

Literatura no ensino fundamental: um exemplo de mediação e de trabalho com valores

Bianca Cristina Barbosa Maluches¹

Valmir Luis Saldanha da Silva²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar o conto “Aqueles que se afastam de Omelas”, de Ursula K. Le Guin, sob uma perspectiva pedagógica, com foco em questões éticas. A pesquisa explora as implicações filosóficas e morais da narrativa e reflete tanto sobre sua utilidade no ensino fundamental quanto sobre alguns componentes estéticos inerente ao texto literário, buscando avaliar como essa obra pode contribuir para o desenvolvimento ético das crianças. A partir de uma análise crítica, discute-se a possibilidade de promover uma educação que desenvolva valores por meio da reflexão sobre dilemas sociais e morais apresentados na obra.

Palavras-chave: Aqueles que se afastam de Omelas. Literatura infanto-juvenil. Educação. Moral. Ética.

Abstract: This paper aims to analyze Ursula K. Le Guin's short story “The Ones Who Walk Away from Omelas” from a pedagogical perspective, focusing on ethical issues. The research explores the philosophical and moral implications of the narrative and reflects both on its usefulness in primary education and on some aesthetic components inherent in the literary text, seeking to assess how this work can contribute to children's ethical development. Based on a critical analysis, the possibility of promoting an education that develops values through reflection on the social and moral dilemmas presented in the work is discussed.

Keywords: The Ones Who Walk Away from Omelas. Children's literature. Education. Moral. Ethics.

¹ Graduanda em Pedagogia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP-Jacaré). E-mail: maluches.bianca@aluno.ifsp.edu.br.

² Doutor em Estudos Literários (Unesp), Professor de língua portuguesa e literatura na licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP-Jacaré). E-mail: valmir.saldanha@ifsp.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5605-4409>.

Introdução

Desde os primeiros anos de vida, a criança tem aumentada sua capacidade de desenvolvimento sociocognitivo se estiver imersa no universo das histórias. “Se os adultos não falarem com [a criança], se não provocarem suas respostas, se ela não for o sujeito de um diálogo, ela não aprende a falar. Por isso, se a criança fala pouco, precisamos conversar muito com ela e provocar sua expressão” (Mello; Miller, 2008, p. 3). Isso fica mais evidente pelo fato de que, segundo Mustard (2010, p. 34), “Estudos não-invasivos recentes sobre o desenvolvimento do cérebro humano demonstram que algumas estruturas se desenvolvem antes que outras e que o desenvolvimento cerebral é mais ativo nos primeiros anos de vida.”

Segundo Abramovich (1995), o primeiro contato da criança com o texto literário ocorre predominantemente de forma oral, sendo o/a contador/a uma figura familiar. Ela ressalta que as histórias abordam diversas emoções experimentadas durante a infância, tais como alegria, medo, tristeza e serenidade. A autora sublinha ainda que, por meio das histórias, a criança é capaz de conhecer novos lugares, épocas, modos de agir e ser, além de ter diferentes perspectivas éticas e visões de mundo. Contudo, ao ingressar no ambiente escolar, essa relação com os livros, por meio de contos, poemas, textos dramáticos etc. se desenvolve de maneira distinta, principalmente em pessoas advindas de contextos mais pobres (Mustard, 2010).

Nesse sentido, Coelho (2000, p. 46) afirma que,

como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia.

Partindo desses princípios, neste trabalho buscamos conjugar a análise do conto “Aqueles que se afastam de Omelas” (1979), de Ursula K. Le Guin, por intermédio da caracterização estética de obra literária, com o viés pedagógico, explorando-o como um instrumento para a discussão de temas como distopia e questões éticas. Além disso, indicamos uma abordagem deste conto em contexto de sala de aula, apontando para a possibilidade de se manter a potência da literatura e se trabalhar com valores sociomoraes, sem necessariamente desbancar para o dogmatismo.

Esse trabalho de análise literária e aplicação didática, conforme mencionamos, foi concretizado a partir de uma experiência particular que será explicada ao longo do trabalho, na qual o conto em questão foi selecionado para ser trabalhado em uma sala de aula composta por crianças do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, este artigo apresenta os resultados das atividades e dinâmicas desenvolvidas no contexto real da escola. Nosso foco foi o combate ao comportamento autoritário e às formas autoritárias de ação e poder, as quais minam os processos que sustentam a pluralidade e a liberdade como princípios fundamentais para a construção de uma sociedade saudável.

Não se creia, com isso, que estamos descaracterizando a literatura, pois, para além do já apontado por Coelho (2000), há ainda o que indica Wolfgang Iser (2013, p. 58), em seu *O fictício e o imaginário*, ao afirmar que “Se a ficção literária, em face do padrão das categorias escolhidas, sempre pode significar algo diverso, parece evidente que o discurso literário deve transformar-se em referência”. Ou seja, por meio da literatura podemos constituir padrões de reconhecimento de ações humanas que não fazem parte da essência da literatura. Para essa leitura específica, tomamos utopia, distopia e questões éticas como padrão de referência da leitura do texto literário em um contexto específico, a saber: uma experiência didática realizada no contraturno escolar de uma turma de ensino integral, composta por alunos do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Não sendo lida exclusivamente pelo que lhe constitui enquanto objeto artístico/poético, como faríamos se nos guiássemos por Jakobson (1974), por exemplo, a literatura neste caso é tomada pelo viés de instrumento antropológico, tal qual o assinalou Iser (2013). Assim, a relação entre texto literário-ficcional e fazer pedagógico se estreita, já que a ficção se liga à vida. Conforme Silva (2023, p. 202):

A ficcionalidade do texto literário permite a experiência com a ficcionalidade da vida que, de outra maneira, não poderia se concretizar, pois na vida as limitações do real são de ordem social, histórica e biológica, ao passo que na literatura a limitação fica por conta do imaginário humano que, no limite, pode sempre ser desenvolvido no contato com novas e diferentes formas de ficcionalização literária.

Nesse ponto, a reflexão de Candido (1995) também contribui para ampliar a compreensão do papel da literatura no processo formativo dos

sujeitos, ao indicar que o texto literário organiza a experiência humana e põe o leitor em contato com tensões que não se resolvem de maneira imediata. Ao tratar da necessidade de “viver dialeticamente os problemas”, o autor evidencia que a literatura não elimina conflitos, mas os torna inteligíveis, permitindo que o sujeito reconheça contradições e elabore respostas próprias. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que acolham a complexidade dos dilemas apresentados pelos textos, favorecendo um ambiente no qual diferentes interpretações possam emergir e ser confrontadas, em consonância com a proposta desenvolvida neste trabalho.

