferecer os serviços de reparo. Assim, eles cuidam um do outro, isso também evidenciado nas cenas domésticas, ora o vagabundo a servir o jantar, ora o garoto na incumbência de pôr a mesa do café da manhã. Mas, após moléstia qualquer, o menino é retirado

de Carlitos para ser levado ao orfanato, pois, segundo as autoridades, ele seria melhor cuidado longe de tanta pobreza e falta de estrutura. Numa das mais belas e lacrimosas sequências do cinema, o pai alcança sua criança antes que os frios funcionários da lei a levem. Beijos, choro e abraços carinhosos, gestos eternizados em nossas retinas marejadas. Difícil conter a emoção diante do reencontro.

Paralelo ao drama, a mãe do menino, agora atriz renomada, torna-se benfeitora dos pobres para aplacar o remorso de ter abandonado o filho. Ela logo entrará na vida da dupla, indicando à trama o caminho de um final feliz, menos agridoce que o percurso poderia indicar. Antes, ainda há espaço para certa sequência onírica, em que se confrontam anjos e demônios, guiada artístico-poética semelhante à vista no curta-metragem *Idílio Campes- tre*, na qual o ator/diretor dança com ninfas. *O Garoto* é emblemático na carreira de Chaplin, dos seus títulos mais celebrados, justamente por conjugar risos e lágrimas, comédia física e melodrama, apelando ao interior dos espectadores como só as grandes obras conseguem, sem maquinações ou truques baratos, e sim com a sinceridade das que guardam todos os corações do mundo em sua aparente inocência.

<https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-garoto/>

**Marcelo Müller** – é jornalista, crítico de cinema e membro da ABRACCINE (Associação Brasileira de Críticos de Cinema.). Ministra cursos na Escola de Cinema Darcy Ribeiro/RJ e no Sesc-RJ. Participou como autor dos livros “100 Melhores Filmes Brasileiros” (2016), “Documentários Brasileiros – 100 filmes Essenciais” (2017) e “Animação Brasileira – 100 Filmes Essenciais” (2018). É editor do *Papo de Cinema*.

Essa atividade foi ímpar para os estudantes, uma vez que nunca assistiram a um filme de Charles Chaplin, e, especialmente, a uma película da era do cinema mudo e em preto e branco, além de rirem muito e se encantarem com as peripécias da dupla principal, formada por Carlitos e o garoto. Ademais de contribuir para a presença da arte em sala de aula o filme projetado serviu de instrumento humanizador, de natureza estética, que mobilizou nos alunos a capacidade narrativa, uma vez que, oralmente, após a exibição, fizeram um resumo, uma breve discussão a respeito do enredo e expuseram suas considerações sobre os temas que conseguiram identificar na história, tais como adoção (“pai ou mãe é quem cuida com amor”), as formas como o governo interfere e toma decisões na vida das crianças ór-

fãs, o valor da amizade verdadeira, o drama que vivem as pessoas menos favorecidas, e até mesmo artística, como, por exemplo, a evolução do cinema até os dias de hoje. Os alunos opinaram sobre assuntos de seu interesse e que tinham ligação, em muitos aspectos, com a sua vida cotidiana.

A segunda etapa da sequência básica é a **introdução**. Nela, apresentamos o autor do poema à turma. É claro que detalhes da vida do poeta, bem como uma extensa descrição de suas obras, são desinteressantes e desnecessários. No caso de nossa proposta, destacamos para os alunos o porquê de Manuel Bandeira ser um dos principais poetas brasileiros, ressaltando a vastidão de sua obra e a multiplicidade temática que esta apresenta.

A terceira etapa é a **leitura** do texto. Como a nossa proposta foi feita em cima de um texto curto, não foi preciso que a atividade de leitura fosse feita em outros horários que não os das aulas. A escolha por um poema justifica-se porque a poesia encanta, principalmente os nossos alunos adolescentes, crianças e jovens, além de se ter o poder de despertar para algo que já é deles: a alegria de viver, a fantasia e a espontaneidade.

