

O LUGAR DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO: Reflexões e propostas acerca da abordagem do texto literário

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo¹
Eliana Costa Sausmickt²

RESUMO

Esse trabalho³ pretende verificar qual é o lugar ocupado pelo texto literário no livro didático com base na análise da obra *Linguagem, criação e interação* de Souza (2009) do 9º ano. Para tanto, será feita uma descrição e avaliação da obra em seu aspecto geral para quantificar a presença de textos literários. Em seguida, um capítulo será analisado para constatarmos se o letramento literário é previsto pelas autoras no conjunto das propostas e protocolos. A partir dessa etapa, busca-se refletir sobre a condição que a Literatura deveria ocupar em sala de aula, a partir do uso do livro didático, como elemento integrante no desenvolvimento do gosto pela leitura e da capacidade de se fazer uso da língua. Os pressupostos de Cândido (2004); Cosson (2012); E. K. Oliveira (2012); Marcuschi (2001), Zilberman (2010), dentre outros, ancoram essa agenda. Como resultado da análise, determinadas ações didáticas de apropriação do texto literário são sugeridas, complementando as propostas sistematizadas pelo livro didático estudado, reivindicando a ressignificação do lugar da literatura, na Educação Básica, a partir de sua escolarização e dos eventos de letramento específicos.

Palavras-chave: Letramento literário; livro didático; escolarização; leitura; didatismo.

INTRODUÇÃO

Ao que parece não há uma linearidade e/ou continuidade em relação à abordagem da Literatura na Educação Básica. A impressão é que em dado momento se construiu um abismo entre os primeiros anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Contudo, Literatura já foi considerada a principal expressão da linguagem. Zilberman (2010) relata a importância da Literatura na Antiguidade, seu cunho e função moralizante, porém sem intenção de formar leitores. Com o passar do tempo, perdeu-se o *status* de disciplina relevante para se tornar um apêndice no ensino da Língua Portuguesa. Segundo essa autora, tal fato deu-se com a substituição do estudo da língua e da literatura pela prática com textos.

É claro que não deve soar como total prejuízo ao ensino, mas o fato é que a Literatura foi colocada em plano dispensável e marginalizada no contexto escolar. Zilberman (2010) afirma ainda que muitos profissionais e estudiosos da área de Letras têm considerado

¹ Mestrando bolsista pela CAPES / UAB no Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras / UESC. E-mail: bug7raio@gmail.com.

² Mestranda bolsista pela CAPES / UAB no Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras / UESC. E-mail: elianasausmickt@hotmail.com.

³ Essa proposta origina-se da finalização dos estudos da disciplina *Leitura do Texto Literário*, ministrado e orientado no ProfLetras pela profa. Dra. Inara de Oliveira Rodrigues, professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz no Curso de Letras, no Mestrado em Letras Linguagens e Representações e no Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras / UESC. E-mail: inarabr@uol.com.br.

sem razão a permanência da Literatura, no século XXI, apenas por questão de tradição curricular. Acreditamos que se constitui preocupante tal quadro. Em contrapartida, Cândido (2004) apresenta a Literatura como um direito, um bem fundamental que possui um papel social de humanizar, de promover a superação do caos interno humano por meio da coerência mental pressuposta e sugerida pelo texto literário em si. Essa função permite ao sujeito perceber o outro, refletir e adquirir saberes, afinar emoções, bem como a capacidade de penetrar nos problemas da vida e na complexidade do mundo e dos seres (CÂNDIDO, 2004). Em concordância com o referido autor, cremos que o aluno não deve ser privado desse bem cultural, tendo em vista tantos benefícios. É possível considerar que o ensino da Literatura na Educação Básica pode interferir positivamente no desempenho linguístico dos sujeitos, tendo a escola o dever de promover o contato entre o texto e os discentes.

No que concerne ao ensino, Cosson (2012, p.12) sugere que a sistematização didático-pedagógica estabeleça um processo de “escolarizar a literatura”, com fins a diminuir o fosso existente entre os textos literários e seus pretensos leitores. Tal articulação pressupõe a ampliação da concepção de letramento literário, no sentido de que se deve propiciar a apropriação da linguagem estética para a construção de sentidos diversos a partir dela.