Objetivando tal desenvolvimento do imaginário, a análise busca não apenas compreender as implicações filosóficas e morais subjacentes ao texto de Le Guin, mas também refletir sobre sua aplicabilidade pedagógica, em particular no contexto do Ensino Fundamental, avaliando como a obra pode ser introduzida no desenvolvimento das crianças.

Especificamente sobre “Aqueles que se afastam de Omelas”, recorrendo brevemente à análise de Winter Elliott (2005) a respeito do conto, observa-se a profundidade das temáticas abordadas e como elas se conectam com dilemas éticos que transcendem a simples narrativa, promovendo discussões que podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias. Essa abordagem considera não apenas o impacto da utopia e da distopia no imaginário infantil, mas também as possibilidades de estimular uma reflexão ética desde a infância, por meio de uma obra literária que desafia conceitos estabelecidos de bem-estar social e sacrifício individual em nome do coletivo, como destaca:

Neste conto, a sociedade e o indivíduo estão em discordância, pois Omelas sobrevive como um todo através do sacrifício involuntário de uma única parte. Mas Omelas também perde os poucos éticos que não suportam o preço pela felicidade perfeita da sua sociedade. Estes poucos a abandonam, talvez em busca de mundos melhores, talvez para aliviar consciências pesadas. O crucial é que não retornam – e Omelas continua sua marcha alegre e maculada para a perfeição. (Elliott, 2005, p. 149)

A reflexão sobre a “aplicabilidade” da narrativa no contexto educacional, especialmente à luz do debate ético, conduz a uma análise sobre a possibilidade de se promover uma educação que intencionalmente queira desenvolver valores. Nesse sentido, torna-se crucial considerar a educação como um espaço que fomente a aquisição de valores por meio da formação de hábitos de

reflexão. Tais hábitos podem ser cultivados a partir de práticas socioculturais que estimulem a participação ativa e a análise crítica do mundo ao redor.

Já do ponto de vista dos valores éticos e morais, que acabaram sendo incorporados à experiência que será descrita a seguir, o questionamento motivador da prática pedagógica foi disparado pela pergunta antropológica fundamental: “Como viver?”, conforme proposto por Josep Puig (2007), um dos principais especialistas em educação moral do mundo (Arantes *et. al.*, 2019). Essa pergunta serve como ponto de partida para que os alunos aprendam a formular suas próprias respostas, promovendo um processo contínuo de busca por novas e melhores soluções para questões existenciais e éticas. O objetivo aqui é incentivar a capacidade de questionamento e a busca por respostas cada vez mais adequadas às demandas de um mundo em constante transformação.

Ainda dentro do debate proposto por Puig, nesse processo de aprendizagem ética, quatro pilares se destacam como essenciais: (1) aprender a ser, ou seja, desenvolver a identidade individual e a autoconsciência; (2) aprender a conviver, promovendo o respeito e a cooperação entre indivíduos de diferentes origens e perspectivas; (3) aprender a participar, incentivando a atuação ativa e crítica na sociedade; e (4) aprender a habitar o mundo, compreendendo as complexidades culturais, sociais e ambientais que nos cercam, destacando que,

falamos de uma ética que não queira definir uma forma precisa de viver que todo mundo deveria adotar, mas de um conjunto de princípios mínimos e de critérios de reflexão que ajude a aproximar posições e entrar em acordo quanto a posturas. Trata-se de uma ética com vontade de universalidade, mas entendendo como a busca concreta de pontos de vista aceitáveis que nos ajudem a pensar numa forma de vida que seja justa e sustentável para o conjunto da humanidade. (Puig, 2007, p. 74).

Além disso, uma educação voltada para o desenvolvimento ético deve se manter aberta à diversidade de pontos de vista morais e às diferentes perspectivas culturais presentes entre os alunos. Isso implica reconhecer e valorizar essa pluralidade enquanto se busca, simultaneamente, a identificação de alguns valores recorrentes que possam servir como base para a construção de um consenso mínimo dentro da sala de aula.

Partindo desse reconhecimento, torna-se possível transformar esses valores recorrentes em procedimentos morais, capazes de orientar os alunos na

superação dos desafios contemporâneos. Essas formas de expansão moral, ou seja, a capacidade de transformar valores em ações concretas e éticas, constituem um dos elementos fundamentais de uma educação que não apenas reage ao presente, mas também prepara para os desafios futuros.

A partir dessa compreensão, é pertinente considerar a diferenciação entre moral e ética, distinção que contribui para entender como valores vividos se articulam com processos reflexivos e formativos. De acordo com Vázquez (2017) a moral diz respeito às ações concretas dos indivíduos, às normas que orientam seu comportamento cotidiano e aos juízos que formulam diante de situações específicas. Já a ética constitui-se por uma reflexão teórica sobre essa prática moral, que busca compreender seus fundamentos, princípios e condições de existência. Enquanto a moral se manifesta no agir efetivo e nas escolhas singulares, a ética opera em um plano de generalidade, investigando a natureza do “bom”, os critérios de avaliação moral e os elementos que estruturam o comportamento humano em sociedade.

Os que se afastam vão para onde?

Não é nova a ideia: alguém precisa se sacrificar pelo fim do sofrimento coletivo. Na moral cristã, por exemplo, a imagem do Cristo pregado na cruz é o condutor do balizamento das ações de seus seguidores: “Ele morreu na cruz para nos salvar”, dizem os fiéis, compreendendo que precisam honrar tamanha abnegação. Isso, pois desse ponto de vista Cristo *escolheu* não apenas e simplesmente morrer, mas ser levado a sofrimento extremo seguido de morte em prol de um “bem maior”. Frise-se, neste caso, o verbo “escolher”, já que é esta mesma a condição do *mártir*: sabendo que corre riscos, deliberadamente decide aceitá-los e sofrer as consequências de tal aceitação. Tal *topos* é retomado com frequência na história de personalidades que moldaram o rumo da humanidade, tais como Joana D’Arc e Nelson Mandela: abnegação, sofrimento e entrega.

