

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES**

**ALANA BREZOLIN**

**O INCENTIVO À LEITURA PELA LITERATURA FANTÁSTICA**

**CAXIAS DO SUL**

**2020/4**

**ALANA BREZOLIN**

**O INCENTIVO À LEITURA PELA LITERATURA FANTÁSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras Português pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Orientadora Profa.: Dra. Cristina Löff Knapp.

**CAXIAS DO SUL**

**2020/4**

**ALANA BREZOLIN**

**O INCENTIVO À LEITURA PELA LITERATURA FANTÁSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras Português pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

**Aprovado em 09/12/2020**

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Cristina Löff Knapp  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

---

Profa. Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

---

Profa. Dra. Suzana Pagot  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

*Para mim, o fantástico é o gênero mais realista que existe, porque seu objetivo é questionar a realidade, indagar as obscuras regiões ocultas por trás do cotidiano e, ao mesmo tempo, oferecer inquietantes metáforas sobre a condição do indivíduo contemporâneo.*

***David Roas***

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar em que medida a literatura fantástica pode servir como ferramenta para incentivar a leitura, a fim de compreender como se dá a interação literatura fantástica e leitor. Para isso, definições de leitura e de literatura foram apresentadas, tanto em sentido amplo quanto restrito. Além disso, verificou-se como normalmente são e como poderiam ocorrer a leitura do texto literário na escola e as aulas de literatura. Quanto à literatura fantástica, o(s) seu(s) percurso(s) histórico(s) e algumas concepções teóricas sobre ela foram apresentadas. Por fim, relacionou-se leitura, ensino e literatura fantástica, com a intenção de perceber como ela pode promover o incentivo à leitura. Para a realização deste trabalho, optou-se, principalmente, pela pesquisa bibliográfica, mas, também, uma pesquisa informal a partir de bases de dados e de levantamentos foi realizada. Constatou-se que a literatura fantástica pode incentivar a leitura, em especial, na medida em que depende da ativa participação do leitor ou de sua pró-atividade, bem como propõe um jogo entre o real e o irreal.

**Palavras-chave:** leitura; literatura; literatura fantástica; ensino; incentivo à leitura.

## **ABSTRACT**

This work aims to investigate the extent to which fantastic literature can serve as a tool to encourage reading, in order to understand how fantastic literature and reader interaction takes place. For this, definitions of reading and literature have been presented, both in a broad and restricted sense. In addition, it was verified how it normally are and how reading of the literary text in school and literature classes could occur. As for fantastic literature, its historical trajectories and some theoretical conceptions about it were presented. Finally, reading, teaching and fantastic literature were related, with the intention of understanding how fantastic literature can promote the incentive to reading. To carry out this work, we opted mainly for bibliographic research, but, also, an informal search from databases and surveys was carried out. It was found that fantastic literature can encourage reading, especially, as it depends on the active participation of the reader or his pro-activity, as well as proposing a game between the real and the unreal.

**Keywords:** reading; literature; fantastic literature; teaching; reading incentive.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>LEITURA, LITERATURA E ESCOLA .....</b>	<b>10</b>
2.1	ALGUNS ENTENDIMENTOS SOBRE LEITURA E LITERATURA.....	10
2.2	LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: COMO NORMALMENTE É.....	14
2.3	LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: COMO PODERIA SER.....	18
<b>3</b>	<b>LITERATURA FANTÁSTICA .....</b>	<b>23</b>
3.1	LITERATURA FANTÁSTICA: PERCURSO(S) HISTÓRICO(S) .....	23
3.2	ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE LITERATURA FANTÁSTICA .....	27
<b>4</b>	<b>LEITURA, ENSINO E LITERATURA FANTÁSTICA .....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se num cenário em que menos brasileiros se consideram leitores, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, de 2019, lançada em setembro deste ano. Em comparação com 2015, o índice de leitores diminuiu 04%, passando de 56% para 52%, isto é, atualmente 100,1 milhões de brasileiros declaram-se leitores. A pesquisa considera leitor aquele que leu nos últimos três meses anteriores ao levantamento, inteiro ou em partes, pelo menos um livro; já não leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, apesar de ter lido nos últimos doze meses.

A *Retratos da leitura no Brasil*, coordenada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e executada pelo IBOPE Inteligência, é realizada a cada quatro anos, desde 2007, sua segunda edição. Em âmbito nacional ela é a única pesquisa que visa avaliar o comportamento leitor do brasileiro e é referência no que diz respeito aos índices e hábitos de leitura da população. A última edição, do ano passado, contou com correalização do Itaú Cultural.

Para a análise dos dados dela, que também foram apresentados ao longo deste trabalho, é preciso ter em vista que, de uma amostra de 8.076 entrevistas, da população brasileira residente com cinco anos e mais, alfabetizada ou não, a maioria dela, percentualmente, é adulta, da região Sudeste, tem ensino fundamental ou médio, atualmente não está estudando, tem renda de até um salário mínimo e pertence à classe C.

Ainda mais preocupante que a diminuição geral no número de leitores, é observar a redução no número de leitores por faixa etária. Apenas a faixa etária de 05 a 10 anos é a que teve elevação no número de leitores de 2015 (67%) para 2019 (71%). Todos os valores das outras faixas etárias, a partir de 11 a 13 anos até 70 e mais, apresentaram quedas em comparação com a penúltima pesquisa. As quedas mais significativas concentram-se dos 14 aos 24 anos.

É nesse contexto que se faz importante pensar no incentivo à leitura. Por que com o aumento da idade o número de leitores diminui? Tem a escola responsabilidade sobre isso e qual o papel dela na formação do leitor? A partir desses questionamentos e identificando que o incentivo à leitura e a leitura de literatura insólita podem caminhar juntas, este trabalho investigou em que medida a literatura fantástica pode servir como ferramenta para incentivar a leitura, visando compreender como essa literatura age sobre o leitor e o leitor age sobre ela, isto é, como se dá a interação literatura fantástica e leitor.

Nesse sentido, este trabalho ocupou-se de questões relativas (ao incentivo) à leitura, à literatura, à escola, à relação leitor-obra e obra-leitor e à literatura fantástica. Compactuou



com a ideia de literatura como direito humano, uma necessidade incompressível, tal qual defendida por Antonio Candido (2011). Vista nesse sentido, a leitura literária foi percebida como indispensável no âmbito escolar, contudo, ela realmente tem feito parte das aulas de literatura e de língua de crianças e jovens do ensino fundamental e médio? Aliás, como normalmente são as aulas de literatura e como ocorre a leitura na escola? Se a literatura está presente na escola, que literatura é essa? Quais são as obras e os autores, o que se lê e estuda?

Se o número de leitores tem diminuído, como aponta a pesquisa citada, o que pode ser feito para incentivar a leitura? As perguntas acima, assim como outras, foram respondidas ao longo deste trabalho, objetivando compreender efetivamente em que cenário encontramos. Foi proposta, para a última pergunta, para que possamos aumentar – pelo menos em parte – o índice de leitores, a leitura de literatura fantástica ou, de modo mais amplo, de literatura insólita, bem como a inserção delas na escola.

Incentivo à leitura e leitura de literatura fantástica podem andar lado a lado: uma vez que o fantástico é provocador de uma hesitação no leitor, ao se deparar com uma situação aparentemente sobrenatural – como teoriza Tzvetan Todorov (2017) –, dependendo de sua mediação também pode ser provocador do estímulo à leitura. A literatura fantástica, para David Roas (2014) é a que mais depende de uma leitura referencial, da ativa participação do leitor, este precisa, continuamente, contrastar a sua experiência de realidade com a do texto. Essa característica da literatura fantástica pode ser compreendida como um dos indicadores do porque ela pode incentivar a leitura.

Em um primeiro momento, este trabalho tratou sobre leitura, literatura e leitura literária na escola, em que entendimentos sobre a leitura foram apresentados e ela foi relacionada com a literatura e com o leitor. Também, abordou-se a leitura na escola, e, mais especificamente, a leitura literária na escola, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, visando compreender como normalmente são e como poderiam ocorrer a leitura do texto literário na escola e as aulas de literatura.

O que diz respeito à literatura fantástica e ao insólito foi apresentado em um segundo momento. Iniciou-se com a apresentação do que é o insólito, em seguida se observou o fantástico ao longo da história e, por último, concepções sobre o fantástico foram expostas. Finalmente, em um terceiro momento, os capítulos anteriores foram interseccionados, ou seja, observou-se a relação leitura, ensino e literatura fantástica e verificou-se como ela pode auxiliar no estímulo à leitura.

Para a realização deste trabalho, o tipo de pesquisa utilizado foi o de caráter descritivo e o método de pesquisa foi o bibliográfico. Além disso, uma pesquisa informal foi

realizada na cidade de Caxias do Sul (RS), a partir de bases de dados e de levantamentos, com vistas a identificar se a literatura insólita está presente nos repertórios de leitura da população caxiense.

## 2 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA

Tanto a leitura quanto a literatura podem ser compreendidas em sentido amplo e restrito. No caso da leitura, o sentido amplo refere-se à leitura do mundo e o restrito à leitura das letras e das palavras. Já a literatura em sentido amplo, conforme Antonio Candido (2011), refere-se à fabulação; em sentido estrito, por outro lado, pode ser entendida, também segundo o autor, como um objeto construído e coerente.

A presença da leitura e da literatura na escola, entretanto, é tencionada. No ensino fundamental, normalmente, a literatura está dispersa na aula de língua materna e, no ensino médio, estuda-se a história da literatura. Ambas as práticas, contudo, não são as mais adequadas. A bibliografia da área entende a necessidade de dar relevo ao texto literário (integral), a fim de que o aluno produza sentidos, dialogue com o contexto de produção e de recepção do texto, efetive uma leitura prazerosa – que o fascine e desperte curiosidade – e possa aprender mais.

Para embasar essa discussão, serão utilizadas obras de Alberto Manguel (2001), Ana Maria Machado (2016), Antonio Candido (2011), José Luís Jobim (2009), Juracy Saraiva (2006), Ligia Cademartori (2012), Magda Soares (2001), Marisa Lajolo (1982), Rildo Cosson (2019), Vilson Leffa (1996) e (1999), além da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019).

### 2.1 ALGUNS ENTENDIMENTOS SOBRE LEITURA E LITERATURA

No início de *Uma história da leitura* (2001), Alberto Manguel apresenta a leitura em um sentido amplo. Ele cita diversas situações em que é possível se deparar com a leitura, não só das letras de uma página. Dessas situações, três delas são: a leitura de um mapa de estrelas que não existem mais por um astrônomo, a leitura das expressões faciais de um bebê pelos pais e a leitura do tempo no céu por um agricultor. Para Manguel (2001), bem como os leitores de livros, os leitores citados atribuem significado e decifram um sistema de signos; leem a si mesmos e o mundo para compreender o que são e onde estão.

A leitura também é apresentada de modo similar por Vilson Leffa, em *Aspectos da leitura* (1996). Uma das definições de leitura expostas pelo autor, a mais geral, diz respeito à

leitura do mundo, entendida como um processo de representação. Leffa (1996, p. 10) acredita que também é possível ler “tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade”.

Não só a leitura pode ser concebida em sentido amplo, a literatura também é vista de maneira mais abrangente por alguns autores. Em outras palavras, tanto a leitura está presente em ampla gama de situações quanto a literatura. Para Antonio Candido, em *Direito à literatura* (2011), a literatura pode se manifestar, por exemplo, no delírio amoroso em um ônibus, na atenção em uma novela de televisão e na leitura de um romance. Segundo ele, nessas situações, entra-se em contato com a fabulação, adentra-se a um universo fabulado.

Conforme Candido (2011, p. 176), literatura são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. A partir disso, a literatura é compreendida como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p. 176), assim como uma necessidade universal e um direito humano<sup>1</sup>.

Após a compreensão da leitura e da literatura em sentido mais extenso, cabe-nos voltar ao que se entende sobre leitura, mais especificamente a das letras. Wilson Leffa, em outra obra, no capítulo “Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social” (1999), propõe um apanhado das diferentes teorias sobre a leitura, divididas em três grupos ou perspectivas: a do texto, a do leitor e a interacional. Leffa (1999, p. 16) descreve “cada uma dessas perspectivas não como pontos de vista fixos mas dinâmicos, em mudança constante, à medida que interagem durante o processo extremamente complexo da leitura”.

A primeira perspectiva, com foco no texto, compreende a leitura, basicamente, como um processo de decodificação (do código escrito direciona-se ao oral), de extração (do significado do texto), além de um processo ascendente (em que a direção da leitura é do texto para o leitor), passivo (sem a interação do leitor) e linear (da esquerda para a direita, de cima para baixo, sem movimentos para frente ou para trás durante a leitura). Nesse sentido, a leitura é vista como um produto, importando o resultado alcançado. O texto precisa ser transparente, isto é, de linguagem simples e conhecida pelo leitor, que terá de processá-lo totalmente; e o leitor é aquele universal, não um específico.

Wilson Leffa (1999), além de expor como se delimita esse grupo, apresenta as críticas atribuídas a ele. A respeito do processamento linear da leitura, percebe que dependendo do

---

<sup>1</sup> A literatura enquanto uma necessidade universal e um direito humano será abordada no subcapítulo seguinte.

tipo de leitura, do objetivo dela e do suporte textual o processamento alterara-se. Quanto à afirmação do texto conter um número exato de significados, o autor contrapõe-na por meio da compreensão atual de que um leitor pode mobilizar diferentes significados em leituras e releituras de um mesmo texto. Além disso, nessa perspectiva o leitor entende o significado das palavras por intermédio do sistema fonológico, ou seja, só depois de pronunciar a palavra, mentalmente ou não. A fim de refutar tal afirmativa, Leffa (1999) usa como exemplo os erros de grafia, os quais não afetam necessariamente a pronúncia, mas a compreensão.