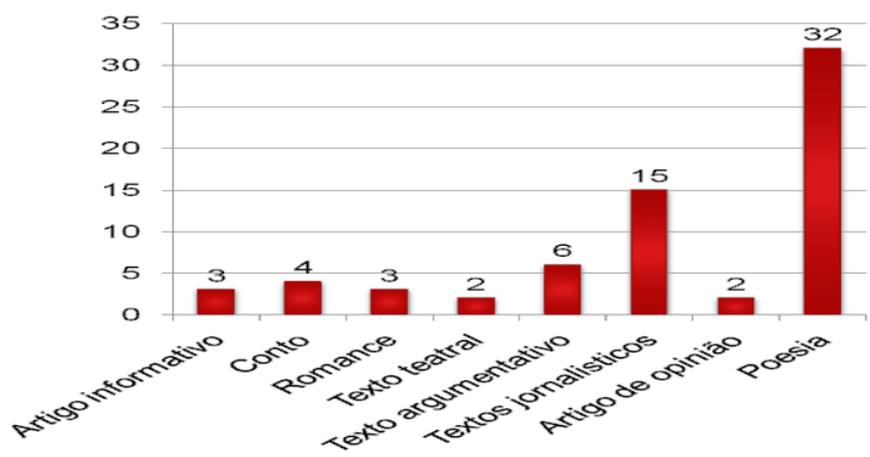
Neste contexto, o livro didático (doravante LD) é o principal instrumento pedagógico utilizado para o cumprimento dessa escolarização, veiculando textos de naturezas diversas e que, portanto, pode democratizar o acesso a bens culturais. Vale ressaltar que a presença e influência do LD perpassam por todas as etapas da escolarização tradicional e formação do sujeito, como bem nos endossa Lajolo e Zilberman (2003).

Na análise da obra *Linguagem, criação e interação* de Souza (2009) verificamos o espaço ocupado pelo texto literário, como se dirige o processo de interpretação e estudo do texto, além da análise de um capítulo que trata do gênero conto, a fim de constatar se esse LD oferece estratégias de letramento literário aos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Concomitante a essas etapas, foram sugeridas algumas propostas de apropriação do texto de natureza literária que pudessem complementar a abordagem do LD em análise.

Livro didático em foco: breve descrição e análise preliminar

O LD *Linguagem, criação e interação* de Souza (2009) se organiza em nove capítulos e em cada capítulo uma sequência que prevê (i) “abertura”, cujo objetivo seria sensibilizar os alunos para as várias atividades que são propostas; (ii) “o momento do texto”, em que há a apresentação do texto principal, relacionando-o a outro estabelecendo um processo de

intertextualidade; (iii) uma seção denominada “painel do texto” que se constitui de diversas informações sobre elementos textuais e de autoria; (v) o estudo do texto propriamente dito, com questões de interpretação, compreensão, ampliação de vocabulário e questões textuais, que fornecem conceitos, elementos estruturais do texto, gênero; produção escrita; produção oral; estudo da língua e (v) uma seção chamada “espaço de criação”, com sugestões de projetos. A partir dessa breve descrição e de uma quantificação de toda a obra, observamos a presença de vários gêneros textuais, como apresentados no gráfico abaixo:



Gêneros Textuais. Figura 1. Quantitativo dos gêneros textuais presentes no livro em análise. Fonte: elaborada pelos autores.

A distribuição dos gêneros textuais na obra contempla a pluralidade de discursos de forma a ampliar o cabedal cultural dos alunos, com primazia dos textos poéticos. Sobre isso, Fernandes (2001) alega que um LD deve apresentar esse discurso polifônico coerente com a diversidade lingüística, como também atesta que os textos literários podem estar entremeados com os demais. Dessa forma, o aluno teria acesso às diversas manifestações da língua, estabelecendo relações entre a linguagem literária e outras formas de expressão. Entretanto, a questão problemática, constante à presença de textos diversos no livro em análise, trata-se da forma como se conduz o estudo de cada gênero. Ressaltamos, pois, que não basta oferecer ao aluno uma quantidade considerável de textos de naturezas diversas, se a condução da leitura e apropriação desses textos não se efetivar de forma coerente e/ou aprofundada.