Em torno desse tipo de ideia é que gira nossa interpretação do conto “*The Ones Who Walk Away from Omelas*” traduzido para português como “Aqueles que se afastam de Omelas”, de Ursula K. Le Guin, presente na coletânea *The Wind’s Twelve Quarters (As doze moradas do vento)*. O conto apresenta uma personagem que poderíamos chamar de pseudo-mártir, já que, ao contrário de

Jesus, Joana D'Arc ou Mandela, ela não escolheu o sacrifício. É apenas uma criança cujo suplício é responsável pelo bem-estar de toda uma comunidade. Em linhas gerais, a história não foca em nenhum personagem específico, como aliás fica já sugerido pelo pronome “aqueles” do título, mas na descrição de Omelas como um local de felicidade e celebração cívica, isenta de reis ou escravos, propaganda, mercado de valores ou violência de qualquer natureza, onde até mesmo as colheitas e o clima são perfeitos.

Sem negar uma escrita assumidamente de fundo distópico, que por vezes adentra os contornos da ficção científica (Cummins, 1993; Le Guin, 1979), em determinado momento a narrativa apresenta o reverso da medalha. Os/As leitores/as descobrem que há um aspecto sombrio de Omelas que é revelado aos habitantes da cidade quando atingem entre oito e doze anos, a maturidade entendida como necessária para compreendê-lo. Em síntese, é o seguinte: em um porão pequeno, escuro e imundo, uma criança é mantida em condições de extrema miséria e total abandono. Esta criança, portadora de deficiência intelectual, encontra-se nua e malnutrida, com feridas infecciosas por todo corpo, que se agravam a cada dia, devido à higiene precária do lugar em que se encontra.

A leitura do texto dá a entender que nem palavras de amor nem demonstrações de afeto podem ser oferecidas à criança, destacando que, mesmo que a retirem daquela situação, ela já não saberia viver ou encontrar a felicidade, pois não conhece outra realidade além do sofrimento absoluto. Todos os habitantes de Omelas têm consciência da presença da criança e compreendem que a felicidade e a prosperidade da cidade dependem exclusivamente do seu sofrimento.

Todos sabem que ela está lá, todos os habitantes de Omelas. Alguns vêm vê-la, outros se contentam apenas em saber que ela está lá. Todos eles sabem que ela tem de estar lá. Alguns entendem o porquê, outros não, mas todos entendem que sua própria felicidade, a beleza de sua cidade, a ternura de suas amigadas, a saúde de seus filhos, a sabedoria de seus estudiosos, a habilidade de seus fabricantes, até mesmo a abundância de suas colheitas e o clima ameno de seus céus, dependem totalmente da abominável miséria dessa criança.

Isso geralmente é explicado às crianças quando elas têm entre oito e doze anos, sempre que parecem capazes de entender; e a maioria dos que vêm ver a criança são jovens, embora muitas vezes um adulto venha, ou volte, para ver a criança. Não importa quão bem o assunto lhes tenha sido explicado, esses jovens espectadores sempre ficam

chocados e enojados com a visão. Eles sentem repulsa, à qual se julgavam superiores. Sentem raiva, indignação, impotência, apesar de todas as explicações. Eles gostariam de fazer algo pela criança. Mas não há nada que possam fazer. Se a criança fosse levada para a luz do sol e saísse daquele lugar vil, se fosse limpa, alimentada e consolada, isso seria bom, de fato; mas se isso acontecesse, naquele dia e naquela hora toda a prosperidade, beleza e prazer de Omelas murchariam e seriam destruídos. Esses são os termos. Trocar toda a bondade e a graça de todas as vidas em Omelas por essa única e pequena melhoria: jogar fora a felicidade de milhares pela chance de felicidade de um: isso seria, de fato, deixar a culpa entrar nos muros. Os termos são rigorosos e absolutos; não pode haver nem mesmo uma palavra gentil dirigida à criança.³ (Le Guin, 1976, p. 98, tradução nossa).

O conto conclui afirmando que alguns habitantes não suportam essa realidade. Adolescentes que se deparam com tal situação frequentemente optam por não retornar para casa. De outra forma e em outras circunstâncias, pessoas mais velhas que passaram a vida inteira em Omelas permanecem em silêncio por alguns dias e, em seguida, saem da cidade. Retomando o título, a escolha do verbo “afastar-se” é fundamental para a construção do sentido. Diferente de termos como “fugir” ou “abandonar”, que poderiam sugerir um ato impulsivo, “afastar” implica uma decisão consciente, um movimento deliberado. No contexto do conto, esse afastamento surge como resposta à percepção de uma injustiça. Assim, a saída de Omelas não é um simples deslocamento físico, mas uma escolha moral. Afastam-se aqueles que não conseguem aceitar o pacto social que estrutura a cidade.

³ They all know it is there, all the people of Omelas. Some of them have come to see it, others are content merely to know it is there. They all know that it has to be there. Some of them understand why, and some do not, but they all understand that their happiness, the beauty of their city, the tenderness of their friendships, the health of their children, the wisdom of their scholars, the skill of their makers, even the abundance of their harvest and the kindly weathers of their skies, depend wholly on this child's abominable misery.

This is usually explained to children when they are between eight and twelve, whenever they seem capable of understanding; and most of those who come to see the child are young people, though often enough an adult comes, or comes back, to see the child. No matter how well the matter has been explained to them, these young spectators are always shocked and sickened at the sight. They feel disgust, which they had thought themselves superior to. They feel anger, outrage, impotence, despite all the explanations. They would like to do something for the child. But there is nothing they can do. If the child were brought up into the sunlight out of that vile place, if it were cleaned and fed and comforted, that would be a good thing, indeed; but if it were done, in that day and hour all the prosperity and beauty and delight of Omelas would wither and be destroyed. Those are the terms. To exchange all the goodness and grace of every life in Omelas for that single, small improvement: to throw away the happiness of thousands for the chance of the happiness of one: that would be to let guilt within the walls indeed.

The terms are strict and absolute; there may not even be a kind word spoken to the child. (Le Guin, 1976, p. 98).