A atividade de leitura, no caso do poema, envolveu tanto a leitura oral, com qualidade, feita pela professora, pois foi fazendo a entonação, marcando bem o suspense, quanto a silenciosa realizada pelos alunos. A primeira de fundamental importância para que fossem evidenciadas características básicas do poema, como pausas, ritmo, entre outros, como também para que o professor instigasse os alunos a descobrirem os sentidos embutidos no texto poético e para ressaltar o drama presente na poesia social, que é crítica, engajada, fala da realidade e da denúncia social.

O poema inicia-se com um enigma em torno do termo “bicho” e, somente no fechamento do texto, o leitor é surpreendido com a revelação de que o bicho é o homem, a quem as circunstâncias de pobreza extrema lhe tiraram os sentidos, sobretudo o olfato e o paladar, igualando-os aos animais irracionais, submetidos às mesmas situações, como podemos perceber com a leitura do poema:

**O bicho**

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,

Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem. (BANDEIRA, 1970, p. 196)

A quarta etapa compreende a atividade de **interpretação do texto**. Esta é a mais subjetiva entre todas as outras, uma vez que o ato de interpretar é, a priori, pessoal.

Segundo Cosson, existem dois momentos referentes ao ato de interpretar: o interior e o exterior. Dentro do trabalho com o poema “O bicho”, a interpretação íntima foi aquela em que os alunos decifraram palavra por palavra, estrofe por estrofe e teve seu ápice na apreensão global da obra realizada logo após o seu término. Após a leitura, foi capaz de construir um sentido, pessoal, baseado em seus conhecimentos de mundo, para o texto.

É o que Cosson (2012, p. 65) chama de “encontro do leitor com a obra”. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária tal como o teórico aborda. Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação como ver o filme em lugar de ler o livro.

O momento externo “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021, p. 65). Esta foi a hora em que levamos nossos alunos a partilharem suas interpretações, socializando conhecimentos. Foi o momento em que ampliaram os sentidos construídos individualmente. Para Cosson (2012),

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2012, p. 66)

Seguindo as orientações de Cosson (2012, p. 66), “As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.” Assim, propusemos à turma a realização de três atividades para que escolhessem uma a seu gosto, a saber:

1. A dramatização do poema original.
2. A reescrita do texto dando-lhe um final alternativo, podendo alterar o espaço, o tempo, criar outras personagens. Dramatizá-lo com as modificações feitas.

3. Desenhar a cena do poema original ou a do final alternativo. Importante foi atentar que as modificações realizadas no poema deveriam ser proposições de soluções para o problema exposto.

A produção, que é a memória da vida de leitor dos alunos, foi exposta na sala em um varal e as dramatizações apresentadas para o deleite da classe. Sendo desse modo, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Para finalizar a interpretação, trouxemos à sala no data show as seguintes leituras:



QUINO, J. L. Mafalda. Tradução de Mônica S. M. da Silva, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Após terem lido e analisado atentamente as imagens, buscaram as possibilidades de diálogo que as obras articulavam com as que as precederam, indicando, por escrito, os pontos de ligação que possuíam. Apresentaram oralmente as suas conclusões.

### 3. Avaliação

A avaliação realizou em um processo, tendo em vista que o mais importante durante as etapas era o conteúdo da produção e não a aplicação da formalidade da linguagem e do gênero textual.

De acordo com Cosson (2012),

... por fim, se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores. (COSSON, 2012, p. 115)

### 4. Resultados e considerações finais

As oficinas literárias realizadas se configuraram como o ensino significativo de literatura. Além disso, envolveu-se o trabalho em equipe, estimulou-se a pesquisa e ativou-se a sensibilidade do aluno.

No decorrer das oficinas, foram desenvolvidas estratégias para influenciar os alunos a adquirirem o gosto pela leitura de maneira criativa e descontraída, concretizando as ideias de Bakhtin (1992:19) para que “(...) cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Assim, alcançou-se o objetivo de tornar a leitura literária interessante, prazerosa e provida de significados.

Ao final do exposto, concluímos este trabalho com as palavras de Cosson (2012, p. 120) “(...) é de suma importância o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova, 1993.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. (p. 41).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Unicamp, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

<https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-garoto/>