A segunda perspectiva de leitura centra-se no leitor, portanto, é descendente, e vista como um processo. Ela depende da experiência de vida do leitor, de seus conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. O leitor mobiliza-os na leitura (não de modo linear), com a finalidade de compreender um texto, que, desse modo, não apresenta um sentido novo, mas o qual deve ser buscado na memória pelo leitor. Nessa perspectiva, para Leffa (1999, p. 27), o leitor “caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto”.

Percebemos que a perspectiva acima dá ênfase aos aspectos cognitivos, os processos desencadeados na mente do leitor durante a leitura, também como aponta Leffa (1999), sendo essa uma das críticas dadas ao grupo. Ademais, questiona-se o fato de o leitor atribuir ao texto qualquer significado, não havendo certo ou errado, e ignorando, em consequência, aspectos sociais, uma vez que se baseia apenas em suas experiências próprias para compreender o texto.

Já o último grupo de teorias apresentado por Leffa (1999) é a interacional, que está presente em todas as linhas teóricas da leitura, porém com maior destaque nas abordagens psicológica e social. A abordagem psicológica ou o paradigma psicolinguístico vê a leitura como uma atividade mental; não como um processo isolado, mas que envolve diversas fontes (abordagem transacional), as quais se compensam (teoria da compensação). O paradigma social, por outro lado, compreende a leitura como uma atividade social, dependente do outro, sendo o significado do texto encontrado nas convenções de interação social.

Por meio da síntese proposta por Leffa (1999), neste trabalho destacados apenas os principais pontos, percebem-se as diferentes visões no que se entende por leitura, leitor – quais as suas funções – e a relação entre ambos e com a comunidade. Rildo Cosson pontua, em *Letramento literário: teoria e prática* (2019), que, atualmente, além de uma história da leitura, também há “uma sociologia da leitura, uma antropologia da leitura e uma psicologia da leitura” (COSSON, 2019, p. 38), além de outras áreas com ela como objeto de estudo; havendo dificuldade de adentrar-se em todas as ramificações do campo da leitura.

Ademais sobre a obra de Leffa (1999, p. 15), o autor concebe a perspectiva interacional como a mais adequada, “na medida em que perpassa diferentes linhas teóricas, permite o estudo dos vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse”. Todavia, Cosson (2019) assinala que essa última perspectiva também apresenta críticas, provavelmente não expostas por Leffa (1999) pelo fato de integrar as perspectivas anteriores, a do texto e a do leitor. Compreender a leitura como prática social, para Cosson (2019), leva-nos a não observar a individualidade de cada leitura, e com isso, retornamos ao texto.

Por isso, Cosson (2019) acredita que esses entendimentos sobre a leitura precisam ser estudados como um processo linear. Ele estabelece etapas para um primeiro estágio no processo de leitura, quais são: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação é anterior à leitura do texto, depende dos objetivos dela – influenciando, conseqüentemente, na postura do leitor frente ao texto – e dos “elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (COSSON, 2019, p. 40).

A decifração corresponde à das letras e das palavras, vinculada com o nível de escolarização. Um leitor iniciante apresentará dificuldades na decifração, já um leitor maduro poderá nem observá-la como uma etapa do processo de leitura, e para aqueles não alfabetizados talvez a decifração não se realize. Já a interpretação diz respeito às inferências do leitor com seu conhecimento de mundo na leitura de um texto.

Para Cosson (2019, p. 41), “por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade [...] Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. O contexto, conforme Cosson (2019), é de mão dupla, tanto o do próprio texto quanto o do leitor ou de uma comunidade de leitores. A leitura terá sentido na convergência dos dois, que “dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler” (COSSON, 2019, p. 41).

Uma vez que o texto objeto de estudo deste trabalho é o literário, ainda cabe-nos compreender a natureza da literatura. Do ponto de vista de Antonio Candido (2011), ela apresenta três faces, apresentadas após a definição de literatura exposta no início deste capítulo. O efeito das obras literárias, para o autor, deve-se a ação simultânea dessas três faces, relacionadas com a função dela.

A primeira delas, em que se debruça Candido (2011, p. 178), é: “ela [literatura] é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”. A segunda e a terceira faces não são explicadas a fundo pelo autor, apesar disso, subscrevemo-las neste trabalho. A

segunda face é: “ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (CANDIDO, 2011, p. 178-179). Já a terceira é descrita como: “ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Em relação à primeira face, o primeiro nível humanizador, Candido (2011) compreende a obra literária como um objeto construído e coerente que, como efeito, organiza a mente e os sentimentos, isto é, o espírito, bem como a visão do mundo ou o próprio mundo, superando o caos. Ele, além de conceber a literatura como “fator indispensável de humanização<sup>2</sup>”, o que “confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 177), vê-a como ferramenta de instrução e educação; um equipamento intelectual e afetivo; e formadora da personalidade. Do que foi apresentado até aqui, podemos sintetizar que, para o autor:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 188).

Ademais, ao tratar da literatura sancionada e da proscrita – respectivamente, a sugerida e a negada pela sociedade – o teórico destaca que a literatura não é uma experiência inofensiva, pode ser fator de perturbação e risco ao leitor e gerar conflitos na escola. Abordaremos como a leitura e a literatura estão presentes na escola no subcapítulo seguinte, também a partir da obra de Antonio Candido (2011).

## 2.2 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: COMO NORMALMENTE É

Em *Direito à literatura* (2011), Antonio Candido, recorrendo às categorias de “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, criadas pelo sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, trata a literatura como um bem ou uma necessidade incompressível, ou seja, que não pode ser recusada a ninguém, um direito humano. No entanto, antes de o autor afirmar isso, faz uma reflexão mais ampla sobre os direitos humanos e apresenta cada um dos bens citados.

Um bem compressível é aquele que pode ser comprimido, ou seja, é dispensável, como: “os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas” (CANDIDO, 2011, p. 175). Já um

---

<sup>2</sup> Antonio Candido entende 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).

bem incompressível é aquele fundamental, indispensável, que não pode ser rejeitado a ninguém, como: “a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer” (CANDIDO, 2011, p. 176).

A partir disso, questiona-se se a arte e a literatura realmente são necessidades profundas do ser humano. Só após apresentar a definição de literatura pontuada no subcapítulo anterior, coloca-a na categoria de bem incompressível. Visto que a apropriação da literatura é um direito humano, cabe-nos verificar se efetivamente ela está presente na escola, espaço primeiro ou único de acesso a ela para muitas crianças e jovens. Se ela estiver, faz-se necessário observar como normalmente são as aulas de literatura e de língua e como se dá a mediação do texto literário, se é que uma mediação ocorre.

Perguntemo-nos, primeiramente, se aqueles processos de leitura da teoria de Rildo Cosson (2019) – antecipação, decifração e interpretação – são considerados pelos professores em sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, em aulas de literatura e de língua? Aliás, que textos são levados até as salas de aula (quando chegam nelas)? É realizada uma mediação de leitura ou os textos são impostos? Há uma gradação literária, por exemplo, da literatura popular a erudita<sup>3</sup>? Também há o estudo e a fruição do texto literário ou ele serve apenas para a reprodução de conhecimento? A escola, afinal, tem sido responsável pela escolarização e o letramento das crianças e jovens, bem como formado leitores?

Entre tantas perguntas, começemos examinando como a escola e/ou o professor compreendem a literatura e, em consequência, como normalmente é uma aula de literatura ou, no caso do ensino fundamental, como a literatura está presente na aula de língua portuguesa. Cosson, em “A literatura escolarizada” (2019), apresenta que, no ensino fundamental, a literatura tem um sentido extenso, limitado apenas pela temática e a linguagem do texto, em estreita relação com o interesse da escola, depois do professor e, por último, do aluno. O texto levado à sala de aula tem um caráter mais lúdico, pequena extensão e é contemporâneo, nem sempre literário.

Já no ensino médio, segundo Cosson (2019), o ensino da literatura apenas privilegia a (história da) literatura brasileira. Quanto ao texto, nas vezes em que aparece, está fragmentado, isso porque serve mais para comprovar as características dos períodos ou das escolas literárias e a biografia dos autores correspondentes a cada uma delas. Caso o professor

---

<sup>3</sup> A distinção e as relações entre literatura popular e erudita, como presente em *Direito à literatura* (2011), de Antonio Candido serão apresentadas no próximo subcapítulo.

escolha ensinar leitura literária, não optará pelos textos canônicos, visto o vocabulário e a temática deles não corresponder com o gosto dos jovens.

A respeito das atividades propostas, no ensino fundamental prevalecem, conforme o autor, os resumos dos textos; as fichas de leitura, que tem como fim apenas a confirmação da leitura; os debates; ou apenas a tarefa de leitura de um livro, sem qualquer retorno ao aluno quanto à leitura realizada. Além disso, o teórico ressalta o uso do livro didático e do predomínio das interpretações (de textos incompletos) levantadas por ele.

No ensino médio, Cosson (2019) volta a citar o uso do livro didático e, no caso da leitura de um texto integral, normalmente apoia-se no roteiro do ensino fundamental, optando-se pelos resumos e debates. Os debates, por sua vez, às vezes se fazem de comentários desorganizados e se encaminham para a discussão de temáticas. Conforme apresentado, relativo às atividades, há dois polos bem opostos: “a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (COSSON, 2019, p. 22).

Uma vez observada, em linhas gerais, como normalmente a leitura e a literatura estão presentes na escola, questionemo-nos: como gostará de ler o aluno que não tem contato com a leitura em casa ou fora do ambiente escolar, em outras disciplinas e está inserido em aulas de literatura como a apresentada e de língua em que se estuda, na maior parte do tempo, a gramática normativa? Estará sendo negado ao aluno, ainda, um direito humano, tanto pela ausência do convívio com a literatura como por um convívio distorcido?

Do exposto, constatamos que aqueles processos de leitura pontuados por Cosson (2019) não são contemplados em sala de aula. Quanto à presença da literatura na escola, o autor destaca alguns aspectos importantes, o primeiro deles, e já discutido, é a divergência no entendimento de literatura no ensino fundamental e no médio. No primeiro caso, a literatura está dispersa na aula de língua e, no segundo, voltada à memorização de fatos e dados; em ambos os casos, o texto (e sua teia de sentidos) estão pouco presentes.

Tal constatação pode ser um dos indicadores do porque com o aumento da idade o número de leitores e, também, o gosto pela leitura diminui, como aponta a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019), apresentada na introdução deste trabalho. Não há um *continuum* no ensino da literatura do ensino fundamental para o médio, o que se pode refletir na queda expressiva de 08% no número de leitores de 14 a 17 anos de 2015 (75%) para 2019 (67%), uma vez que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses jovens de 14 anos estariam concluindo o ensino fundamental e ingressariam, no ano seguinte, no ensino médio.



Nesse sentido, a pesquisa apresenta, também, ao tratar da penetração de livros indicados pela escola nos últimos três meses, uma queda preocupante na faixa etária dos 14 aos 17 anos. Em 2015 eram 52% dos jovens que acusavam indicações de livros da escola, já em 2019 o índice passou para 41%. Além disso, esses índices são os menores em comparação com os das outras faixas etárias, ou seja, é a idade para qual menos se indicam livros, com uma média de 1,29 livros indicados pela escola nos últimos três meses. Novamente, a faixa etária dos 05 aos 10 anos, do ensino fundamental 1, não apresentou queda, manteve-se estável.

Se analisarmos mais especificamente a indicação do último livro por algum professor ou professora, as indicações diminuem com o aumento da idade. Dados similares também estão presentes na seção “bibliotecas” do levantamento, na avaliação de bibliotecas escolares e universitárias, o professor não indica livros para 22% dos alunos do sexto ao nono ano (crianças e jovens de 11 a 14 anos), o índice mais elevado.

É possível compararmos, ainda, a principal motivação para ler um livro por faixa etária. Na opção “gosto”, o crescimento mais significativo é o de crianças de 05 a 10 anos de idade, em 2016 foram 40% que declararam gostar de ler, atualmente o índice cresceu 08%, totalizando 48% de crianças que expressaram o gosto pela leitura. A mesma comparação nas faixas etárias seguintes, de 11 a 13 anos, 14 a 17 anos e 18 a 24 anos apresentaram queda.

Retomando as ponderações de Cosson (2019) sobre a presença da literatura na escola, outra é que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2019, p. 23), pois, em primeiro lugar, não há um objeto próprio de ensino. Duas maneiras diferentes de abordar a literatura em sala de aula são pontuadas pelo teórico, bem como o que a mais precisa ser feito. Para ele, os professores que:

se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. (COSSON, 2019, p. 23).

Em segundo lugar, a maneira de ensinar dos professores com ambas as práticas mencionadas acima precisa levar em conta a leitura literária prazerosa dos textos pelos alunos, mas sempre comprometida com o conhecimento. O cerne das práticas literárias na escola,

acredita o teórico, é a leitura efetiva dos textos, conforme o que se objetiva para a formação do aluno.

A escolarização da literatura, contudo, é inevitável, pois, como pontua Magda Soares, em “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (2001), a literatura ao se tornar saber escolar, se escolariza. Para Soares (2001), a escolarização é necessária e, em tese, não se pode conferir a ela sentido pejorativo, criticando-a ou negando-a, porque se estaria indo contra a própria escola, mas se deve reprovar a inadequada escolarização da literatura.

A autora ressalta que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (SOARES, 2001, p. 20), pois a escola – ou a maioria das escolas – ordena-se “através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias” (SOARES, 2001, p. 21). É um processo inevitável no entendimento de Magda Soares (2001), que institui e constitui a escola, apesar disso, precisa desenvolver-se de modo adequado.

### 2.3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: COMO PODERIA SER

A partir das constatações de como normalmente ocorre a leitura literária na escola e acontecem as aulas de literatura e, também, de língua, resta saber: como mediar o texto literário em sala de aula e efetivamente ensinar literatura? No ensino fundamental, em que a literatura está ou deveria estar presente na aula de língua materna, uma vez que a “disciplina” literatura configura-se apenas no ensino médio, Juracy Saraiva, em *A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora* (2006) destaca que “a convergência entre o ensino da língua e da literatura centraliza-se na relação texto-leitor: se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói significação” (SARAIVA, 2006, p. 48).