A teoria do efeito estético e a mediação

Para além do entendimento do conto de Le Guin e da história nele contida, um bom trabalho com literatura no ensino fundamental, para não dizer sempre, requer um modelo de mediação de leitura. Em nosso caso, cremos na necessidade de pensarmos na Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser (1996, 1999). Tal teoria vê a obra ficcional como algo “virtual”, algo que *existe* na “relação” entre o texto propriamente dito e a/o leitora/o leitor no ato da recepção/leitura. Ou seja, o efeito estético, ou melhor, a experiência estética é algo que deve ser *vivenciado* pelo leitor *no* ato da leitura; é, portanto, algo extremamente subjetivo, que demanda do leitor um investimento cognitivo e afetivo no objeto estético recepcionado.

Para Iser (1996, p. 17), “uma tarefa da teoria do efeito seria [...] ajudar a fundamentar a discussão intersubjetiva de processos individuais de sentido da leitura, bem como a da interpretação. [...] [A] interpretação não mais pode existir sem a reflexão acerca de suas premissas e interesses.”. Desse ponto de vista, o texto ficcional *não tem* um sentido completo ou fechado que insta o leitor a *reconhecê-lo*, mas tem *necessariamente* sentidos já dados pelo repertório do texto e, também, vazios que se abrem, vários e diversos, para os leitores, também vários e diversos, *durante* a leitura.

Em outro momento, Iser (2002, p. 972-973) indica:

O texto ficcional contém muitos fragmentos identificáveis da realidade, que, através da seleção, são retirados tanto do contexto sociocultural quanto da literatura prévia ao texto. Assim, retorna ao texto ficcional uma realidade de todo reconhecível, posta, entretanto, agora sob o signo de fingimento. Por conseguinte, este mundo é posto entre parênteses, para que se entenda que o mundo representado não é o mundo dado, mas que deve ser apenas entendido como se o fosse. Assim, se revela uma consequência importante do desnudamento da ficção. Pelo reconhecimento do fingir, todo o mundo organizado no texto literário se transforma em um como se. O pôr entre parênteses explicita que todos os critérios naturais quanto a este mundo representado estão suspensos. Desta forma, nem o mundo representado retorna por efeito de si mesmo, nem se esgota na descrição de um mundo que lhe seria pré-dado. Estes critérios naturais são postos entre parênteses pelo como se.

Nesse contexto, a ficção não é o mundo da vida em que existimos, pagamos nossas contas, estudamos, dançamos etc. Porém, como a ficção se constrói completamente baseada nesse mundo da vida por nós reconhecido, isto é, finge sê-lo, então mesmo não o sendo ela passa a ser tida como se o fosse. Os vários pontos de indeterminação que daí surgem precisam ser preenchidos pelos/as leitores/as para que fictício constitua o imaginário e reorganize a realidade. Todavia, conforme muito bem aponta Santos (2009, p. 199), “Não é a pura existência de lugares vazios que incita o leitor a implementar um preenchimento ou uma combinação de perspectivas, é necessário que a forma como estes vazios estejam apresentados informem ao leitor determinadas coordenadas de ação cognitiva”, o que significa que os vazios do texto ficcional, que promovem a comunicação entre texto e leitor, para terem seu sentido construído na leitura, dependem da capacidade subjetiva dos leitores. Portanto, é pela leitura que o vazio tem o potencial de se transformar em sentido, ao mesmo tempo que é o vazio que pode inviabilizar a leitura.

Ora, o entendimento disso já esclarece a função fundamental da mediação na apropriação do objeto literário, pois, a depender das complexidades dos textos, as crianças ainda não têm estruturas sociais, linguísticas, emocionais e/ou cognitivas para sequer perceberem os vazios textuais. Daí ancorarmos nosso pensamento no livro *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface* (2009), derivado da tese de doutorado de Carmem Sevilla dos Santos, que associou à teoria de Iser contribuições da psicologia, mais especificamente da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Como Iser crê que o *leitor implícito* – que é e precisa ser compreendido como uma *estrutura textual*, não como o leitor empírico – antecipa a presença de uma espécie de leitor ideal, capaz de preencher todos os vazios de sentido abertos no texto, Carmen indica que o modelo iseriano ainda é muito imanentista e, por isso, propõe uma nova forma de pensar cientificamente a prática mesma da leitura. Sua base, como já indicado, é o pensamento de Vygotsky.

Para o psicólogo Lev Vygotsky, há em nós uma Zona de Desenvolvimento Próximo ou Zona de Desenvolvimento Proximal, uma espécie de *zona de desenvolvimento iminente*, cuja característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento. Essa “zona” diz respeito à capacidade que em nosso desenvolvimento sociocognitivo temos de “imitar” certas ações

intelectuais quando o “desempenho independente é inadequado” (Chaiklin, 2011, p. 668). O conceito é produtivo:

Se eu não sei jogar xadrez, eu não serei capaz de jogar uma partida mesmo que um mestre enxadrista me mostre como. [...] Se eu não sei matemática avançada, uma demonstração da solução de uma equação diferencial não fará meu pensamento dar um passo sequer nessa direção. Para imitar, deve haver alguma possibilidade de passar do que eu consigo fazer para o que eu não consigo. (Vygotsky, 1987, p. 209 *apud* Chaiklin, 2011, p. 668-669).

“Imitar” aqui não vai no sentido da mimese literária, mas “para referir-se a situações nas quais uma criança é capaz de interagir com outros mais competentes em torno de determinadas tarefas que ela não seria capaz de realizar por si mesma, em razão de suas funções psicológicas ainda estarem em maturação.” (Chaiklin, 2011, p. 668). Ou seja, retomando elementos da teoria do desenvolvimento proposta por Vygotsky, Carmen faz uma ponte entre essas funções em maturação, quer dizer, que têm potencial de se manifestar congregado na ideia de Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) – e aquilo que os leitores são capazes de ler sozinhos, de forma independente, mesmo que com equívocos – abrangido pela ideia de Nível de Desenvolvimento Real (NDR).

Carmen explica que *nem todos* os leitores são capazes de preencher *todos* os vazios do texto, pois cada leitor real tem seu NDR. Assim, a relação entre este leitor específico e o texto, também específico, em um momento igualmente específico, pode não ser capaz de *emancipar* o leitor, quer dizer, pode não permitir que o leitor construa uma interpretação de si e do mundo *pelo* texto.