Dada a sua influência no ensino, o LD pode engessar as possibilidades de exploração do texto literário. Zilberman (2010) aponta que a concepção de ensino da literatura sob o tripé leitura - texto - exercício ressalta apenas o viés pragmático da ação pedagógica, dessa forma dissociando-se o texto literário de sua qualidade estética. Como resultado, percebe-se que o texto literário passa a ser meramente informativo, fonte de respostas facilmente detectáveis

pelos protocolos criados que fazem minimizar a carga semântica e estilística, ferindo, ademais, os princípios da estética da recepção que pressupõe interação entre o leitor e o texto.

Dos nove capítulos da obra, seis são dedicados à literatura. Desse modo, poderíamos afirmar que a literatura encontrou o seu lugar nesse livro didático. No entanto, é possível detectar problemáticas, pois nos capítulos dedicados a gêneros que requerem um maior espaço, faz-se uso apenas de fragmentos. Isso ocorre na apresentação do texto dramático e do romance, por exemplo. Além do prejuízo do texto literário ser exibido em outro suporte, há uma clara evidência de que não houve um cuidado com a seleção dos textos e gêneros. Como tratar de um romance, utilizando apenas duas páginas da história? Ainda há questões propostas na seção de interpretação de texto que só a leitura integral da obra permitiria responder. Tal lacuna pode ser observada no trecho selecionado do capítulo “Mudança” de *Vidas Secas*, obra de Graciliano Ramos, a partir do qual o protocolo cobra do leitor o conhecimento de toda a obra para responder às questões. Nesse caso, mesmo em caráter hipotético seria necessária a leitura na íntegra, a saber, do motivo dos filhos de Fabiano, personagem protagonista do livro, não terem nome próprio:

“No trecho, o narrador refere-se às crianças por ‘o filho mais novo’ e ‘o menino mais velho’. **Na obra toda** não é mencionado o nome próprio dos meninos. Sabendo disso, levante hipóteses sobre qual seria o efeito pretendido com esse recurso” (SOUZA, 2009, p.67, grifos nossos).

Além disso, corre-se o risco de o professor não ter lido a obra em questão e de dificultar sobremaneira a resposta à pergunta. Outro fator preocupante refere-se à historiografia da literatura, comum no Ensino Médio, é recorrente na obra em análise. A tentativa de didatizar a literatura ocorre em todos os capítulos, principalmente na seção intitulada “Painel do texto” de cada capítulo. Todavia, Oliveira (2010) chama à atenção para este estudo fragmentado da Língua Portuguesa, engessado pelos currículos que privilegiam o estudo tradicional da história da Literatura, biografismo e análise sintática a partir dos textos literários. Para o referido autor a literatura deve ser vista “como um meio para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua” (OLIVEIRA, 2010, p. 173).

As Orientações curriculares para o Ensino Médio mencionam os prejuízos causados ao ensino da Literatura a partir unicamente do estudo historiográfico, fator que pode tornar as aulas “chatas” e desmotivar alunos e professores (BRASIL, 2008, p.76). Posto ser considerado chato no Ensino Médio deveria ser evitado no Ensino Fundamental, uma vez que nem faz parte do currículo o estudo das escolas literárias.

Na seção seguinte, a partir de uma análise mais aprofundada de um dos capítulos, constataremos alguns dos problemas que afetam o ensino da Literatura, quando este não é pautado nos eventos de letramento específicos e na formação do leitor para esse gênero.

Abordagem do gênero conto no LD e didatismo

Escolheu-se para análise mais acurada o capítulo 2 em que as autoras tratam do gênero conto, que se inicia com uma atividade de pré-leitura, apresentando fragmentos de vários contos de autores. Vale salientar que atividades de pré-leitura⁴ são, de certo modo, uma novidade importante nos LDs para estabelecer-se uma motivação ao processo de leitura, interpretação, análise e produção textual, sem contar que há uma valorização da oralidade. No entanto, os fragmentos selecionados de forma arbitrária, estão descontextualizados, sem relação com os contos de origem e apenas de autores canônicos tais como Machado de Assis, Clarice Lispector e Guimarães Rosa. Não há nenhum protocolo que vise à interação entre os conhecimentos prévios e os textos selecionados.