A autora, contudo, aponta a separação entre o ensino de língua e de literatura na escola, fundamentada em duas visões opostas, mas que tem em comum a ideia de que “as manifestações da língua e a literatura se situam em campos distintos, sendo tão-somente produtos acabados, e não um processo de produção de sentido” (SARAIVA, 2006, p. 46). Uma das perspectivas vê o texto literário como um objeto de veneração, um monumento, bem como um modelo a ser seguido. A outra perspectiva, por outro lado, condena o texto literário, excluindo-o, visto que atrapalharia os alunos a adquirir uma competência comunicativa elementar. Ambas as concepções restringem a literatura em sala de aula.

Nesse sentido, Saraiva (2006) defende uma metodologia de leitura de um texto literário com as seguintes etapas: leitura compreensiva, leitura interpretativa e, por último, a etapa de aplicação do texto. A leitura compreensiva, já pressupondo a leitura integral de um texto, ocorrerá no momento em que o leitor conseguir responder a pergunta “o que o texto diz?”. Nessa primeira etapa os indícios iniciais de apreensão do texto são oferecidos e é realizada uma leitura analítica dele.

Com a leitura interpretativa o leitor pode ser capaz de responder a pergunta “qual o sentido do texto?”. Nesta etapa o texto e o contexto relacionam-se e o leitor pode “dar sentido” ao texto. Soares (2006, p. 50) aponta isso ao ressaltar que na interpretação de um texto, “o leitor correlaciona-o à sua situação pessoal, de modo que a significação textual passa a impregnar-se de sentido, isto é, da experiência humana, cultural e historicamente situada, possibilitando que o texto se interponha como uma ponte entre o leitor e o mundo”. Por fim, a etapa de aplicação pode responder a pergunta “que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e o do momento de sua produção?”. Com ela, o leitor poderá ampliar a leitura do texto, visto que dialogará com o contexto de recepção e produção dele.

No que se refere ao ensino médio, José Luís Jobim, em *A literatura no ensino médio: um modo de ver e de usar* (2009) propõe a realização de uma gradação textual em sala de aula. Processo que consiste em, num primeiro momento, aproximar o aluno de textos de registro linguístico mais semelhante do dele e de temas de seu interesse para, gradativamente, inserir textos de variedade linguística e de temáticas pouco comuns ao jovem, sempre levando em consideração as características dele. Esse trabalho teria em vista o acréscimo de outras possibilidades de uso da língua no repertório do estudante, sem a negação ou a contradição das que ele já detém ou utiliza. Jobim explica como deve ocorrer a gradação:

Para começar, deveríamos trabalhar com as próprias expectativas de nosso público potencial (os alunos), isto é, em nível “formal”, deveríamos inicialmente selecionar textos que estejam mais próximos das linguagens que nossos estudantes reconhecem; em nível “conteudístico”, por assim dizer, deveríamos selecionar inicialmente temas que pertençam ao universo de interesse dos alunos. (JOBIM, 2009, p. 117).

O jovem, depois, tendo contato com textos mais distantes de sua realidade ou que não fazem parte de seu repertório linguístico, ainda segundo Jobim (2009, p. 118), poderá conscientizar-se de outras performances textuais, bem como esse contato proporcionará uma modelização textual, levando-o a se tornar um melhor produtor textual. Além disso, a

gradação textual poderá reduzir ou excluir a ideia do jovem de que no texto com registro linguístico mais diferente do seu “tudo é difícil de entender e chato” (JOBIM, 2009, p. 115).

O autor tece comentários e propõe sugestões de atividades muito acertadamente no capítulo “Cultura brasileira”, em que assinala a desvalorização do ficcional e a “negação da socialidade da literatura, como se esta arte fosse apenas um mero jogo verbal, independente do contexto social” (JOBIM, 2009, p. 125). Ele também se pergunta se a literatura do programa da escola é brasileira, visa a nossa cultura, por que realmente não assumi-la, em todas as suas facetas? Nesse sentido, indica o trabalho com o contexto de produção e o de recepção de uma obra, relacionando-os, exemplos são dados com a obra *Iracema*, de José de Alencar:

- a) A partir do posfácio de *Iracema*, discutir as opiniões de Alencar e do seu crítico sobre o uso da língua.
- b) Correlacionar o ufanismo romântico com o ufanismo recente, produtor de frases como ‘Brasil, ame-o ou deixe-o’.
- c) Discutir o ufanismo como uma perspectiva ideológica que serve a interesses sociais.
- d) A partir de uma metáforização do texto – o português, ‘colonizador’, fecundando em *Iracema* (‘nativa’) –, discutir as relações entre colonizador e colonizado.
- e) A partir da postulação do Romantismo no Brasil como tentativa de afirmação literária de nossa independência, questionar nosso processo de independência, ligando-o ao neocolonialismo, ainda hoje vigente, sob outras formas. (JOBIM, 2009, p. 126-127).

Ainda no que toca à gradação textual de Jobim (2009), é interessante retomar Antonio Candido (2011), ao tratar sobre a literatura popular e a erudita, para percebermos como o ensino dessas “literaturas” pode se organizar de modo gradativo. Na parte “seis” de *Direito à literatura* (2011), o autor tece considerações a respeito da relação entre a organização da sociedade e a fruição da literatura. Observa que, no Brasil, as classes sociais mais baixas, devido à pobreza, à ignorância e ao analfabetismo, estão privadas do acesso à literatura erudita, restando-lhes, por exemplo, “a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio” (CANDIDO, 2011, p. 188-189).

Aqui vale pararmos por um momento e citarmos mais uma vez a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019), a fim de observarmos como se comporta o analfabetismo funcional. Dos entrevistados, ao serem questionados sobre as dificuldades para ler, 33% acusaram não ter nenhuma dificuldade, já 67% afirmaram ter dificuldades. Os que apresentaram dificuldades relacionadas à compreensão – como ler muito devagar, não ter concentração para ler e não compreender o que lê – representam 41%. Quase metade dos

entrevistados, desse modo, estão impedidos de ler em seu sentido pleno, pelo fato de não entenderem o que leem.

Retomando Candido (2011), o autor pondera que a literatura popular também é fundamental para a formação humana, mas não suficiente. Não só a passagem da cultura popular à erudita é necessária, também a intercomunicação entre elas. Segundo ele, para que isso aconteça e a cultura erudita não seja privilégio de poucos, a sociedade precisa se organizar de modo mais igualitário. Ao citar o escritor francês Jean Guéhenno, prova que a passagem da cultura popular para a erudita não se dá pela falta de capacidade, mas de oportunidade, isso porque tem alcance universal a boa literatura.

Para Candido (2011), por meio da literatura erudita, das obras clássicas, pode-se reduzir o abismo entre as classes. Essas obras “ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica” (CANDIDO, 2011, p. 192). Na escola, assim, além de o aluno ter contato com a literatura popular, também é preciso apresentar, de modo progressivo, como propõe Jobim (2009), a literatura erudita, além das relações dela com a popular, a fim de garantir-se o direito à literatura.

A respeito do cânone, isto é, de uma obra “clássica”, representativa da literatura, que faria parte da literatura erudita, Cosson (2019) acredita que ela não deva ser excluída da sala de aula nem ser o centro das atenções. Na escolha dos textos, tanto as obras canônicas quanto as contemporâneas podem ser selecionadas. Apesar de que, para Cosson (2019, p. 34), além do cânone e da literatura contemporânea, “a literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas”. O mais importante, entretanto, para o teórico, é “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2019, p. 35).

A proposta de Jobim (2009) é totalmente coerente e apropriada para o ensino da literatura no ensino médio, contudo, como destaca Marisa Lajolo, em “O texto não é pretexto” (1982) é um tanto inevitável o ensino da história da literatura, pautado no texto como exemplo de estilos de épocas ou de autores, figuras de linguagem, procedimentos estilísticos e linguísticos e modelos de comportamento, visto que essa é a abordagem dos livros didáticos ou dos materiais de ensino, bem como o que se espera de um curso de literatura.

A fim de que os alunos não compreendam de modo equivocado as relações entre a produção literária e sua teoria e história, assim como não entendam que “os estilos de época constituem, cada um a seu tempo, um conjunto de temas e procedimentos estilísticos muito

precisos, passíveis de apreensão mecânica num fragmento qualquer de qualquer obra” (LAJOLO, 1982, p. 61), a solução é evidenciar aos alunos o artificialismo dessa dinâmica escolar, nas palavras dela:

Se houver condições, mostrar os limites da exemplaridade de qualquer texto como protótipo de uma modalidade ou figurino da produção literária. Contextualizar o texto, quando fragmento, na obra integral; discutir como os traços tidos como fortes, num determinado fragmento, se contradizem ou se atenuam quando vistos de uma perspectiva mais ampla. (LAJOLO, 1982, p. 61).

Retomando Jobim (2009), ao contrário do que ele defende sobre a gradação literária, Ligia Cademartori, em “O mundo é maior que o meu bairro”, subcapítulo de *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes* (2012), apresenta uma perspectiva, de certo modo, oposta à gradação textual. Para ela, o jovem precisa perceber que o “mundo” é maior que o “bairro” dele, isto é, há textos de temáticas não “prescritas” para determinado jovem ler, mas com as quais ele pode se identificar. A autora, é importante ressaltar, trata apenas da temática do texto, não da variedade linguística dele.

Em outro subcapítulo de sua obra, em que aborda a leitura para a escola e a leitura para a vida, respectivamente, àquela obrigatória, imposta pela escola ou para ingresso nas instituições de ensino superior ou àquela que não terá fim em uma avaliação ou prova, Cademartori (2012) frisa a importância de abrir espaço em sala de aula para uma leitura que proporcione fascinação:

Os livros inesquecíveis, aqueles que nos causaram impacto na juventude, e ainda nos reservam prazer e surpresas ao serem relidos muitos anos depois, fizeram parte de nossa formação de conceitos, ordenaram certas vivências, mas, sobretudo, nos fascinaram. Salvar o espaço para que os estudantes vivam essa fascinação deveria fazer parte dos cuidados de um professor do ensino médio. (CADEMARTORI, 2012, p. 84).

Além da fascinação, Ana Maria Machado, em palestra presente em “Entre vacas e gansos: escola, leitura e literatura” (2016) aponta o exemplo e a curiosidade como meios para a descoberta da leitura. Quanto ao exemplo, a autora percebe-o ligado a cultura, acredita que “se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor” (MACHADO, 2016, p. 65). Em consonância, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019) mostra que das pessoas que mais influenciam o gosto pela leitura, destacam-se os pais (12%) e os professores (11%). Aquelas crianças de 05 a 10 anos, faixa etária em que, como vimos, não houve decréscimo no número de leitores, provavelmente são incentivadas a ler pelos pais, em especial, e pelos professores.

Se o exemplo não vem de casa, ressalta Machado (2016), é preciso partir da escola. Contudo, assim como vemos na pesquisa citada, a autora percebe que “algo sucede na virada da adolescência: na maioria das vezes o jovem leitor perde seu tônus, [...] o gosto pela leitura e abandona os livros” (MACHADO, 2016, p. 66). Neste ponto, o papel do professor entra, daquele que efetivamente lê e se relaciona com os livros, e, desse modo, desperta os jovens para a leitura pelo exemplo e mantém-nos ligados pela curiosidade. A autora coloca, entretanto, que talvez a formação desse professor não despertou nele próprio o entusiasmo pela literatura.

### **3 LITERATURA FANTÁSTICA**

A literatura fantástica por muito tempo foi compreendida como aquela que apresentava elementos sobrenaturais e despertava medo ou horror no leitor. A hesitação e a ambiguidade também foram marcas que caracterizaram fortemente o fantástico e ainda são recordadas hoje. Atualmente, contudo, estudos pautados mais na relação do fantástico com o real e/ou a realidade e a cultura se apresentam de modo relevante. Desse modo, já podemos diferenciar o fantástico tradicional do fantástico contemporâneo. Além disso, percebemos a possibilidade do exame do fantástico tanto em uma perspectiva ampla quanto restrita.

A fim de apresentarmos algumas concepções sobre a literatura fantástica e seu(s) percurso(s) histórico(s), bem como sua relação com um conceito maior, o insólito, utilizaremos como base as obras de Ana Luiza Silva Camarani (2014), Bruno Anselmi Matangrano e Enéias Tavares (2019), David Roas (2014), Flavio García (2007) e (2014), Irène Bessière (2012), Jaime Alazraki (1990), Ricardo Piglia (1994), Selma Calasans Rodrigues (1988) e Tzvetan Todorov (2017).

#### **3.1 LITERATURA FANTÁSTICA: PERCURSO(S) HISTÓRICO(S)**

Fantástico, estranho, maravilhoso, realismo maravilhoso, realismo fantástico, maravilhoso cristão, neofantástico e outras tantas narrativas ficcionais muitas vezes confundidas umas com as outras. Afinal, uma corresponde com a outra ou cada uma caracteriza-se de um modo? Se forem diferentes umas das outras, o que as aproxima e as distingue? Antes de propriamente apresentarmos o(s) percurso(s) histórico(s) da literatura fantástica, a partir da historiografia da área, é importante compreendermos como o fantástico se situa em relação a essas outras narrativas.

Para abarcar todas elas, incluindo a narrativa fantástica, Flavio García (2014) vale-se do termo-conceito “insólito”, já empregado por outros teóricos antes dele. Em entrevista a Bruno Anselmi Matangrano, o teórico afirma que o insólito aproxima, por exemplo, o fantástico, o estranho e o maravilhoso e os diferencia de outras variedades de obras, organizando um conjunto próprio de narrativas. García (2014, p. 181) percebe que “existem, no mínimo, dois sistemas narrativo-literários: um real-naturalista, comprometido com a representação referencial da realidade extratextual; outro insólito – ‘não real-naturalista’ – que prima pela ruptura com a representação coerente, congruente, verossímil da realidade extratextual”.