Conforme, por outro lado, encontra-se apto a preencher vazios e relacionar perspectivas textuais com o próprio repertório, o leitor pode alcançar o NDP que lhe é singular. Caso isso vá ocorrendo, as próximas interações com o texto serão dadas em um *novo* NDR, ampliado e, talvez, passível de proporcionar ao leitor a vivência de experiências mais complexas em relação ao texto. Como é de se notar, esse procedimento dialético texto-leitor tem uma *finalidade sem fim*. Finalidade, que é a atribuição de sentido ao texto ficcional, sem fim, pois é potencialmente infinita a possibilidade de ampliação do NDP. Até atingir maior autonomia, no entanto, as crianças e os jovens precisam de um auxílio fundamental, a que denominamos de mediação.

A seguir, indicamos de que maneira trabalhamos com essa mediação.

Organização do trabalho

Para a análise da eficácia da utilização do conto em contexto escolar, apresentamos em seguida uma experiência didática realizada no contraturno escolar de uma turma de ensino integral, composta por alunos do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho didático teve duração de dois meses, com aulas semanais de duas horas, nos quais foram desenvolvidas atividades de desenho, leitura, interpretação e discussão do conto. O planejamento da experiência fundamentou-se na proposta de trabalhar o texto literário de forma significativa, articulando atividades que favorecessem o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

Os dados apresentados referem-se às reflexões argumentativas registradas ao longo da condução das atividades, bem como às anotações sobre a aplicação, o desenvolvimento e os resultados obtidos. A validação da proposta se baseia na análise das percepções dos alunos ao final do processo, momento em que expressaram suas opiniões sobre a leitura do conto e avaliaram a produtividade da experiência.

Primeiras impressões

A atividade teve início com uma apresentação em slides sobre a autora do conto “Aqueles que se afastam de Omelas”, Ursula K. Le Guin, na qual foram abordados sua origem e seu estilo literário. Em relação às características de sua produção, destacamos o uso da ficção científica e da fantasia como meios para discutir questões sociais e filosóficas. Além disso, foram mencionadas algumas de suas obras mais conhecidas, como *A Mão Esquerda da Escuridão*, *O Feiticeiro de Terramar* e *Gatos Alados*. Esse primeiro contato despertou a curiosidade dos alunos, que demonstraram interesse pelas capas e títulos dos livros, o que contribuiu para um engajamento inicial positivo.

Na sequência, cada aluno recebeu uma cópia impressa do conto, composto por um total de oito páginas. Em um primeiro momento, alguns manifestaram preocupação quanto à extensão do texto. No entanto, ao ser

explicado que a leitura ocorreria de forma gradual, com aproximadamente dois parágrafos por aula, a proposta passou a ser aceita com maior receptividade.

A leitura coletiva dos dois primeiros parágrafos foi realizada com a projeção do texto na lousa, por meio de um projetor. O conteúdo foi mantido integralmente, preservando os termos e expressões utilizados pela autora. Após a leitura, abriu-se espaço para que os alunos expressassem dúvidas e compartilhassem suas primeiras impressões sobre o trecho analisado. Nesse momento, surgiram questionamentos sobre determinadas palavras e expressões, que foram esclarecidos em um diálogo que buscava facilitar a compreensão do texto. Além disso, foi compartilhada com a turma a minha própria interpretação do trecho lido, com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura e incentivar reflexões mais aprofundadas.

A etapa seguinte da atividade consistiu em uma discussão inicial sobre a caracterização da cidade de Omelas. A partir da pergunta norteadora “Como imaginam a cidade?”, os alunos registraram suas primeiras impressões sobre o cenário descrito no conto. A maioria das respostas enfatizou aspectos relacionados à beleza e à animação da cidade, evidenciando como a narrativa, nesse momento inicial, constrói uma imagem predominantemente positiva do ambiente. Esse exercício permitiu que os estudantes comesçassem a elaborar suas próprias interpretações a partir da leitura realizada, estabelecendo conexões entre o texto e suas percepções individuais.

Desenhando ideias

A atividade teve continuidade com a leitura coletiva de dois novos parágrafos do conto, seguindo a mesma metodologia aplicada anteriormente. Após essa etapa, os estudantes realizaram uma leitura individual do mesmo trecho, sendo orientados a destacar palavras ou frases que chamassem sua atenção ou gerassem dúvidas. Em seguida, abriu-se um espaço para o esclarecimento dessas dúvidas, o que possibilitou um aprofundamento na compreensão do texto e a construção de conexões com as leituras anteriores.

Na sequência, foi proposta uma atividade de ilustração, na qual os alunos deveriam elaborar desenhos representando a cidade de Omelas, com base nas descrições do conto e nas discussões realizadas até aquele momento. Após a conclusão dos desenhos, foi reservado um momento para que os

estudantes que desejassem, pudessem compartilhar suas representações com a turma. Sete alunos apresentaram suas produções, acompanhadas de explicações sobre os elementos retratados (a fim de não expor os alunos, optou-se por não reproduzir os desenhos neste trabalho, limitando-se à descrição dos temas representados). As representações elaboradas incluíram:

Desenho 1: um céu inteiramente azul com um grande pássaro laranja em chamas;

Desenho 2: um campo florido;

Desenho 3: casas coloridas sem muros altos, apenas com cercas baixas em algumas residências;

Desenho 4: um grupo de pessoas reunidas sob um varal de luzes amarelas;

Desenho 5: um gramado verde com um cavalo e o sol se pondo ao fundo;

Desenho 6: músicos tocando instrumentos de orquestra;

Desenho 7: crianças brincando em uma rua sem carros ou motos.

A diversidade das ilustrações evidencia as diferentes percepções dos alunos sobre Omelas, refletindo tanto os elementos textuais enfatizados pela narrativa quanto suas próprias interpretações e experiências individuais.

Elaborando hipóteses

Na aula seguinte, após a leitura realizada seguindo a mesma metodologia das aulas anteriores, iniciou-se uma discussão coletiva sobre os elementos que indicavam mudanças na narrativa em relação às partes previamente analisadas. Os alunos foram incentivados a observar transformações na estrutura do texto, na construção do espaço ficcional e na apresentação dos personagens. Esse momento teve como objetivo promover uma reflexão sobre o desenvolvimento da história e as possíveis implicações dessas alterações para o conto.

Dando continuidade à atividade, os estudantes foram organizados em pequenos grupos, compostos por até cinco integrantes, com a proposta de levantar hipóteses sobre possíveis problemas existentes na cidade de Omelas. A dinâmica possibilitou um exercício de interpretação e antecipação da narrativa, estimulando a análise dos elementos apresentados até aquele momento. Após a discussão, cinco hipóteses foram formuladas pelos grupos:

Hipótese 1: A felicidade em Omelas não é real; todos os habitantes apenas fingem estar felizes, e esse fingimento sustenta a ilusão de uma cidade perfeita.