Tomemos o fragmento do conto de Clarice para ilustrar a forma de abordagem dos textos de pré-leitura:

A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeites de paetês e um drapejado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados – e esta vinha com o seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos (...) (LISPECTOR, 2000 apud SOUZA, 2009).

O fragmento não prepara o aluno para adentrar no texto-base do capítulo. Não há motivação para a próxima etapa. Cosson (2012) esclarece que esta fase é a que estabelece relação estreita com o que se vai ler na sequência. No caso específico do capítulo dois, as autoras privilegiaram o gênero em detrimento da temática. Por isso, nenhum fragmento faz menção ao tema que será tratado no texto 01 e no texto 02. Ocorre, então, uma quebra de expectativa do leitor, criando um bloqueio e não construindo unidade no processo de leitura. Para o autor supracitado, a mediação do professor é essencial para evitar esses equívocos que

⁴ Segundo Solé (1998, p. 114), “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível”. Nessa perspectiva, a leitura é um processo que envolve estratégias de preparação, outras que são importantes durante o processo e estratégias que envolvem o após a leitura.

o LD acarreta, uma vez que “na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo” (COSSON, 2012, p.54).

O texto base, objeto principal da leitura, traz como personagens dois jovens que foram separados pelas circunstâncias da vida e, num metrô, têm a chance do reencontro. É uma história de amor, permeada por uma sensação de estresse no personagem que grita pela moça, mas não é ouvido. Esta sensação é transferida para o leitor e pode desencadear uma série de sensações e sentimentos que não foram sequer mencionados no estudo do texto.

Atentando-se apenas ao gênero, negligencia-se o estudo do texto de forma integral. Vale ressaltar que todos os nove protocolos estão voltados para identificação dos elementos da narrativa e a caracterização do texto como conto. São ignorados itens tais como a temática, os recursos estilísticos e as emoções despertadas a partir da leitura. Não se aborda acerca do estado psicológico dos personagens, a situação vivida por eles, bem como não se associou o texto às situações do cotidiano com fins a aproximá-lo ao universo dos alunos.

É claro que é possível estabelecer um gancho entre a temática e a realidade dos alunos. Cabe ao professor de Língua Portuguesa estabelecer relações entre as duas. Guimarães e Batista (2012) enfatizam a proximidade e verossimilhança que existem entre a Literatura e a realidade, uma vez que a Literatura enxerga o ser humano em sua complexidade e muitas vezes tem mais propriedade em tratar da realidade do que outras formas discursivas.

A fim de analisar melhor esses protocolos, utilizamos a tipologia das perguntas de compreensão, teorizadas por Marcuschi (2001). Vários enunciados contemplam o que o teórico denominou de cópias, ou seja, perguntas que solicitam do aluno a transcrição mecânica de trechos do texto, com verbos no imperativo: “Caracterize o narrador e o foco narrativo do conto lido e comprove sua resposta com trechos do texto”. Vejamos outro exemplo desse tipo de enunciado:

Enredo ou trama são os acontecimentos organizados numa sequência. Geralmente, o enredo de um conto tradicional é constituído dos seguintes elementos: Situação inicial, complicação, clímax, desfecho. Agora, identifique esses elementos no conto (SOUZA, 2009, p.39).

Há outros considerados objetivos, por terem o conteúdo facilmente identificado no texto. O aluno só precisa decodificar. Exemplo: “O lugar onde ocorre a história é chamado espaço da narrativa. Qual é o espaço dessa narrativa?” (SOUZA, 2009, 39). Protocolo valeduto, perguntas que admitem qualquer resposta, também aparecem no estudo do texto: “Se você fosse o autor do conto, teria escolhido outro desfecho? Qual?” (SOUZA, 2009, p. 39).

Não há nenhum protocolo inferencial, ou seja, “perguntas mais complexas, exigindo não somente conhecimentos textuais, mas também pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica” (MARCUSCHI, 2001, p.52).