O insólito, sistema narrativo-literário ainda sobreposto pelo real-naturalista, como aponta García (2014), contrapõe o senso comum, os costumes, as regras e as tradições, opera além das “expectativas quotidianas correspondentes a dada cultura, a dado momento, a dada e específica experiencição da realidade” (GARCÍA, 2007, p. 19). Também em *A banalização do insólito: questões de gênero literário* (2007), o autor apresenta uma definição bem apropriada do que é o insólito:

se o insólito não decorre normalmente da ordem regular das coisas, senão que é aquilo que não é característico ou próprio de acontecer, bem como não é peculiar nem presumível nem provável, pode ser equiparado ao sobrenatural e ao extraordinário, ou seja, àquilo que foge do usual ou do previsto, que é fora do comum, não é regular, é raro, excepcional, estranho, esquisito, inacreditável, inabitual, inusual, imprevisto, maravilhoso. (GARCÍA, 2007, p. 20).

No que diz respeito ao(s) percurso(s) histórico(s) da literatura fantástica, ao invés de começarmos apenas com as ideias de teóricos do fantástico, iniciaremos apresentando o que ficcionistas de contos fantásticos, e, por vezes, também teóricos, compreendem sobre a localização espaço-temporal do fantástico na história. É interessante observarmos, primeiramente, a origem do próprio termo “fantástico” e o que ele indica, segundo Selma Calasans Rodrigues, em *O fantástico* (1988):

o termo *fantástico* (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto, melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real. (RODRIGUES, 1988, p. 09).

No prólogo da *Antologia da literatura fantástica* (2019) – organizada por Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges e Silvina Ocampo – Casares indica a antiguidade das ficções fantásticas, precedentes às letras e cita como exemplos a *Bíblia* e o *Livro das mil e uma*



*noites*. O escritor supõe como os primeiros especialistas nessas ficções os chineses, já no que tange à Europa e à América, aponta que a literatura fantástica, enquanto um gênero quase definido, surgiu no século XIX, na língua inglesa. Assinala, contudo, precursores: “no século XIV, o infante d. Juan Manuel; no século XVI, Rabelais; no século XVII, Quevedo; no XVIII, Defoe e Horace Walpole; já no século XIX, Hoffmann” (CASARES, 2019, p. 11).

Em outra coletânea de contos fantásticos, *Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano* (2004), Italo Calvino pontua na introdução, em um primeiro momento, que o conto fantástico<sup>4</sup> nasceu entre os séculos XVIII e XIX, no campo da especulação filosófica. Em um segundo momento, o autor especifica que o conto fantástico nasceu no início do século XIX, e era também filosófico, com o romantismo alemão idealista, tendo como nome de relevo E. T. A. Hoffmann. Calvino (2004) também assinala que na segunda metade do século XVIII o romance gótico inglês vale-se de temas, ambientes e efeitos aproveitados pelos românticos depois.

Passando a obras que versam sobre o fantástico e o insólito, Selma Calasans Rodrigues, em *O fantástico* (1988), ajuda-nos a distinguir as duas perspectivas apresentadas acima ao tratar do fantástico no sentido amplo (*lato sensu*) e no sentido estrito (*stricto sensu*). Para a autora, o fantástico no sentido amplo refere-se à forma de narrativa mais antiga, àquela de todos os tempos ou aos textos que se distanciam do realismo do século XIX. Já o fantástico em sentido estrito é aquele dos séculos XVIII, XIX (também época do nascimento do fantástico) e XX (época de transformação dele).

Já no prólogo de *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo* (2019), Bruno Anselmi Matangrano e Enéias Tavares, também ficcionistas, apresentam diversos pontos de vista para compreender as nuances do fantástico, bem como se valem do entendimento de insólito para isso. Quanto à localização espaço-temporal do fantástico na história, os autores apontam uma visão mais ampla, em que “elementos insólitos já apareciam em relatos de viagem do século XVIII, em poemas medievais, nas narrativas de cavalaria, no teatro clássico e nas epopeias antigas” (MATANGRANO; TAVARES, 2019, p. 17); a visão de críticos e historiadores; e a do senso comum, próxima da perspectiva mais ampla. Na concepção dos autores, dependendo da definição de fantástico, a sua origem se alterará.

No caso dos críticos e historiadores, para alguns, a origem do fantástico se dá com o romance gótico *O castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole, na Inglaterra, no século

---

<sup>4</sup> Observe que Italo Calvino (2004) refere-se apenas ao conto fantástico, enquanto Casares (2019) trata das ficções fantásticas, em sentido mais amplo.

XVIII. Outros entendem que o fantástico surge com o contista E. T. A. Hoffmann, na Alemanha, no início do século XIX. Já um terceiro grupo acredita que o romance *O diabo enamorado* (1772), de Jacques Cazzotte demarca o nascimento do fantástico, na França, no final do século XVIII. Matangrano e Tavares (2019) percebem que, conforme a concepção de fantástico de Tzvetan Todorov, os pioneiros do fantástico, com seu auge no século XIX, são Walpole, Hoffmann e Cazzotte.

A outra perspectiva apresentada pelos autores é a do senso comum. Ela aponta que “é fantástica qualquer narrativa de façanhas inverossímeis que extrapolam as leis da física e da lógica, com explicação ou não” e, para os autores, a “cronologia remontaria a Homero, Hesídeo, *As Mil e uma Noites*, à epopeia de Gilgamesh, à Bíblia e ao *Mahabarata*” (MATANGRANO; TAVARES, 2019, p. 18). Segundo eles, nesse sentido, praticamente tudo o que atualmente é apontado como fantástico já foi visto como verdade na esfera da religião, da crença ou da superstição; e todas são narrativas que, de certo modo, rompem com o real.

Também uma visão muito interessante é a David Roas, em *A ameaça do fantástico* (2014), que dialoga com o contexto extratextual. O teórico concebe o nascimento do fantástico em meados do século XVIII, sendo a primeira manifestação do gênero, já citada anteriormente, o romance gótico inglês *O castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole, e o amadurecimento do fantástico na época do romantismo.

O fantástico, na concepção de Roas (2014), não existiu desde sempre, pois até o século XVIII “o verossímil incluía tanto a natureza como o mundo sobrenatural, unidos de forma coerente pela religião” (ROAS, 2014, p. 48). Com o advento do racionalismo, na época do Iluminismo, o Século das Luzes, a relação do homem com o sobrenatural altera-se. Amparado pela razão e a ciência, em uma sociedade mecanicista e newtoniana, em que o universo é visto como uma máquina determinada por leis lógicas, o homem desacredita e rejeita a religião e a superstição. Selma Calasans Rodrigues (1988) cita, ademais, que o Século das Luzes também rejeita o pensamento teológico medieval e a metafísica.

Apesar disso, ainda conforme Roas (2014, p. 48), o “culto à razão deu liberdade ao irracional”, expresso, neste momento, na ficção, na literatura. Os românticos, por meio da intuição e da imaginação, “sem rejeitar as conquistas da ciência, postularam que a razão, por suas limitações, não era o único instrumento de que o homem dispunha para captar a realidade” (ROAS, 2014, p. 49). Eles mostraram, desse modo, a existência de uma ordem que fugia à razão e aboliram, consoante Roas (2014), as dicotomias interior e exterior, irreal e real, vigília e sonho e ciência e magia.

Já Matangrano e Tavares (2019) concordam que a literatura insólita – e não necessariamente o fantástico, como restringe Roas (2014) – tem origem com o romantismo gótico do final do século XVIII, na Europa. Na concepção dos teóricos, se a origem do fantástico ainda é controversa, “foi ao longo dos oitocentos que [o fantástico] se difundiu, se popularizou e se multiplicou” (MATANGRANO; TAVARES, 2019, p. 25).

Ao observarem o Brasil, salientam que o nascimento do insólito brasileiro e a ideia de formação de uma identidade, bem como a noção de literatura nacional ocorrem quase simultaneamente, apesar de elementos fantásticos serem raros em textos antes de 1850. É com Álvares de Azevedo que, para os autores, o fantástico se afirma no Brasil, muito lembrado pela obra *Noite na taverna* (1855), a qual conta com um conto sobrenatural.

Ademais, citam que provavelmente a primeira narrativa fantástica brasileira seja de Justiniano José da Rocha, pouco lembrado atualmente, com o conto “Um sonho” (1838). Outros textos dessa época destacados por eles – porém esquecidos pela historiografia – são de autoria de Luís Nicolau Fagundes Varela, Joaquim Manuel de Macedo – normalmente lembrado por *A moreninha* (1844) –, Franklin Távora, Bernardo Guimarães, Maria Firmina dos Reis e Ana Luísa de Azevedo e Castro. As últimas duas autoras são citadas por suas obras se ligarem, em alguns momentos, com o romance gótico, não necessariamente com o fantástico, visto que a temática sobrenatural não se faz presente nas obras.

### 3.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE LITERATURA FANTÁSTICA

Como apresentado no capítulo anterior, conforme Matangrano e Tavares (2019), a origem do fantástico depende do que se considera literatura fantástica. Para citar alguns teóricos, Tzvetan Todorov (2017) entende o fantástico como um gênero literário, estudado mais em nível textual; ao contrário, para David Roas (2014), o fantástico é mais uma categoria estética do que um gênero, examinado em relação ao contexto sociocultural; Irène Bessière (2012) também não o compreende como um gênero literário, observa que ele supõe uma lógica narrativa; já Jaime Alazraki (1990) estabelece o neofantástico, contrariando o que postula Todorov (2017) sobre a substituição do fantástico pela psicanálise no século XX.

Dos teóricos citados anteriormente, comecemos a compreender o fantástico a partir de Tzvetan Todorov, um dos nomes mais recorrentes, de corrente estruturalista, com a obra *Introdução à literatura fantástica* (2017), publicada pela primeira vez em 1970. Para ele “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2017, p. 30-31). É a hesitação que

define o fantástico, isto é, a incerteza, a dúvida do leitor, compartilhada com a(s) personagem(ns) e o narrador, perante a presença do sobrenatural.

É importante ressaltar que Todorov (2017) não se refere ao leitor “real” em sua obra, mas ao leitor implícito<sup>5</sup>. Nas palavras do autor, “temos em vista não este ou aquele leitor particular, real, mas uma ‘função’ de leitor, implícita no texto (do mesmo modo que nele acha-se implícita a noção do narrador)” (TODOROV, 2017, p. 37).

O fantástico, com isso, dura apenas o tempo da hesitação, visto que o leitor e a(s) personagem(ns) têm que optar por uma explicação para o acontecimento – propriamente no fim da história –, tendo em vista a “realidade” da opinião comum. Essa explicação pode ser de duas ordens, ou as leis do mundo mantêm-se intactas ou são outras leis, desconhecidas; respectivamente, o estranho e o maravilhoso, ou seja, se instalam os vizinhos do fantástico. A partir do conto *O diabo enamorado* (1772), de Jacques Cazotte, Todorov (2017) exemplifica isso:

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. (TODOROV, 2017, p. 30).

Conforme apresentado, Todorov entende o fantástico como um gênero literário e, para ele, “um gênero se define sempre em relação aos gêneros que lhe são vizinhos” (TODOROV, 2017, p. 32). O fantástico, nesse sentido, pode ser caracterizado como um gênero evanescente, que tem vida enquanto mantém-se a hesitação, consoante Todorov (2017, p. 36), “‘cheguei quase a acreditar’: eis a fórmula que resume o espírito do fantástico. A fé absoluta como a incredulidade total nos levam para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida”. Além de evanescente, é visto como limítrofe, pois sua existência dá lugar a outros dois gêneros com quem faz fronteira, o estranho e o maravilhoso.

O fantástico dá lugar ao estranho, para o autor, se leis da realidade se mantêm inalteradas e os fenômenos podem ser explicados por elas. Já no maravilhoso é preciso considerar novas leis da natureza para explicar os fenômenos. No primeiro caso, o sobrenatural é explicado, no segundo é aceito e/ou naturalizado. Ainda, contudo, há subgêneros transitórios tanto do lado do estranho quanto do maravilhoso. Do lado do estranho, encontram-se o estranho puro e o fantástico-estranho, já do lado do maravilhoso, o

<sup>5</sup> Pode-se entender que Todorov (2017) ao tratar do leitor implícito refere-se ao narratário.

fantástico-maravilhoso e o maravilhoso puro. Entre o fantástico-estranho e o fantástico-maravilhoso, está o fantástico puro.

Quanto ao fantástico puro, Todorov (2017) não desconsidera a possibilidade de haver textos fantásticos que mantêm a ambiguidade até o fim da narrativa, isto quer dizer que se a ambiguidade se mantém o fantástico também se mantém. Ao final de uma obra, desse modo, é possível considera-la fantástica, não necessitando o leitor implícito e a(s) personagem(ns) optar pelo estranho ou o maravilhoso, apesar de o autor, na maior parte de *Introdução à literatura fantástica* (2017), considerar a opção por um dos outros gêneros uma condição indispensável.

Observados os contraditórios pontos de vista de Todorov (2017) ao definir o fantástico, partamos para as três condições que precisam ser preenchidas para a existência dele, consoante o teórico. A primeira delas é a hesitação do leitor implícito diante do sobrenatural, ou seja, o leitor precisará ser impactado pelo texto. Esta é uma condição que diz respeito ao aspecto verbal do texto. A segunda condição, facultativa, é a hesitação por parte da(s) personagem(ns), isto é, ela estará representada na obra e relaciona-se com o aspecto sintático e semântico do texto. Por fim, também é necessário que a interpretação do texto fantástico não seja nem poética nem alegórica, condição relativa à atitude do leitor em relação ao texto, que, por ser uma condição mais geral, não pode ser dividida em aspectos. Compreendemo-las mais precisamente em:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, tornando-se um dos temas da obra: no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação 'poética'. (TODOROV, 2017, p. 39).