Hipótese 2: Não há nada de errado em Omelas, pois se trata de uma história fantasiosa, e a autora pode estar construindo um mundo perfeito.

Hipótese 3: Existe algum aspecto negativo escondido na cidade, ainda não revelado pelo texto.

Hipótese 4: Omelas é um sonho, e o protagonista despertará no final da narrativa.

Hipótese 5: Omelas, na verdade, é um lugar ruim, e o narrador é um morador que descreve a cidade de acordo com uma versão de como gostaria que ela fosse.

Ao final da aula, cada aluno registrou as hipóteses discutidas em seu caderno. Para a leitura dos parágrafos que revelam a existência da criança enclausurada, adotou-se uma abordagem diferente. Esses trechos foram lidos de maneira mais pausada e reflexiva em comparação com os anteriores, com o intuito de apresentar as informações de forma sensível, mas ainda assim clara e compreensível para os alunos. Essa estratégia visou proporcionar um tempo adequado para que os estudantes assimilassem a complexidade e a carga emocional do trecho, evitando que a experiência se tornasse excessivamente abrupta.

Organizando os sentimentos em palavras

Após o término da leitura do conto, foi realizada uma roda de conversa estruturada a partir de perguntas norteadoras, com o objetivo de incentivar os alunos a expressarem suas emoções e opiniões em relação aos acontecimentos narrados no conto.

Pergunta 1: Como você se sentiu ao ler essa parte?

As respostas evidenciaram uma diversidade de reações emocionais. Um dos alunos relatou surpresa, mencionando que jamais teria imaginado tal situação, enquanto outro destacou que a idade da criança do conto era semelhante à sua, o que intensificou seu impacto emocional. Além disso, muitos estudantes expressaram sentimento de tristeza e indignação diante da revelação da criança.

Pergunta 2: O que você acha da decisão dos habitantes de Omelas?

As respostas refletiram diferentes perspectivas. Alguns alunos condenaram a decisão dos habitantes, enfatizando que, apesar de estarem cientes da situação, escolhiam ignorá-la. Outros demonstraram incerteza,

questionando se haveria alternativas viáveis para a população. Além disso, houve alunos que analisaram a decisão, ponderando tanto os benefícios para a maioria da sociedade quanto os riscos futuros, e considerando que a qualquer momento outra criança poderia ser escolhida para ocupar o lugar da atual.

Pergunta 3: Você aceitaria viver em uma cidade assim?

A resposta predominante foi negativa, com a maioria dos alunos rejeitando a ideia de morar em um lugar cuja estrutura dependesse do sofrimento de uma criança. No entanto, observou-se um momento de silêncio na sala, sugerindo que alguns estudantes ainda refletiam sobre a questão e seus próprios posicionamentos.

A aula seguinte teve início com a continuidade da leitura do conto. Em seguida, foi promovida uma discussão sobre as reações dos cidadãos de Omelas em relação à criança mantida em condições de sofrimento. Os alunos apresentaram diferentes percepções sobre a atitude dos habitantes da cidade. Alguns argumentaram que os cidadãos eram cruéis, pois, além de não intervirem para ajudar a criança, contribuíam para a manutenção de seu sofrimento. Outros questionaram a necessidade de todos os habitantes terem conhecimento da existência da criança e das condições em que ela vivia, levantando a hipótese de que nem toda a população poderia estar ciente dessa realidade.

Além disso, surgiram questionamentos sobre a ausência dos pais da criança e sobre o que aconteceria caso ela crescesse, visto que o conto se refere a ela sempre como uma criança, sem mencionar qualquer possibilidade de envelhecimento. Essas reflexões evidenciaram um aprofundamento na análise do texto, demonstrando que os estudantes não apenas compreendiam o dilema proposto, mas também buscavam identificar lacunas e ambiguidades na narrativa. Ao final da conversa, um dos alunos levantou a hipótese de que, com o tempo, os habitantes de Omelas poderiam acabar esquecendo o que haviam presenciado, o que levou a uma nova discussão sobre memória, conformismo e a perpetuação do sofrimento na sociedade fictícia.

Para complementar a reflexão, foi realizada uma votação com o objetivo de avaliar a percepção dos alunos sobre as ações dos habitantes de Omelas. Cada estudante recebeu uma cédula contendo a pergunta: “Em sua opinião, os habitantes de Omelas estão certos ou errados?”, acompanhada de uma caneta azul para registrar sua resposta. As cédulas foram depositadas em uma caixa e,

ao final, os votos foram contabilizados. O resultado revelou que 17 alunos consideravam a atitude dos cidadãos errada, enquanto 5 julgavam que estavam certos.

A votação possibilitou uma visualização quantitativa das percepções dos alunos e reforçou o caráter subjetivo da interpretação do conto, uma vez que, apesar da maioria ter condenado a atitude dos habitantes, um grupo menor considerou possível justificá-la.

Reconto como estratégia

Após a leitura, os alunos foram incentivados a expressar sua compreensão da narrativa por meio da produção de um final alternativo ou da ilustração do destino daqueles que escolhem partir. Observou-se que todas as representações criadas pelos estudantes retrataram lugares tão felizes e belos quanto Omelas, mas sem o sofrimento da criança. Esse aspecto evidenciou a percepção dos alunos sobre a relação entre a felicidade coletiva e a injustiça apresentada na narrativa, sugerindo que, em suas interpretações, a existência de um mundo feliz e próspero não necessitaria do sacrifício de um indivíduo.

A discussão seguinte foi guiada por perguntas norteadoras para estimular a análise da história e sua relação com a realidade. Quando questionados sobre suas impressões gerais do conto, os alunos apresentaram respostas variadas, como a surpresa com o desfecho, a sensação de que a história não parecia concluída, a dificuldade de compreensão e o interesse pelo aprendizado de novas palavras.

A compreensão da trama também foi explorada com os alunos, destacando elementos centrais, como a felicidade coletiva dos habitantes de Omelas, o sofrimento da criança como condição para essa felicidade e a existência de pessoas que optam por partir ao tomar conhecimento dessa realidade. Sobre as razões que motivam essa escolha de abandonar a cidade, os estudantes apontaram a injustiça da situação, o sentimento de culpa e o medo como fatores determinantes.