Pode-se depreender a partir desse contexto é que o LD em questão parece subestimar a capacidade interpretativa dos alunos, não apresentando questões complexas que exijam do aluno uma reflexão e conhecimentos enciclopédicos. O leitor, neste caso, não é instância da Literatura, uma vez que se nega a interação entre esses dois elementos, reduzindo o vínculo do leitor com outros textos e minimizando o campo de atuação na interpretação. O ensino da Literatura, neste caso, transforma-se apenas em resolução de tarefas e questões simples. Para Walty (2006) transformar o texto em “lição de literatura” significaria a “morte da literatura”, pois esse didatismo pode anular e esvaziar o potencial do texto literário, onde determinados procedimentos podem desmotivar e afastar o leitor em definitivo (WALTY, 2006, p.51).

O didatismo afasta de fato o texto de seus pretensos leitores. Sem contar que os professores se veem engessados com o uso do livro didático que dita respostas levando-os a seguir a risca as respostas do manual, podendo desconsiderar a leitura pessoal do aluno. O texto deixa de ser aberto e o leitor passa a ser apenas um decodificador. Devido ao didatismo, “o que poderia ser um espaço de descoberta, pesquisa e reinvenção torna-se um lugar de desapropriação dos sentidos e de verificação da aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 281).

O segundo texto, *A moça tecelã* de Marina Colasanti, foi apresentado como a tentativa de estabelecer o processo intertextual com o texto anterior. No entanto o diálogo entre eles não passa de uma relação estrutural, conforme atesta o protocolo extraído do livro: “Que semelhanças e diferenças podem ser estabelecidas entre eles? Considere, entre outros aspectos, a estrutura, o enredo, a linguagem, a extensão, a situação narrada, etc” (SOUZA, 2009, p.45). Nesse caso prima-se por aspectos estruturais em detrimento da construção de sentidos. No entanto, acreditamos ser possível atender a esses dois aspectos.

No estudo do segundo texto, observa-se uma ampliação do grau de dificuldade para responder às questões. Há protocolos que exploram os recursos estilísticos da linguagem literária e outros que fazem uso da inferência. Mas, não obstante, não alcança a condução interpretativa que os textos merecem. Se não houver a mediação adequada do professor, o letramento literário e a formação do leitor ficam de sobremaneira comprometidos:.

Insuficientes para formar esses leitores ideais, sensíveis às especificidades da linguagem literária, as tarefas propostas anulam os efeitos estéticos da linguagem poética e ficcional, tornando a presença dos gêneros literários perfeitamente dispensável nos livros didáticos, uma vez que tais atividades de leitura poderiam ser realizadas com qualquer tipo de texto. (FERNANDES, 2001, p.173)

Se a literatura não é lida e não é tratada como tal pelo professor, não há espaço para a literatura no ambiente escolar, o que dificulta o processo de escolarização e letramento específico. Na etapa seguinte, debatemos e defendemos a ideia de uma nova colocação da Literatura na escola e no ensino a partir do LD.

Redimensionamento dos espaços da literatura a partir do livro didático

A literatura precisa ocupar mais espaço na Educação Básica, no entanto, é preciso ampliar por vias de uma prática pedagógica que dê voz aos autores e obras. O redimensionamento proposto aqui não é da literatura propriamente dita. O que precisa ser debatido refere-se à atuação do professor, quanto ao uso livro didático e ao oferecimento de um ensino diferenciado. Entretanto, sem pretensão de estabelecer receituários, cremos que a formação inicial docente ainda não tem dado conta de preparar o profissional para atuar em sala de aula, libertando-o do engessamento do livro didático. Precisa-se avançar ainda mais no que tange a associação entre teoria e prática. Apesar disso, professores, alunos e teóricos precisam encontrar o equilíbrio e formas que lhes permitam trabalhar a Literatura de modo prazeroso, que deve ocupar lugar de destaque colocando o leitor no seu papel ativo na construção de sentidos plurais, sem obviedade e mecanicismos.