A terceira condição relaciona-se com a maneira de ler e de interpretar o texto fantástico, o leitor passa a se interrogar não só sobre a natureza dos acontecimentos, mas também sobre a natureza do próprio texto. Todorov (2017) entende que apenas se pode realizar a leitura literal de um texto fantástico, a leitura poética e a alegórica não podem ser exercidas. Ele defende isso visto que opõe à poesia a ficção e ao sentido alegórico o sentido literal ou próprio.

A poesia, na perspectiva do teórico, também vizinha do fantástico, deve ser lida em sua literalidade, uma vez que não é descritiva, referencial e/ou representativa, isto é, não tende

a descrever o mundo evocado. O fantástico, por outro lado, “exige [...] uma reação aos acontecimentos tais quais se reproduzem no mundo evocado” (TODOROV, 2017, p. 68), por isso só pode existir na ficção e não na poesia.

Quanto à alegoria, outro gênero vizinho do fantástico, é “uma proposição de duplo sentido, mas cujo sentido próprio (ou literal) se apagou inteiramente” (TODOROV, 2017, p. 69-70), contudo, “se o que lemos descreve um acontecimento sobrenatural, e que exige no entanto que as palavras sejam tomadas não no sentido literal mas em um outro sentido que não remeta a nada de sobrenatural, não há mais lugar para o fantástico” (TODOROV, 2017, p. 71).

Ao tratar da linguagem, Todorov (2017) destaca o papel da modalização e do imperfeito no texto fantástico, também responsáveis pela manutenção da ambiguidade. A modalização consiste em “usar certas locuções introdutivas que, sem mudar o sentido da frase, modificam a relação entre o sujeito da enunciação e o enunciado” (TODOROV, 2017, p. 43). Ele a exemplifica com duas frases da história *Aurélia* (1855), de Gérard de Nerval, quais são: “‘Chove lá fora’ e ‘Talvez chova lá fora’”, em que ambas dizem respeito ao mesmo acontecimento, mas a segunda “indica além disso a incerteza em que se encontra o sujeito que fala quanto à verdade da frase que enuncia” (TODOROV, 2017, p. 43-44). Já o uso de um verbo no imperfeito, como em “Amava Aurélia” (TODOROV, 2017, p. 44), não deixa claro se aquele que fala ainda ama a personagem Aurélia, é possível, mas para Todorov (2017), pouco provável.

Outro aspecto importante da teoria de Todorov (2017), abordado brevemente, é a relação verossimilhança e fantástico. O autor entende que verossimilhança e fantástico não se opõem, a primeira “é uma categoria que se relaciona com a coerência interna, com a submissão ao gênero, o segundo se refere à percepção ambígua do leitor e da personagem. No interior do gênero fantástico, é verossímil a ocorrência de reações ‘fantásticas’” (TODOROV, 2017, p. 52). Isto quer dizer que uma narrativa fantástica pode apresentar situações insólitas ou fantásticas mantendo a verossimilhança. A lógica interna da narrativa, apesar de fantástica, precisa ser coerente.

Se para o autor há três condições a serem preenchidas para a existência do fantástico, também há três funções dos elementos fantásticos em uma obra. A primeira função é produzir no leitor medo, horror ou curiosidade. É importante ressaltar, todavia, que Todorov (2017) assinala logo no início de sua obra que o medo não é uma condição necessária. Uma segunda função é a manutenção do suspense, “a presença de elementos fantásticos permite à intriga uma organização particularmente fechada” (TODOROV, 2017, p. 100). Por fim, a última

função relaciona-se com a linguagem fantástica, em que a descrição e o descrito são de mesma natureza.

No último capítulo de sua obra – “Literatura e Fantástico” – Todorov (2017) apresenta a função social do sobrenatural, revelada nas obras na abordagem de temas proibidos, tabus e censurados. Logo de início já aponta que “a Psicanálise substituiu (e por isso mesmo tornou inútil) a literatura fantástica” (TODOROV, 2017, p. 169). Mais adiante, novamente afirma que “os temas da literatura fantástica se tornaram, literalmente, os mesmos das investigações psicológicas dos últimos cinquenta anos” (TODOROV, 2017, p. 169). Quanto à função literária do sobrenatural, pontua que o sobrenatural cabe às narrativas, vista a definição de narrativa proposta pelo autor, mas nem todas as narrativas admitem o sobrenatural. Tanto a função social quanto a literária do sobrenatural, consoante Todorov (2017), tem em comum a transgressão da lei.

Ainda no capítulo citado, o teórico aborda a função do fantástico em si. A partir desse momento, faz algumas considerações bem pertinentes sobre o fantástico, apesar de ainda considerar o seu declínio no século XX. Dessas considerações, ressalta que é a categoria do real a base da definição de fantástico dada por ele, sendo a hesitação a promotora da oposição real e irreal. Todorov (2017, p. 176) acertadamente afirma que a literatura fantástica “de um lado [...] representa a quinta-essência da literatura, na medida em que o questionamento do limite entre real e irreal, característico de toda a literatura, é seu centro explícito”. Por fim, retoma *A metamorfose* (1915), de Franz Kafka salientando que a obra não pode ser compreendida como fantástica, mas como outro tipo de narrativa, a qual entenderemos depois, com Alazraki (1990).

Outro entendimento sobre o fantástico é o da teórica francesa Irène Bessière. O primeiro capítulo – *O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha* (2012) – de seu ensaio *Le récit fantastique. La poétique de l'incertaine*, de 1974 é o único texto traduzido para o português. Nesse capítulo, a autora nos apresenta uma visão do fantástico não o correspondendo com uma categoria ou gênero literário – como postulou Todorov (2017) –, mas dependente de uma lógica narrativa.

Bessière (2012) analisa o relato fantástico a partir das entrelinhas dele ou de sua trama, propõe um estudo sobre o modo de narrar fantástico, que pressupõe a ambiguidade, a hesitação, a dúvida e o medo. A síntese elaborada por ela, nesse sentido, não advém a partir da seleção de algumas obras – também como o fez Todorov (2017) –, mas da organização, da construção do relato. Apesar disso, a autora traz para a discussão alguns textos, inclusive, do século XX. A teoria de Bessière (2012), em uma sequência temporal, segue a de Todorov

(2017), todavia, em alguns pontos aproxima-se mais dos estudos, que discutiremos no final deste subcapítulo, do contemporâneo Roas (2014).

Logo no início de *O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha* (2012), Bessière apresenta as dificuldades para tratar do fantástico, em que, por exemplo, considerar a organização dele apenas a partir da hesitação e relacionar o imaginário fantástico ao inconsciente é reduzi-lo. A compreensão do fantástico a partir disso exclui, para a teórica, a referência ao seu conteúdo semântico (o sobrenatural ou o extranatural) e ignora o seu enraizamento cultural.

O fantástico, segundo a autora, não deve ser reduzido à mitologia, à religião e às crenças coletivas, apesar de se utilizar delas, bem como do discurso do subconsciente. Entretanto, há no fantástico “os elementos mais significativos da cultura, aqueles que atormentam a psique coletiva” (BESSIÈRE, 2012, p. 317). Sendo assim, percebemos que, tal qual Roas (2014), a autora relaciona mais fortemente o fantástico com o contexto extratextual, como vemos na seguinte definição proposta por ela:

O relato fantástico utiliza marcos sócio-culturais e formas de compreensão que definem os domínios do natural e do sobrenatural, do banal e do estranho, não para concluir com alguma certeza metafísica, mas para organizar o confronto entre os elementos de uma civilização relativos aos fenômenos que escapam à economia do real e do surreal, cuja concepção varia conforme a época. Ele corresponde à colocação em forma estética dos debates intelectuais de um determinado período, relativos à relação do sujeito com o supra-sensível ou com o sensível; pressupõe uma percepção essencialmente relativa das convicções e das ideologias do tempo, postas em obra pelo autor. (BESSIÈRE, 2012, p. 306).

Essa associação do fantástico com a cultura e o extratextual se dá porque Bessière entende que a ficção fantástica se nutre do cotidiano e da realidade, a qual é percebida, também como Roas (2014), de modo embaraçoso. Para ela o fantástico “não contradiz as leis do realismo literário, mas mostra que essas leis se tornam irrealistas, visto que a atualidade é considerada totalmente problemática” (BESSIÈRE, 2012, p. 307). Além do mais, percebemos que os limites impostos pelo homem e pela cultura ao universo não correspondem ao natural ou ao sobrenatural, uma vez que esses limites, inventados, são arbitrários.

Conforme Bessière (2012, p. 306), há um esforço de racionalização no relato fantástico, o qual “fabrica assim outro mundo por meio de palavras, pensamentos e realidade, que são deste mundo”. Este mundo fantástico provoca incerteza no leitor, uma vez que o relato aciona dados contraditórios, mas de maneira coerente e complementar. É desse modo que ele “não se especifica pela inverossimilhança, do eu inalcançável e indefinível, mas pela justaposição e pelas contradições de verossimilhanças diversas, em outras palavras, das



hesitações e das fraturas das convenções coletivas submetidas ao exame” (BESSIÈRE, 2012, p. 307).

Nessa trama de contradições verossímeis destaca-se o trabalho da linguagem. No relato fantástico, de acordo com Bessière (2012, p. 308), é necessária a inscrição de dados objetivos e a sua desconstrução, em que esses dados se definem como “um conjunto de sistema de signos repentinamente inaptos de dizer e de transformar [...] o acontecimento posto no centro do drama fantástico”.

Também determina a autora francesa que o relato fantástico advém do conto maravilhoso, entendido como um “caso”, ou seja, uma história popular. Distingue o maravilhoso do fantástico visto que “o maravilhoso exhibe a norma; o fantástico expõe como essa norma se revela, se realiza, ou como ela não pode nem se materializar, nem se manifestar” (BESSIÈRE, 2012, p. 312). É nesse sentido que o fantástico alia-se à razão, “com aquilo que ela recusa habilmente” (BESSIÈRE, 2012, p. 315) e se engendra sobre a dialética da norma.

Já no que diz respeito à “adivinha”, presente junto com o “caso” no título do capítulo em estudo, ao tratar das *Ficções* (1944), de Borges, Bessière (2012, p. 314) indica que “a solução de uma ficção de Borges aponta para a ausência de soluções possíveis”. Para ela, também, “no relato fantástico, a impossibilidade da solução resulta da presença da demonstração de todas as soluções possíveis” (BESSIÈRE, 2012, p. 314).

É aqui que entra a adivinhação, uma vez que, consoante Bessière (2012, p. 314), “esta impossibilidade da solução não é outra coisa senão a solução livremente escolhida. O relato fantástico exclui a forma da decisão porque ela impõe à problemática do caso aquela da *adivinha*”. A ligação do caso com a adivinha se dá pelo fato de o primeiro existir pela falta de capacidade da personagem decifrar a adivinha ou o enigma. O fantástico como a forma mista do caso e da adivinha refere-se, para Camarani (2014, p. 88), ao “hibridismo que remete à oralidade tanto do ato de contar casos (acontecimentos tidos como reais), quanto ao modo cifrado ou encoberto da pergunta que caracteriza a adivinha (mistério), o que pressuporia a ambiguidade”.

Perpassadas as teorias de Todorov (2017) e de Bessière (2012), respectivamente, uma de caráter tradicional e mais apropriada para o estudo de obras datadas até o século XIX e a outra de caráter intermediário entre o tradicional e o contemporâneo, que abrange também textos do século XX, passemos a teorias mais apropriadas para examinar o fantástico contemporâneo.

O argentino Jaime Alazraki, no ensaio *¿Qué es lo neofantástico?*, de 1990 – presente na revista *Mester e*, também, na antologia *Teorías de lo fantástico* (2001), organizada por David Roas – delimita um novo gênero, o neofantástico, a partir das ideias dos escritores Julio Cortázar e Jorge Luis Borges apresentadas em conferências e postas em ensaios. A caracterização desse novo gênero pelo teórico inicia em meados da década de setenta do século XX.

É importante, já inicialmente, compreender que, para crítico, o “relato neofantástico está pautado pelos efeitos da Primeira Guerra Mundial, pelos movimentos de vanguarda, por Freud e a psicanálise, pelo surrealismo e o existencialismo, entre outros fatores” (ALAZRAKI, 1990, p. 31, tradução nossa).

Ele começa o ensaio expondo a complexidade de análise de um período literário ou movimento, bem como dos gêneros literários. Pergunta-se, a partir disso, em que se assemelham as narrações mais curtas, como as do *Decamerão*, com os contos modernos escritos a partir de Edgar Allan Poe? Entre tantas definições imprecisas na literatura, a do gênero fantástico, para Alazraki (1990), é mais uma delas.

Apresenta-nos, em seguida, que por muito tempo a presença de um elemento fantástico era suficiente para considerar uma obra fantástica, e, nesse sentido, textos de Homero, Shakespeare, Cervantes e Goethe entrariam para o rol. Segundo o crítico, somente a partir de P. G. Castex, com a obra *El cuento fantástico em Francia* (1951), é que a literatura fantástica passa a ser estudada mais sistematicamente.

A maioria dos críticos, como Louis Vax, Roger Caillois – já diferenciava o fantástico do maravilhoso – e H. P. Lovecraft, entendem que é a capacidade do gênero gerar medo ou horror o que o diferencia de gêneros vizinhos. Para Caillois, conforme apresentado por Alazraki (1990), o fantástico nasce em um momento em que não se acredita mais nos milagres, pois triunfa o racionalismo advindo com a ciência, isso entre os anos 1820 e 1850.

O teórico argentino, pergunta-se, contudo, “como classificar e nomear aqueles relatos que contêm elementos fantásticos, mas que não se propõem assaltar-nos com algum medo ou terror?” (ALAZRAKI, 1990, p. 25-26, tradução nossa). O que Alazraki (1990) propõe é definir esse relato neofantástico, diferente daquele relato fantástico concebido e praticado no século XIX, no qual elementos sobrenaturais e a presença do medo eram fundamentais.