Quando questionados sobre o destino daqueles que deixam Omelas, os alunos expressaram incerteza, mas sugeriram que poderiam estar indo para um lugar melhor ou, em alguns casos, para o céu. Essa reflexão levou à questão sobre a existência de situações semelhantes na realidade, momento em que os alunos estabeleceram conexões entre a narrativa e suas próprias vivências. Alguns argumentaram que a história é distante da realidade, pois Omelas não

existe, enquanto outros reconheceram que, em certas circunstâncias, as pessoas podem agir tanto como aqueles que permanecem na cidade quanto como aqueles que escolhem partir.

A possibilidade de transformação dessa realidade também foi discutida. Quando questionados sobre a viabilidade de mudança, os alunos responderam afirmativamente. No entanto, não houve aprofundamento sobre os meios pelos quais essa transformação poderia ser realizada.

Por fim, foi indagado se os estudantes teriam interesse em leituras semelhantes no futuro. A maioria demonstrou disposição para participar de atividades parecidas, desde que houvesse apoio na interpretação do texto. Além disso, alguns alunos expressaram preferência por histórias que apresentassem personagens e finais felizes, evidenciando diferentes expectativas e sensibilidades em relação à literatura.

Avaliação e autoavaliação

A validação da proposta educacional foi fundamentada nas observações dos alunos acerca da experiência e da atividade de leitura, análise e discussão do conto em questão. Os relatos dos estudantes demonstraram que a experiência se revelou altamente significativa, proporcionando uma imersão mais profunda no universo literário e suscitando reflexões sobre as questões morais e sociais que permeiam a narrativa. Os alunos expressaram que a atividade permitiu um contato mais direto com os dilemas éticos e as problemáticas sociais abordadas na obra, ampliando sua compreensão acerca das complexidades da vida humana.

A participação ativa dos estudantes no processo de construção de significados para a história evidenciou a importância da mediação docente no desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão ética. O papel do educador, nesse contexto, foi essencial para orientar os alunos na identificação de dilemas morais presentes na trama, além de estimular a ampliação de suas perspectivas interpretativas. A mediação proporcionou um espaço de discussão no qual os estudantes foram incentivados a reconhecer e ponderar sobre diferentes posições diante dos conflitos éticos apresentados, refletindo sobre as possíveis implicações de suas escolhas e de suas ações no âmbito social. Dessa maneira, a leitura do conto não apenas contribuiu para a análise literária, mas

também impulsionou reflexões que auxiliam na formação de valores e na compreensão da complexidade das interações humanas dentro de um contexto coletivo

Considerações finais

Em um momento de questionamento sobre os rumos da literatura e de certo “desencantamento do mundo”, destacamos que foi possível, ao longo da pesquisa e do trabalho desenvolvido, tecer considerações enriquecedoras sobre o papel da literatura no estímulo à reflexão ética e crítica dos estudantes. A leitura do conto, aliada às atividades de debate e discussão, gerou um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e reflexivas entre os alunos, permitindo-lhes aprofundar a capacidade crítica, de autocrítica e de mobilização empática. Esses momentos de interação, ao proporcionarem um espaço de troca de ideias, não apenas fomentaram a construção coletiva de sentido, mas também ampliaram a capacidade dos estudantes de analisar e questionar questões morais e sociais de forma mais profunda.

Em especial, os momentos dedicados à inferência desempenharam um papel crucial no processo de aprendizagem, permitindo que os alunos produzissem novas informações a partir do que já havia sido apresentado no texto. Esse processo de inferência, como sublinha Marcuschi (2001, pg. 56), é a produção de informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não, sendo essencial, neste contexto, que o educador atente para a veracidade e a coerência das conclusões extraídas pelos alunos, de modo a evitar incompatibilidade entre os elementos explícitos do texto e as interpretações propostas. A inferência, portanto, contribuiu para que os estudantes se envolvam de forma mais ativa e autônoma no processo interpretativo, ampliando suas habilidades cognitivas e críticas.

A partir das reflexões e das análises apresentadas pelos próprios alunos, que validaram positivamente a proposta, concluímos que a leitura do conto e as atividades associadas de fato promoveram uma reflexão significativa entre os estudantes. Essas reflexões partiram de pontos de vista levantados pelos próprios discentes, o que fortaleceu a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando envolve a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Esse resultado reforça, também, a importância de

buscar constantemente novas estratégias pedagógicas que integrem diferentes ferramentas e abordagens no processo educacional, ampliando as possibilidades de aprendizagem e contribuindo para o enriquecimento cultural dos alunos.

Além disso, a utilização da ficção científica como recurso pedagógico se revelou particularmente eficaz na criação de uma experiência diferenciada no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as principais vantagens de seu uso, destacam-se o aumento do interesse dos alunos pela atividade, a ampliação de seus interesses em diferentes mídias e gêneros literários, e a facilitação da contextualização de conteúdos abstratos em sala de aula. A ficção científica, por exemplo, permite que os alunos se engajem com questões complexas de maneira mais acessível, favorecendo a compreensão de temas abstratos ao relacioná-los com situações concretas e desafiadoras.

A literatura, nesse contexto, se apresenta como um elemento indispensável à formação, sendo fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico. Isto é, para tornar a sala de aula um espaço de acontecimento, “a universidade e a escola não [devem ser] entidades monolíticas; pelo contrário, não apenas deveriam acolher a discussão e a contradição, deveriam viver delas” (Durão; Cechinel, 2022, p. 59). Essa perspectiva está alinhada com uma proposta de ensino que visa à formação de sujeitos críticos e protagonistas, que se reconheçam como agentes responsáveis pela construção de seus próprios conhecimentos e pela reflexão sobre o papel que desempenham na sociedade. Para que isso aconteça, é imprescindível que o professor se posicione como mediador no processo de ensino-aprendizagem, atuando não apenas como transmissor de conhecimento, mas como um sujeito leitor que compartilha suas leituras com os alunos, sem, no entanto, impor suas próprias visões.

Assim, a educação moral intermediada pela literatura não deve ser vista como um processo de imposição de valores fixos e preestabelecidos, mas sim como um processo dialógico e colaborativo entre professores e alunos. Uma ação pedagógica dessa natureza é fundamental para o desenvolvimento de uma visão dialética e contextualizada de mundo, como defende Antonio Candido (1995).