Para tanto, entendemos que a sequência básica, construída por Cosson (2012) pode oportunizar esse equilíbrio sistematizando o ensino da literatura em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro pretende garantir êxito à proposta, requerendo um planejamento adequado para a motivação. O autor sugere o uso do lúdico como facilitador desse processo. “O limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá o seu papel dentro da sequência” (COSSON, 2012, p.57).

Na introdução apresenta-se o autor e da obra, com relato acerca do livro, da exibição da obra, a retirada da biblioteca, em síntese, fazendo da aula um acontecimento. No caso do livro didático esta estratégia pode ser também utilizada. O que se aplica à leitura do livro cabe também à leitura do texto no LD.

A terceira etapa é a leitura propriamente dita e esta pode se realizar, segundo sugestão do autor, na coletividade. Para ele, o que nos leva a ler um texto literário “é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta” (COSSON, 2012, p.63).

Finalmente, na última etapa da sequência, tem-se a interpretação, com a construção de sentido dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Nesta fase final, espera-

se que haja interação entre os sujeitos envolvidos, troca de ideias e experiências, pluralidade de sentidos construídos a partir da realidade do aluno. Solé (1998) ainda nos sugere a leitura compartilhada, oportunizando ao aluno o aprendizado de estratégias e procedimentos específicos de leitura, tais como o professor as realiza. Nesse sentido, a intenção é promover a autonomia do aluno no processo de leitura. Para caracterizar a atividade compartilhada, é importante que o professor faça a mediação do desempenho dos alunos na formulação de previsões sobre o texto a ser lido, na elaboração de perguntas, esclarecimentos de dúvidas e sejam, por fim, capazes de sintetizar o que leram (SOLÉ, 1998).

E. K. Oliveira (2012) também concebe a leitura como interação entre texto e leitor. A ideia é priorizar em sala de aula o contato sensorial com o texto, nas palavras da autora “quando um texto literário em algum momento estremece o leitor, acontece algo mais do que conhecer o que se leu. Ocorre aí uma convocação de sentidos, um frêmito, uma relação da qual não se pode escapar” (E. K. OLIVEIRA, 2012, p. 21). Ela propõe a leitura literária como performance e acontecimento, por meio da vocalização do texto, levando em conta o corpo, a voz e os gestos. Nessa concepção, a palavra ganha corpo e voz nesta experiência. Assim, uma leitura bem feita pode tornar um texto maravilhoso mesmo que não o seja e vice-versa.

Não há receitas prontas para o ensino da literatura. O que foi apresentado aqui são sugestões que podem ser adaptadas pelos docentes, com seleção cuidadosa de textos e planejamento para tornar o LD um instrumento útil, promovendo o letramento literário em sala de aula e aplicando o processo de escolarização da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais completo que pareça ser um LD, ele nunca está pronto, cabendo sempre ao docente planejar, selecionar outros textos e promover um contato lúdico e prazeroso com os variados gêneros. Urge cultivar o gosto e o hábito pela leitura de textos literários no Ensino Fundamental. Além disso, o letramento literário precisa ser construído, para que os alunos do Ensino Médio cheguem à escola leitores críticos e aprendam a analisar além do texto. Apesar de o LD Linguagem, criação e interação (SOUZA, 2009) ainda não corresponder ao que se espera dos estudos literários, ele é suporte de textos interessantes de autores brasileiros.

Espera-se que com a abordagem do ensino de Literatura sob o viés das ações de letramento e escolarização, os alunos se debrucem sem a obrigatoriedade da leitura e fichamentos sobre textos canônicos ou não. Desta maneira é possível democratizar o uso da língua em uma de suas vertentes mais bela, todavia, de forma mais integral e profunda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In_____ **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Aul / Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. **O texto literário no livro didático**. Araraquara: Revista Itinerários, 17. 2001, p. 165 – 177.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e Performance no Ensino de Literatura**. V.22, nº 2. Goiânia: Revista Signótica, 2010.

_____. **Corpo a Corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2012.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SOUZA, Cássia Garcia de. **Linguagem, criação e interação: 9º ano**. 6ª edição. São Paulo: Saraiva, 2009

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: IBPEX, 2010

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. In: Evangelista, Aracy Alves Martins ET al. **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.