Depois disso, o autor parte para a discussão das conferências de Julio Cortázar, o primeiro que expressa insatisfação na categorização de seus contos como fantásticos, eles eram, na verdade, “um novo tipo de ficção em busca de seu gênero” (ALAZRAKI, 1990, p. 26, tradução nossa) ou um gênero novo derivado do fantástico. Só após Alazraki (1990)

propor uma reflexão sobre *A metamorfose* (1915), de Kafka, mostrando que a crítica não compreende a obra como fantástica, retoma as ideias de Cortázar e, também, de Borges, para delimitar o neofantástico.

A partir delas, estabelece que os relatos neofantásticos são diferentes dos relatos fantásticos por três características: a visão, a intenção e o *modus operandi*. A respeito do primeiro elemento, a visão, “o neofantástico assume o mundo real como uma máscara, como uma dissimulação que oculta uma segunda realidade que é o verdadeiro destinatário da narração neofantástica” (ALAZRAKI, 1990, p. 29, tradução nossa).

A primeira máscara, segundo o autor, abre uma fissura ou uma rachadura na realidade, caracterizada como sólida e imutável; já a segunda máscara é percebida como uma esponja, uma superfície repleta de buracos, por meio da qual se observa outra realidade. Contudo, quem, na verdade, defende a ideia de que o conto apresenta uma história dentro da outra é Ricardo Piglia, em “Teses sobre o conto”, presente na obra *O laboratório do escritor* (1994). Quanto à intenção, o autor assinala que o fantástico não provoca, como as narrativas do século XIX, medo ou horror no leitor, mas perplexidade ou inquietação. A maioria dos relatos neofantásticos são:

metáforas que buscam expressar vislumbres, entrevisões ou interstícios de sem-razão que escapam ou resistem à linguagem da comunicação, que não cabem nos casulos construídos pela razão, que vão contra o sistema conceitual ou científico com que lidamos diariamente. (ALAZRAKI, 1990, p. 29, tradução nossa).

A metáfora, vista pelo autor como uma segunda linguagem, é o único modo de reportar-se àquela segunda realidade, a qual se recusa a ser nomeada pela linguagem da comunicação; é por meio da metáfora que se pode nomear o inominável pela ciência. Já no que tange ao *modus operandi*, para Alazraki “desde as primeiras frases do relato, o conto neofantástico nos introduz, de modo direto, ao elemento fantástico: sem progressão gradual, sem utilitários, sem pathos” (ALAZRAKI, 1990, p. 31, tradução nossa). Novamente, mais uma qualidade do neofantástico que o difere do fantástico tradicional, dependente de um elemento sobrenatural provocador de hesitação.

Da teoria de Alazraki (1990), compreendemos que, em suma, o relato neofantástico por si só é um acontecimento insólito, havendo uma história escondida por outra. O relato, desse modo, já inicia com o insólito instaurado (*modus operandi*) e ao longo da narrativa revela-se outra história ou realidade, escondida na primeira história por uma máscara (visão).

Também, conforme essa concepção, não cabe a transgressão com o real e, muito menos, a hesitação, mas um sentimento de perplexidade ou inquietação (intenção).

David Roas, outro teórico e escritor, já citado no subcapítulo antecedente, em *A ameaça do fantástico* (2014), não descarta completamente a teoria de Todorov (2017), contudo, apresenta algumas ressalvas a ela. Diferente de Todorov (2017), para quem apenas a vacilação é o que gera o efeito fantástico, Roas (2014, p. 89) compreende que “o fantástico se define e se distingue por propor um conflito entre o real e o impossível”, não sendo a vacilação fundamental para que esse conflito produza um efeito fantástico, mas a inexplicabilidade do fenômeno sobrenatural.

A inexplicabilidade do fenômeno, segue Roas (2014, p. 89), “não está determinada exclusivamente no âmbito intratextual, envolvendo em vez disso o próprio leitor”. Isso indica que, para o teórico espanhol, não basta apenas observar o interior do texto, mas também o real extratextual para entender o fantástico. Para explicá-lo, Roas (2014) apoia-se em uma ideia do real, da realidade, entendida como uma construção cultural.

Conforme Roas (2014, p. 31), o “sobrenatural é aquilo que transgride as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de acordo com essas mesmas leis”. No entanto, frisa ele, o único gênero literário que depende do sobrenatural para funcionar é a literatura fantástica. Elementos sobrenaturais também estão presentes “nas epopeias gregas, nos romances de cavalaria, nas narrativas utópicas ou na ficção científica” (ROAS, 2014, p. 30), mas não são uma condição indispensável para a existência desses subgêneros.

O sobrenatural instala-se, assim, em uma realidade conhecida pelo leitor, construída socialmente, que é uma percepção da realidade e também do eu, a fim de ameaçá-la e romper com a ideia de realidade “governada por leis rigorosas e imutáveis”, fazendo o leitor interrogar-se e “perder a segurança diante do mundo real” (ROAS, 2014, p. 31), bem como questionar a credibilidade dada à razão. O fantástico, em suma, apropria-se da realidade para colocá-la em xeque, negá-la, desestabilizá-la, transgredi-la, a partir do sobrenatural. Nas palavras de Roas:

Baseada, portanto, na confrontação do sobrenatural e do real dentro de um mundo ordenado e estável como pretende ser o nosso, a narrativa fantástica provoca – e, portanto, reflete – a incerteza na percepção da realidade e do próprio eu; a existência do impossível, de uma realidade diferente da nossa, leva-nos, por um lado, a duvidar desta última e causa, por outro, em direta relação com isso, a dúvida sobre nossa própria existência, o irreal passa a ser concebido como real, e o real, como possível irrealidade. (ROAS, 2014, p. 32).

O autor, em especial no segundo capítulo de sua obra – “O fantástico como desestabilização do real: elementos para uma definição” – apresenta concepções sobre o real e/ou a realidade, muito lucidamente. Inicia esse percurso pela ciência (com a teoria da relatividade de Einstein e a mecânica quântica), segue com a neurobiologia, passa para a filosofia (construtivista) e para a cibercultura, a fim de mostrar como a realidade deixou de “ser concebida como uma entidade objetiva e aparentemente estável” (ROAS, 2014, p. 83) e que “é vista como uma composição de construtos tão ficcionais quanto a própria literatura. O que se traduz na dissolução da dicotomia realidade/ficção” (ROAS, 2014, p. 87).

Apesar dessas concepções voláteis de realidade, Roas (2014) frisa que o fantástico se mantém e pode ser definido pela oposição a uma noção de realidade extratextual. Assinala, entretanto, que não há uma concepção inalterável de fantástico, ela irá se alterar conforme as relações do homem com a realidade. O fantástico continua vigente no panorama literário pós-moderno, uma vez que:

se sustenta sobre a *problematização* dessa visão convencional, arbitrária e compartilhada do real. A poética da ficção fantástica não apenas exige a *coexistência* do possível e do impossível dentro do mundo ficcional, como exige também (e acima de tudo) o *questionamento* de tal coexistência, tanto dentro quanto fora do texto. (ROAS, 2014, p. 93).

Conforme a concepção de literatura fantástica de Roas (2014), o papel do leitor – real – diante de um texto fantástico é decisivo. Por isso, além de pontuarmos como a literatura fantástica se caracteriza e como ela age sobre o leitor, também nos cabe entender como o leitor age sobre o fantástico e qual a importância dele na criação do efeito fantástico. É sobre isso que versa Roas ao tratar do real extratextual e do âmbito cultural:

A participação ativa do leitor é, portanto, fundamental para a existência do fantástico: precisamos colocar a história narrada em contato com o âmbito do real extratextual para determinar se uma narrativa pertence ao gênero. O fantástico, portanto, vai depender sempre do que consideramos real, e o real depende diretamente daquilo que conhecemos. É fundamental, então, considerar o horizonte cultural quando encaramos as ficções fantásticas. (ROAS, 2014, p. 45-46).

Roas (2014, p. 53), mais adiante, assinala que “ler supõe cooperar com o texto, colocá-lo em contato com a nossa experiência do mundo. E a literatura fantástica nos obriga, mais que nenhuma outra, a ler os textos referencialmente”. Isso quer dizer, conforme assinala o teórico, que a recepção de um texto fantástico não pode se limitar à realidade textual, sempre será necessário que o leitor leve em consideração a realidade extratextual, realmente efetive uma leitura referencial, assim como se valha de sua experiência pessoal.

Tendo em vista a efetiva necessidade da leitura referencial de um texto fantástico, Roas (2014) o vê como hiper-realista, ou seja, além dele retratar a realidade como os textos realistas<sup>6</sup>, impõe ao leitor observar constantemente, por um lado, a sua experiência da realidade, e, por outro, a das personagens, comparando-as. O leitor necessita ir e vir, do texto para a realidade, da realidade para o texto. O realismo e, também, a verossimilhança são necessidades estruturais, construtivas do fantástico para o teórico, segundo ele: “depois de aceitar (pactuar) que estamos diante de um texto fantástico, ele deve ser o mais verossímil possível para alcançar seu correto efeito sobre o leitor” (ROAS, 2014, p. 51).

A verossimilhança, contudo, de acordo com o autor, é dupla no fantástico, pois o leitor precisa acreditar no que é narrado como impossível, ou seja, contrastar a experiência de realidade dele com o que o narrador apresenta, nas palavras de Roas (2014, p. 51): “diferentemente de um texto realista, quando nos deparamos com uma narrativa fantástica essa exigência de verossimilhança é dupla, uma vez que devemos aceitar – acreditar em – algo que o próprio narrador reconhece, ou estabelece, como impossível”.

Relacionando a literatura realista e a fantástica, esta, por mais contraditório que possa parecer, é extremamente realista, ou mais realista que àquela. A literatura fantástica, pela presença do sobrenatural, pode parecer mais ficcional do que realista, porém, por ter como objetivo o desnudamento da realidade, é essencialmente realista e é o âmbito extratextual um dos seus elementos primordiais. Roas (2014, p. 54) lembra-nos que ela está ambientada “em uma realidade cotidiana que ela constrói com técnicas realistas e ao mesmo tempo destrói, inserindo nela outra realidade, incompressível para a primeira”.

O meio de o narrador evocar o sobrenatural em um texto fantástico é pela linguagem, contudo, por não ser possível de explicá-lo pela razão, o sobrenatural ultrapassa os limites da linguagem. Segundo Roas (2014, p. 55), o fenômeno fantástico “é por definição indescritível porque é impensável”. Com isso, o discurso do narrador será vago, impreciso e insinuante e ele precisará “utilizar recursos que tornem tão sugestivas quanto possível suas palavras (comparações, metáforas, neologismos)” (ROAS, 2014, p. 56).

Além disso, ainda consoante Roas (2014, p. 57), “o narrador se vê obrigado a combinar de forma insólita substantivos e adjetivos, para intensificar sua capacidade de sugestão”. É por meio dessa indeterminação da linguagem fantástica que a imaginação do leitor entrará em jogo e ele precisará imaginar o inimaginável.

---

<sup>6</sup> Roas (2014) utiliza o termo “texto realista” em sentido amplo, não se refere apenas aos textos do movimento literário realista, mas todos àqueles que se diferem dos textos fantásticos.

Em suma, para Roas (2014, p. 58), “a literatura fantástica põe em manifesto as relações problemáticas que se estabelecem entre a linguagem e a realidade, pois tenta representar o impossível, ou seja, tenta ir além da linguagem para transcender a realidade admitida”. Diante dessa realidade impossível ou de outra realidade possível, o leitor, bem como a(s) personagem(ns) e o narrador, conforme Roas (2014), reagirão com medo ou inquietude. O teórico, diferente de Todorov (2017), percebe o medo como um efeito fundamental do fantástico.

Também constatamos, até aqui, que Todorov (2017) explica o fantástico a partir do funcionamento do interior da obra e percebe-o como um gênero literário evanescente e limítrofe. Roas (2014), por outro lado, leva muito mais em consideração o âmbito extratextual, uma vez que o fantástico precisa situar-se na realidade do leitor, o qual, durante a leitura, contrastará fantástico e realidade. Já Bessière (2012) está tanto do lado de Todorov (2017) quanto de Roas (2014), no primeiro caso porque acredita no papel da hesitação e da ambiguidade, no segundo visto que coloca em jogo a realidade empírica na leitura de um relato fantástico.

O teórico espanhol, também, além de não compreendê-lo exatamente como um gênero literário – utiliza-se, por exemplo, do cinema para exemplificá-lo –, mas como uma categoria estética, não o situa entre outros gêneros. Percebe, apenas, a existência da literatura maravilhosa, bem como do realismo maravilhoso e do maravilhoso cristão; além disso, visto que para ele o fenômeno sobrenatural não pode ser explicado, não é possível a existência do gênero estranho, como definiu Todorov (2017). Ademais, a definição de leitor implícito de Todorov (2017) não é encontrada em Roas (2014), este se refere a um leitor real.

Já ao relacionarmos as teorias de Alazraki (1990) e de Roas (2014), este não concorda em todos os aspectos com o primeiro, como, por exemplo, percebe que o neofantástico e o fantástico tradicional não se diferem tanto, visto que ambos buscam contrariar as leis da realidade. Ainda, concorda em parte com a ideia de Alazraki (1990) da impossibilidade de transgressão da realidade, fundamentada em uma visão de mundo como entidade indecifrável, explicada pela filosofia moderna. Roas (2014), por outro lado, compreende que o fantástico contemporâneo caracteriza-se pela irrupção do anormal em uma realidade a primeira vista normal, não para colocar em evidência o sobrenatural, mas a anormalidade da realidade.