Em continuidade a esse entendimento, Puig (2007, p. 93) ressalta que os espaços dedicados ao trabalho com valores não devem se transformar em aulas unidimensionais, pautadas pela inculcação de normas morais ou pela mera

transmissão de conhecimento. Ao contrário, devem ser ambientes de questionamento, reflexão e troca de ideias, permitindo que os estudantes desenvolvam seu senso crítico e, conseqüentemente, seu autoconhecimento. Dessa forma, a inserção de textos literários como recursos para discussões éticas e morais torna a educação mais dinâmica e significativa, contribuindo de maneira substancial para a formação cidadã dos alunos, preparando-os para lidar com os desafios éticos e sociais que os cercam e para tomar decisões mais conscientes e responsáveis em suas vidas pessoais e coletivas.

A análise da proposta pedagógica no ensino fundamental revelou importantes contribuições para o desenvolvimento do pensamento ético e crítico dos estudantes. Contudo, a partir dos resultados obtidos, é possível identificar certos limites que, quando reconhecidos, podem abrir caminho para o aprimoramento da prática pedagógica e ampliar a eficácia dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Tais limites não devem ser encarados como obstáculos intransponíveis, mas como elementos que exigem uma adaptação e reflexão contínua, com vistas à potencialização do impacto da proposta na formação dos estudantes.

Primeiramente, a diversidade de repertórios dos alunos se apresenta como um fator que pode restringir a implementação uniforme da proposta pedagógica. Em salas de aula compostas por estudantes com níveis distintos de familiaridade com a literatura e com os conceitos éticos em questão, pode-se observar variações no grau de envolvimento e na compreensão dos temas abordados. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a mediação docente seja conduzida de maneira flexível e diferenciada, levando em consideração as especificidades de cada aluno. A heterogeneidade do grupo demanda uma prática pedagógica que promova uma inclusão efetiva, assegurando que todos os estudantes, independentemente de seu ponto de partida, possam participar de maneira significativa das discussões e desenvolvam as competências críticas e éticas propostas pela atividade.

Outro fator limitante refere-se à gestão do tempo e à sobrecarga curricular. A realização de atividades que envolvem a leitura e análise aprofundada de textos literários demanda uma quantidade considerável de tempo, o que se configura como um desafio dentro de um currículo escolar já denso e repleto de outros conteúdos obrigatórios. Embora momentos de reflexão e debate sejam fundamentais para a formação crítica dos estudantes, a escassez de tempo pode comprometer a profundidade das discussões,

limitando a reflexão sobre os dilemas éticos e morais presentes no texto. Portanto, é necessário que a proposta pedagógica seja cuidadosamente ajustada para garantir que as atividades de leitura e análise não se tornem superficiais, mas, ao contrário, propiciem uma compreensão ampla e profunda dos temas abordados, de forma a potencializar as reflexões dos alunos.

Apesar dessas limitações, há diversos caminhos que podem ser explorados para aprimorar a proposta pedagógica e expandir o impacto da atividade no desenvolvimento dos estudantes. Um desses caminhos é a integração da proposta ao eixo Projeto de Vida, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O eixo “Projeto de Vida” da BNCC (Brasil, 2017) visa estimular os alunos a refletirem sobre seus objetivos pessoais e sociais, favorecendo o desenvolvimento de competências como autonomia, empatia e responsabilidade social ao longo da educação básica. Nesse sentido, a utilização de textos literários que abordem dilemas éticos e sociais pode ser uma ferramenta poderosa para promover a reflexão dos estudantes acerca de suas próprias escolhas, tanto no âmbito individual quanto coletivo. A incorporação de reflexões sobre o papel do indivíduo e da coletividade no processo de construção de uma sociedade ética pode ser uma maneira eficaz de alinhar os objetivos da literatura com as preocupações e perspectivas dos alunos em relação ao seu futuro.

A proposta de projetos curriculares interdisciplinares também constitui um caminho relevante para o aprofundamento da reflexão ética dos alunos. A integração da literatura com outras áreas do conhecimento, como filosofia, ciências sociais, história e até mesmo ciências naturais, possibilita uma análise mais holística dos dilemas morais apresentados no conto. Ao tratar temas como desigualdade, sacrifício e responsabilidade coletiva, os estudantes podem relacionar esses conceitos a discussões contemporâneas sobre justiça social, direitos humanos e ética ambiental. A abordagem interdisciplinar não só amplia a compreensão dos problemas apresentados, como também favorece a conexão entre o conteúdo literário e as realidades sociais e históricas, promovendo uma formação mais crítica e integrada.

Em síntese, a superação dos limites identificados, por meio da adoção de estratégias, pode contribuir para uma formação mais ampla e eficaz, preparando os alunos para se tornarem cidadãos críticos, responsáveis e ativos na construção de uma sociedade mais justa e ética.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARANTES, Valéria A.; ARAÚJO, Ulisses, F.; SILVA Marco A. M. da. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. In: *Educação e Pesquisa*, n. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002001>. Acesso em: 02 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2025.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COELHO, Nelly N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- DURÃO, Fabio A.; CECHINEL, André. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola, 2022.
- ELLIOTT, Winter. Breaching Invisible Walls: Individual Anarchy in The Dispossessed In: DAVIS, L. (ed.) *The new utopian politics of Ursula K. Le Guin's The Dispossessed*. Oxford: Lexington Books, 2005.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. 2. ed. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Seleção e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, vol. 2, p. 955-988.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma Teoria do Efeito Estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma Teoria do Efeito Estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MELLO Suely Amaral; MILLER, Stella. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba, PR: Pró-Infantil Editora, 2008.

MUSTARD, Fraser. O desenvolvimento da primeira infância e o cérebro – a base para a saúde, o aprendizado e o comportamento durante toda a vida. In: YOUNG, Mary Eming. (org). *Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano: investindo no futuro de nossas crianças*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.

PUIG, Josep Maria. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação*. São Paulo: Moderna, 2004.

LE GUIN, Ursula K. *The wind's twelve quarters*. London: Victor Gollancz, 1979.

SANTOS, Carmen S. G. dos. *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface*. Recife: Bagaço, 2009.

SILVA, Valmir L. S. da. *Tornar-se pessoa: uma, nenhuma e cem mil performances*. 2023. 392 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários), Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara/SP, 2023.