#### 4 LEITURA, ENSINO E LITERATURA FANTÁSTICA

Perpassadas concepções sobre a leitura – em sentido estrito e amplo, a literatura – em sentido mais amplo – e a literatura fantástica – tanto teorias do século XX quanto do XXI – e observado como a leitura literária normalmente está presente na escola, em aulas de literatura, e o que autores propõem sobre a mediação mais adequada dela, cabe-nos atar, de um lado, a leitura e a literatura, e, de outro, a literatura fantástica.

Uma vez revisto o objetivo deste trabalho, propõe-se investigar em que medida a literatura fantástica, enquanto um gênero ou, na concepção de David Roas (2014), uma categoria estética, pode servir como ferramenta para incentivar a leitura, mais especificamente, no contexto da escola. Para isso utilizar-se-á obras de David Roas (2014) e (2017), Ivete Lara Camargos Walty (2001), Jaime Alazraki (1990), José Luís Jobim (2009), Ligia Cademartori (2012), Paulo Freire (2008), Regina Zilberman (1982), Tania M. K. Rösing e Maria Lucia Bandeira Vargas (2005) e Vera Teixeira de Aguiar (2001). Além desses referenciais, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019) novamente será trazida à tona, bem como pesquisas em ambientes de empréstimo, retirada e compra de livros da região de Caxias do Sul (RS) serão apresentadas. Além disso, o documentário *Quando sinto que já sei* (2014) integrará esta parte.

Pesquisamos, de modo informal, antes de propor a literatura fantástica como um meio de incentivar a leitura, o que a população de Caxias do Sul (RS) lê, a fim de verificar se a literatura fantástica ou, de modo mais amplo, a literatura insólita faz parte de seus repertórios de leitura. A pesquisa foi realizada em três ambientes de empréstimo de livros da região: na Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul (BICE UCS), na Biblioteca Pública Dr. Demetrio Niederauer e na Biblioteca Parque Largo da Estação, considerando os dados do ano de 2019. Além de pesquisa, por meio do Programa Permanente de Incentivo à Leitura, dos livros mais vendidos na 35ª Feira do Livro de Caxias do Sul, que ocorreu no ano passado. Os dados foram obtidos ou a partir de bases de dados ou a partir de levantamentos divulgados na *internet* pelos ambientes citados.

Dos três ambientes de empréstimo ou retirada de livros da região, obras da autora britânica J. K. Rowling destacam-se. Na Biblioteca Parque Largo da Estação, *Harry Potter e a pedra filosofal* (1997) foi o livro mais retirado no ano de 2019, de um universo de 100 livros. Essa mesma obra foi a segunda das dez mais emprestadas no ano passado pela Biblioteca da Universidade de Caxias do Sul, na categoria literatura. Da autora, ainda, o livro *Harry Potter e a câmara secreta* (1998) foi o quinquagésimo mais retirado da Biblioteca



Pública Dr. Demetrio Niederauer. Outro autor que se destacou foi o norte-americano Stephen King. A obra *O instituto* (2019) foi a quinta mais vendida na categoria “literatura infanto-juvenil” da Feira do Livro, já *A torre negra* (1982) aparece como a nona obra mais emprestada pela BICE UCS.

Além desses títulos, que tendem para a literatura insólita, obras de literatura distópica, que também apresentam elementos fantásticos, são recorrentes. A obra *A revolução dos bichos* (1945), de George Orwell é a primeira mais emprestada tanto pela BICE UCS quanto pela Biblioteca Pública Dr. Demetrio Niederauer. Outra obra distópica mais retirada na última biblioteca é o *O conto da aia* (1985), de Margaret Atwood, ocupando a vigésima terceira posição. Também se aproximam ou se relacionam, de algum modo, com a literatura insólita e fantástica as obras de fantasia, como *O senhor dos anéis* (1954), de John Ronald Reuel Tolkien (a sexta mais emprestada pela BICE UCS) e as de ficção científica, como *Os anjos do tempo* (2015), de Kevin J. Anderson (terceira mais comprada na Feira do Livro na categoria “literatura adulta”).

Pensemos um pouco quem são os leitores desses títulos. Parecem-nos serem obras lidas pelos jovens e adultos, que também podem ser identificadas como literatura juvenil. Quanto a esta, para Ligia Cademartori, em “O mundo é maior que o meu bairro” (2012), é endereçada, no contexto da escola, a alunos das séries finais do ensino fundamental e àqueles do ensino médio, público de leitores que nos interessa pelo fato de, como já vimos, estar se reduzindo.

A autora apresenta as ideias de Thomas Michael Dish e Gonzalo Garcés. O primeiro acredita que “um livro para adolescente deve garantir certa dose de inocência [...] precisa piscar o olho em cumplicidade com as características ainda imaturas de seu leitor, que tem pressa, imaginação fértil, muito humor e pouca paciência com regras alheias” (CADEMARTORI, 2012, p. 61). Já o segundo ressalta que “os velhos podem idealizar a inocência à vontade, mas os jovens sabem que é urgente fugir dela”, o leitor precisa ser levado “a perder a inocência que deve perder e a enxergar o que temia ver”. (CADEMARTORI, 2012, p. 61-62).

Tanto a tendência do refúgio na fantasia quanto a do fim da inocência, conforme a teórica, é recebida pelos jovens. Além disso, ela tece um comentário muito acertado sobre algumas das obras que citamos anteriormente, lidas pela população caxiense, relacionando-as com a visão de Thomas Michael Dish e o perfil do público jovem leitor dessas obras, como vemos em:

O sucesso arrasador de *best-sellers* como os da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling; *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis; *O senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien dão razão a Thomas Michael Dish e à sua concepção de que literatura juvenil se faz com muita fantasia e boa dose de mistério. A série de J. K. Rowling, de modo especial, testou o fôlego de leitura dos leitores jovens, comprovando que eles não têm preguiça de ler volumes espessos, quando a trama é atraente e tecida com imaginação exuberante. (CADEMARTORI, 2012, p. 62).

Apesar de os jovens não terem preguiça de ler grandes volumes, como pontuou a autora, no caso de tramas capazes de envolvê-los, o número de leitores em geral tem diminuído no Brasil e bruscamente na faixa etária de 14 a 17 anos, conforme, visto previamente, apresenta a última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Além dos motivos trazidos à tona no segundo e terceiro subcapítulos deste trabalho é preciso pensar um pouco mais nessa problemática, aliada ao incentivo à leitura, tanto aos jovens quanto às crianças.

Primeiramente, pensemos no estatuto da ficção e, em consequência, na sua relação com a realidade. José Luís Jobim apresenta uma reflexão muito interessante sobre isso em “Ficção versus realidade?” (2009). Conforme ele pontua, uma vez que o senso comum relaciona os discursos não ficcionais aos campos objetivos ou científicos, a literatura normalmente é desvalorizada ou depreciada, entendida como “uma atividade que, no máximo, pode provocar um certo prazer estético no leitor, mas nunca produzir conhecimento” (JOBIM, 2009, p. 129).

Entretanto, o autor frisa que a realidade compreendida pelos campos objetivos ou científicos, em um determinado momento histórico, “é uma construção, erigida a partir de regras de objetividade fundamentadas em certo quadro de referências históricas, que direcionam nosso olhar e definem nosso mundo de objetos” (JOBIM, 2009, p. 129). Isso indica que, também pontuado pelo teórico, há mais de um *status* ou uma noção de realidade, o que em determinado momento era considerado realidade pode hoje não ser considerado.

A ficção, para Jobim (2009, p. 131), concretiza-se a partir da realidade, nas palavras do autor “o *mundo ficcional* é criado (e visto) a partir dos limites do *mundo real*”. Entretanto, “não há uma reprodução idêntica [no mundo ficcional do real], uma reduplicação deste mundo por aquele, nem um critério de validação do ficcional que exija uma correspondência necessária com o real. Isto não quer dizer, contudo, que não haja referência ao real”.

A desvalorização da ficção, apresentada acima, também ocorre na escola. Jobim (2009) percebe que professores e autores didáticos, às vezes, associam ficção, por exemplo, a fingimento ou a irrealidade. A compreensão do que é ficção ou do que é literatura, bem como sua função social não deve permanecer restrita a poucos ou apenas aos estudiosos da área. Se

quisermos um país de mais leitores e, também, de mais leitores de ficção, de literatura esse entendimento precisa ser elucidado.

É claro que antes disso, em países como Brasil, é necessário promover-se o acesso igualitário à literatura e à leitura, pois como já vimos com Antonio Candido (2011), as classes mais baixas estão privadas do alcance, por exemplo, da literatura erudita. Além disso, a literatura precisa ser concebida como um bem ou uma necessidade incompressível, uma necessidade universal e um direito humano, fator de humanização, também como gostaria o autor.

A leitura, como observado no primeiro subcapítulo deste trabalho, pode ser vista tanto em sentido amplo quanto restrito. O sentido mais amplo diz respeito à leitura do mundo e o restrito propriamente à leitura das letras e das palavras. Ambos os sentidos, contudo, imbricam-se e a compreensão disso é importante para a prática da alfabetização, em concordância com Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (2008).

Nesse texto, apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas (SP), no ano de 1981, o autor parte de sua experiência pessoal ou, como ele chama, existencial, com o ato de ler. Nesse sentido, Freire (2008) revisita, primeiro, a sua leitura do mundo e, depois, a sua leitura da palavra, visto que acredita que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e esta depende da manutenção daquela, levando para a leitura da “palavramundo”, segundo ele:

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (FREIRE, 2008, p. 20).

Mais do que alfabetizar os alunos ou ensiná-los a ler e a perceber tanto a leitura do mundo quanto a da palavra, é preciso formar leitores, que podem ser definidos pela assiduidade à literatura. Regina Zilberman é quem comenta a respeito disso, em “A leitura na escola” (1982). A autora também relaciona a leitura à realidade, entende-a como um procedimento de apropriação da realidade, e ao mundo, visto que também percebe a possibilidade de leitura do mundo, vemos isso em:

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe parece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nesta medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma

modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia. (ZILBERMAN, 1982, p. 17).

Importa saber se o ambiente destinado ao aprendizado da leitura e à formação de leitores, a escola, cumpre com isso. No primeiro capítulo deste trabalho analisamos as relações escola e leitura e escola e literatura. Um comentário mais específico sobre a escola se faz presente, entretanto, neste momento. O documentário *Quando sinto que já sei* (2014), dirigido por Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima debate a urgência de mudanças no modelo de educação presente em alguns países, como o Brasil. Uma fala muito pertinente presente no vídeo é o da Coordenadora de Educação Complementar do Instituto Ayrton Senna, Simone André.

Ela inicia sua participação propondo uma comparação entre uma sala de cirurgia e uma sala de aula, pergunta se “um médico do século XX entra em uma sala de cirurgia do século XXI, ele consegue operar?” Responde, em seguida, “ele não consegue operar; ele mal consegue entender o que é que tem ali, onde é que está o paciente”. A partir disso, propõe outra pergunta: “se um professor do século XX, ou XIX, entra na sala de aula do século XXI, ele vai achar muito diferente?” Um pequeno suspense se mantém e os professores que assistem ao documentário de imediato conseguem responder à questão. Simone André nos diz que, além do professor não achar a sala de aula diferente, “ele vai ver ali a lousa, o giz, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada, tudo conforme era no século XIX”.

A coordenadora, todavia, não termina sua fala apenas com essa comparação, vai mais além trazendo para a discussão a inserção das novas tecnologias na vida dos alunos, afirma que “a única coisa com a qual ele [professor] não contava era com a cabeça dos alunos do século XXI. E aí que mora o conflito. A sala de aula do século XXI não é mais aquele quadrado; é praticamente um planeta, porque, com as novas tecnologias, o planeta é o espaço do aprendizado das pessoas”.

A instituição escolar, em geral, não está sintonizada com a contemporaneidade, mantém-se engessada, ainda com uma organização rígida e segmentada, em que, por exemplo, os conteúdos a serem estudados encontram-se em uma “grade” curricular, os alunos são divididos por anos e dispostos uns atrás dos outros, dentro dos “muros” escolares. Os alunos, entretanto, como aponta Simone André, não são mais aqueles do século XIX, estão imersos nas tecnologias digitais.

Se os jovens têm passado mais tempo *on-line* e até mesmo as crianças, fato evidente em nosso dia a dia, também nos cabe observar para que eles utilizam a *internet* e se ela tem servido como ferramenta para estudar e ler. Como a escola, nas aulas de língua e literatura

pode se valer das atividades *on-line* dos alunos para proporcionar e incentivar a leitura? A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019) mostra-nos que as atividades que os entrevistados mais gostam de fazer em seu tempo livre estão ligadas à *internet*, mas apenas 24% deles em seu tempo livre leem livros em papel ou livros digitais e outros 24% leem jornais, revistas e notícias (não necessariamente na *internet*).

Apesar de os brasileiros, em seu tempo livre, passarem mais tempo na internet em outras atividades que não a leitura, Tania M. K. Rösing e Maria Lucia Bandeira Vargas, em “O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e os interesses *online* dos jovens” (2005), mostram-nos que os jovens usam a *internet* para ler e escrever; as autoras apresentam como exemplo a produção de *fanfictions*.

A escola, contudo, não tem dado atenção a essas atividades de leitura e escrita *on-line* dos alunos, e, talvez, nem os próprios alunos percebem essas práticas como relevantes, pontuam as teóricas. Inclusive, a maioria das *fanfictions* produzidas, segundo elas, são baseadas na série de livros *Harry Potter*, um nome recorrente entre os mais lidos, como vimos. Essas produções, apesar de pouco valorizadas, são de extrema relevância, assinalado por Rösing e Vargas (2005) em:

O escritor de *fanfictions* é um leitor apaixonado que ousa forjar para si mesmo a identidade de autor, o que lhe permite interferir no universo narrativo por ele admirado. Ao ler e reler o texto que o mobiliza, esse jovem leitor estaria empreendendo um processo de construção de significado intenso, que incorpora o texto, seu contexto pessoal e suas experiências anteriores, na direção de uma interação tão significativa com a obra, que surge a necessidade de tomar parte dela, preferencialmente como co-autor, pois sê-lo significa ter a liberdade de prolongar a existência daquele universo ficcional e decidir sobre seus rumos. (RÖSING; VARGAS, 2005, p. 77).

Os processos operados por um escritor de *fanfictions* dependem, também, do que caracteriza um texto como literário, segundo Ivete Lara Camargos Walty, em “Literatura e escola: anti-lições” (2001), por exemplo, a polissemia e as lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Nessa esteira da tecnologia, a autora, inclusive, percebe que a literatura, tanto a narrativa tradicional quanto a pós-moderna, pode ser lida como um hipertexto, pois “o leitor pode abrir janelas no texto, entrando por onde quiser, e pular de uma para outra como bem lhe aprouver, formando suas próprias trilhas” (WALTY, 2001, p. 53).

Ressalta a teórica, contudo, que a escola não “mata” a literatura, mas o didatismo exacerbado, a burocracia do ensino, as regras preestabelecidas, as normas rígidas e castradoras. Não há que temer as regras ou os rituais, ainda conforme Walty (2001), deve-se conhece-los e, se preciso, subverte-los; o aluno, também, precisa notar esses rituais e não se

subordinar totalmente. Por esse ângulo, a autora acredita, acertadamente, que a escola deve primar por formar:

Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando a sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia. (WALTY, 2001, p. 52).

Entretanto, do modo que ainda hoje as aulas de literatura normalmente estão desenhadas, importa saber, por exemplo, quem foi Machado de Assis, que ele escreveu textos realistas, quais eram as características do movimento realista e que o marco de abertura desse movimento no Brasil se deu com a obra *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881). Não deixam de serem informações importantes para o aluno, mas não passam de informações.

Difícilmente a obra será lida integralmente, a não ser alguns trechos, e, mais do que isso, não será dito ao aluno ou possibilitado que ele pesquise sobre, que a obra, apesar de estar relacionada com o realismo, pode ser estudada por um viés, por exemplo, fantástico. A literatura fantástica, como propomos aqui, pode ser uma aliada no incentivo à leitura. Relembremos sobre ela a partir da “Palavra do autor”, David Roas, presente na coletânea *Exceções e outros contos fantásticos* (2017), uma obra de contos do escritor espanhol produzida para o público brasileiro. Ele pontua que:

o fantástico substitui o familiar pelo estranho, situa-nos, de início, num mundo cotidiano, normal (o nosso), que, de imediato, é tomado por um fenômeno impossível – e, como tal, incompreensível, subvertendo os códigos, as certezas desenhadas – para perceber e compreender a realidade. Em definitivo, destrói nossa concepção do real e nos instala na instabilidade e, por isso, na absoluta inquietação. (ROAS, 2017, p. 11).

O aluno, do ensino fundamental ou médio, em contato com o texto fantástico será, em diferentes níveis, afetado por ele, pois o objetivo do fantástico é, como destaca Roas (2017), instabilizar e inquietar o leitor. Somado isso a uma adequada mediação desse texto, poderá o aluno ser incentivado a ler, inclusive, outros tipos, gêneros, textos ou livros, tanto populares quanto eruditos.

As referências consultadas parecem indicar que o incentivo à leitura por meio da literatura fantástica se dá a partir da ativa participação do leitor, de sua pró-atividade diante de um texto fantástico – o seu ir e vir, da realidade para o texto e do texto para a realidade – ou a

sua leitura referencial, visto que o fantástico pede a mobilização do leitor. Como destaca Vera Teixeira de Aguiar, em “Leitura literária e escola” (2001), também em consonância com as ideias de Walty (2001), a literatura cumprirá melhor o seu papel o tanto mais provocante ou desafiadora for ao leitor, tirando-o de sua zona de conforto, vemos isso em:

ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor. Estendendo o conceito de provocação aos ingredientes externos da leitura [...] podemos dizer que ela é eficiente quando se faz através de práticas desafiantes e tem por foco textos que negam, em instância cada vez maior, o horizonte de expectativas do sujeito. (AGUIAR, 2001, p. 242).

Também, o jogo entre o real e o irreal proposto pela literatura fantástica pode levar ao incentivo à leitura, tanto o contato com o fantástico tradicional quanto com o contemporâneo. No caso do primeiro, de início o leitor situa-se em um ambiente familiar, comum e logo se vê diante de outro ambiente, estranho, incompreensível. Entre um ambiente real e outro sobrenatural, o leitor perceberá abalada a sua percepção da realidade e também do eu; e os limites realidade e irrealidade se anularão.

Já na leitura do fantástico contemporâneo, de imediato o leitor encontra-se em um ambiente insólito, em que uma história esconde a outra, a ser desvelada, como defende Alazraki (1990), e, novamente, já não há mais certeza dos limites do real. Além disso, o leitor sentirá, conforme o teórico argentino, perplexidade e inquietação, duas intenções do neofantástico.

Diferente da literatura do movimento literário realista, por exemplo, que tem em vista maior fidedignidade com a realidade, e a narrativa, desse modo, é mais estável; a narrativa fantástica é totalmente instável, visto que propõe a inserção de uma realidade sobrenatural em uma realidade cotidiana, e provocará, desse modo, o questionamento do que o leitor considera ser real. Um leitor de literatura fantástica, além de estar em contato com a realidade cotidiana, que o circunda, também estará envolto em uma realidade determinada a questionar, romper, desvendar a primeira, uma realidade sobrenatural.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho se propôs a investigar em que medida a literatura fantástica pode servir como ferramenta para incentivar a leitura e compreender como essa literatura age sobre o leitor e o leitor age sobre ela, ou seja, como se dá a interação literatura fantástica e leitor.

Após o percurso apresentado até aqui sobre a leitura, a literatura, a literatura fantástica e a escola, constatamos que o fantástico pode ser um aliado no incentivo à leitura.

Percebemos, contudo, que as práticas escolares relacionadas à leitura e à literatura, normalmente, estão longe de possibilitarem o incentivo à leitura e formarem leitores. Não culpemos a escola ou os professores. Ambos precisam ser vistos como aliados na formação de um país de leitores. É claro que a escola é uma das instituições responsáveis pela formação deles, mas tantos são os fatores para o cenário em que nos encontramos, visto por meio da *Retratos da leitura no Brasil* (2019), que a escola e os professores não devem ser apedrejados.

Se voltarmos alguns séculos e observarmos, entretanto, como a escola surgiu e quais eram seus objetivos, compreenderemos melhor como e porque a escola (tradicional) ainda se organiza de determinado modo atualmente. Apresentamos neste trabalho que o exemplo é um dos meios para a descoberta da leitura, conforme Ana Maria Machado (2016). É aqui que outra instituição, a família, tem papel fundamental no incentivo à leitura. Como destaca a autora, se a criança não vê ninguém lendo, como querer que ela se torne uma leitora?

Suponhamos que essa criança, sem leitores ao seu redor no ambiente familiar, tenha aulas de língua e de literatura como aquelas apresentadas no segundo subcapítulo deste trabalho, o “Leitura literária na escola: como normalmente é”. Será que ela gostará de ler apenas, por exemplo, preenchendo fichas e elaborando resumos de livros? Depois, na adolescência, acumulando, em suma, informações sobre períodos literários, autores e obras?

Os próprios professores desses alunos, muitas vezes, foram alfabetizados dessa forma. A formação deles, depois, no magistério ou no ensino superior, possibilitou a constituição de um repertório de leitura? Se o professor não gosta de ler, também como aponta Ana Maria Machado (2016), dificilmente entusiasmará seus alunos. Provavelmente esse professor continuará apenas pautando suas aulas a partir do livro didático, e, nesse sentido, também nos cabe pensar que textos estão veiculados e com qual abordagem nos livros didáticos?

Um ambiente que também pode ser um aliado no incentivo à leitura é a biblioteca, tanto a escolar quanto a pública. Uma boa biblioteca precisa de um bom bibliotecário, todavia, nem sempre esse profissional tem formação na área; ou é um professor ou é outro funcionário da escola. Quanto às bibliotecas públicas, a *Retratos da leitura no Brasil* (2019) mostra que aos entrevistados serem perguntados se há na cidade ou bairro deles uma biblioteca pública, as afirmações, de 2007 a 2019, tem reduzido. Em 2007 foram 67% dos entrevistados que responderam “sim”, no ano passado o número chegou a apenas 47%. Essas bibliotecas estão fechando ou a visibilidade delas tem diminuído?



Até agora vimos que os pais, a escola, os professores e a própria biblioteca podem incentivar a leitura e/ou influenciá-la. Ademais, também podemos citar a necessidade da criação de mais e eficazes políticas públicas de acesso à leitura, à literatura e à biblioteca, às diferentes classes sociais. Nessa esteira da política, verifiquemos, por um momento, a presença da literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que atualmente deve basear a elaboração dos currículos das escolas.

Já na leitura do sumário da BNCC percebemos, espantados, que a literatura não ocupa um espaço próprio. Ela não está presente em capítulo ou subcapítulo referente ao ensino fundamental ou médio, apenas é citada, poucas vezes, ao longo do documento, em, por exemplo, outros componentes curriculares. Em um documento de seiscentas páginas, a palavra “literatura” só é encontrada sessenta vezes.

Se a literatura não ocupa papel de destaque em documento nacional, como exigir que ela ocupe esse papel na escola? Apesar disso, Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho, em *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica* (2017) defendem que a reconstrução dos currículos é o primeiro passo para a reinserção da leitura na escola. Segundo eles, “ou os currículos mudam e a leitura volta a ser uma atividade importante e sistemática da sala de aula, ou não será possível criar alunos leitores na plenitude do que é ser um leitor” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 24).

Tendo em vista isso, a reinserção da leitura e a presença efetiva da literatura na escola, propomos o incentivo à leitura pela literatura fantástica, o que se reafirma ainda mais depois da pesquisa realizada em Caxias do Sul (RS), haja vista a preferência leitora dessa população ser a literatura insólita. Como apresentado, a ativa participação do leitor e o jogo entre o real e o irreal nos indicam que o fantástico pode levar o aluno a gostar de ler e formar um leitor. O fenômeno sobrenatural, impossível de ser explicado, desestrutura as concepções de realidade do leitor, a qual era percebida como ordenada e estável. O leitor é forçado, pela indeterminação da linguagem fantástica, a imaginar outra realidade, realizando de fato uma leitura referencial.

Lembremos Walty (2001) e Aguiar (2001) ao proporem, respectivamente, que a formação do leitor propicie o desvencilhamento das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade; e que a literatura cumprirá melhor o seu papel o tanto mais provocante for ao leitor. A literatura fantástica está apta a cumprir esses objetivos, uma vez que pode ser vista como provocante ou desafiante ao leitor e, desse modo, promover a formação de um leitor mais lucido e crítico frente às imposições da escola e da sociedade.

## 6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 235-255.

ALAZRAKI, Jaime ¿Qué es lo neofantástico? *Mester*, vol. XIX, nº 2, p. 21-33, 1990.

BESSIÈRE, Irène. O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, nº 9, p. 305-319, dezembro de 2012.

BLOG DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UCS. *Livros mais emprestados no ano de 2019*. 21 dez. 2019. Disponível em: <<https://bibliotecaucs.wordpress.com/2019/12/21/livros-mais-emprestados-no-ano-de-2019/>>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 05 out. 2020.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CALVINO, Italo. *Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. Bessière e a poética do incerto. In: CAMARANI, Ana Luiza Silva. *A literatura fantástica: caminhos teóricos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 84-93.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CASARES, Adolfo Bioy; BORGES, Jorge Luis; OCAMPO, Silvina. *Antologia da literatura fantástica*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-21.

GARCÍA, Flavio. Entrevista com o professor Flavio García acerca da Literatura Insólita em Língua Portuguesa. [Entrevista cedida a] Bruno Anselmi Matangrano. *Revista Desassossego*, São Paulo, n. 11, p. 180-187, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/desassossego/article/view/82992>>. Acesso em: 31 out. 2020.

GARCÍA, Flavio. O “insólito” na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: GARCÍA, Flavio. (Org.). *A banalização do insólito: questões de gênero literário*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007, p. 11-22.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Pesquisa Retratos da leitura no Brasil*. 5ª edição. 2019. Disponível em: <<https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 01 out. 2020.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 113-136.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LEFFA, Vilson Jose. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson Jose. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson Jose; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos: escola, leitura e literatura. In: MACHADO, Ana Maria. *Ponto de fuga: conversa sobre livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATANGRANO, Bruno Anselmi; TAVARES, Enéias. *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo*. Curitiba: Arte & Letra, 2019.

PIGLIA, Ricardo. *O laboratório do escritor*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Iluminuras, 1994.

QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima. Brasil: Independente, 2014. Digital (78 min).

RIO GRANDE DO SUL. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA PARQUE LARGO DA ESTAÇÃO. [Relatório] 100 materiais mais retirados: no período de 01/01/2019 até 31/12/2019. [S.l.: s.n.], 2020.

RIO GRANDE DO SUL. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA PÚBLICA DR. DEMETRIO NIEDERAUER. [Relatório] 250 materiais mais retirados: no período de 01/01/2019 até 31/12/2019. [S.l.: s.n.], 2020.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. Trad. Julián Fuks. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

ROAS, David. *Exceções e outros contos fantásticos*. Trad. Roxana Guadalupe Herrera Álvarez, Celso Fernando Rocha. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

RÖSING, Tania M. K.; VARGAS, Maria Lucia Bandeira. O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e os interesses *online* dos jovens. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 73-89.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 45-51.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VIEIRA, Siliane. Veja a lista dos livros mais vendidos na Feira do Livro de Caxias do Sul. *Pioneiro*, Caxias do Sul, 13 out. 2019. Cultura e Tendências. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2019/10/veja-a-lista-dos-livros-mais-vendidos-na-feira-do-livro-de-caxias-do-sul-11883268.html>>. Acesso em: 28 out. 2020.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 49-58.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 09-22.