

Revista da

# FACED

Universidade Federal da Bahia



9

ISSN 1516-2907

# Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos

**RESUMO:** O estabelecimento de políticas públicas de compra e distribuição de livros didáticos de Língua Portuguesa para as escolas públicas do Ensino Médio impõe a urgente necessidade de análise desse material para compreensão da configuração do processo de ensino que por meio desse se materializa. Assim, foram analisados três livros didáticos de volume único, dirigidos ao Ensino Médio, à procura de mapear quais são os textos considerados fundamentais para serem lidos na escola, como se caracterizam os exercícios propostos, a partir da leitura desses textos e quais são os conhecimentos e as competências considerados relevantes para serem apreendidos por meio do ensino de literatura, bem como as possíveis contribuições da configuração desses livros para o letramento literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; Ensino de literatura; Letramento

**Andréa Antolini Grijó**

Professora assistente do  
Centro de Educação/UFES  
agrijo@uol.com.br

**Graça Paulino**

Professora adjunta da Faculdade  
de Educação/UFMG  
gpaulino@fae.ufmg.br

## Introdução

Em países em que a universalização do ensino básico se torna realidade, os índices de escolarização aumentam progressivamente e, por conseqüência, também aumentam os índices de alfabetização. Nesses países, tem se evidenciado um fenômeno relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, trata-se do letramento.

Partindo do pressuposto de que compreender a natureza do sistema alfabético-ortográfico não é garantia para a inserção na sociedade letrada, o letramento é tomado como “um grande número de habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes”(SOARES, 1999, p. 107). Assim, trata o letramento do envolvimento efetivo dos sujeitos alfabetizados em situações sociais de leitura e escrita, de forma autônoma e competente, a partir de parâmetros construídos pela cultura em que estão inseridos.

Este trabalho está voltado especificamente para o letramento literário – ou seja, o envolvimento dos sujeitos alfabetizados em práticas sociais de leitura da literatura.

Inúmeras pesquisas acerca do tema têm sido realizadas sob os mais diversos enfoques e olhares. Pesquisa-se: quem lê, o que lê, por que lê, onde lê...a fim de compreender como se configuram as práticas sociais de leitura, especialmente dos brasileiros.

Há alguns anos temos nos dedicado a investigar uma prática típica de leitura – a leitura realizada na escola. Isso porque é tarefa da nossa profissão, mas principalmente porque a escola é agência a qual foi delegada, pela sociedade, a tarefa de ensinar a ler e escrever, de formar leitores e produtores de textos – e esse tem se constituído um dos seus principais desafios.

A escola é um espaço privilegiado de mediação da leitura – sem desconsiderar as bibliotecas, as livrarias e o ambiente familiar – no Brasil, porque é o primeiro espaço público freqüentado pela maior parte das crianças. Além disso, não se pode desconsiderar que:

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária. (LAJOLO, 2001, p. 19)

A formação de leitores no espaço escolar tem sido analisada de maneira interdisciplinar, mas algumas especificidades desse processo devem ser tomadas como foco de análise mais detalhada, por isso temos nos concentrado ultimamente no objeto de maior circulação nas escolas brasileiras: o livro didático.

Endeusado na década de 70, execrado na década de 80, o livro didático é hoje alvo de avaliações que não pretendem forjar um discurso de negação, mas principalmente pretendem tomá-lo como objeto real que se faz presente no processo de mediação pedagógica do ensinar a ler. Em uma das poucas obras sobre ensino de literatura no Ensino Médio – eis uma demanda de pesquisa ainda pouco explorada do Brasil –, Alice Vieira (1989) apresenta dados de entrevista realizada junto a 98 professores de Literatura de em São Paulo, capital, que dão conta de que 61,7% desses professores usam livro didático em suas aulas e que 91,8% os consultam para preparação das aulas.

Ora, o livro didático é sim uma realidade e antes de negá-la e preciso debruçar-se sobre essa para compreendê-la, criticá-la e

apresentar alternativas, seja para seu aperfeiçoamento, seja para sua superação.

Em especial no momento atual, quando o Programa Nacional do Livro Didático – política pública do Governo do Brasil – que vem sendo realizada desde 1995, avalia e seleciona por meio de critérios acadêmicos os livros que são anualmente distribuídos a todas as crianças que estão em escolas do Ensino Fundamental e a já se concretiza a avaliação e distribuição em 2006 dos livros destinados ao Ensino Médio.

Esses dados nos exigem uma reflexão importante: a que serve a configuração do ensino de literatura proposto nos e por esses livros? Essa é uma questão complexa, ampla e cuja resposta não é fácil de ser construída, pois traz em seu bojo outra questão pungente: para que ensinar literatura na escola de ensino médio?

Mas esse não é exatamente o foco deste texto. Aqui, se pretende discutir uma possível parte dessa resposta observando-se: quais são os textos considerados fundamentais para serem lidos na escola, como se caracterizam os exercícios propostos a partir da leitura desses textos, quais são os conhecimentos considerados relevantes para serem aprendidos por meio do ensino de literatura e quais são as competências a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino médio, a fim de compreender: há contribuições dessa configuração, desse modelo proposto pelos livros didáticos para o letramento literário?

Não se trata de um olhar que pretende revelar subentendidos e também não se trata de desconsiderar outras leituras que são feitas com e sobre esses objetos.

Muito pelo contrário, é que é extremamente importante considerar que há um diálogo de outra natureza que cotidianamente os professores travam em suas salas de aula, quando do uso desse material como recurso de trabalho recriam-no como sujeitos de sua ação pedagógica, no entanto, o enfoque desse texto está concentrado sobre os objetos – livros didáticos – e não nas práticas de uso desses.

### O *corpus* e o recorte

A Literatura Brasileira ganhou *status* de componente curricular em 1889, por meio da reforma educacional Benjamin Constant:

Eram dados aos estudantes, para memorização, pequenas biografias e listagem das obras de escritores, às vezes acompanhadas de meia dúzia de linhas críticas. Raramente o professor exigia leituras que não fossem pequenos trechos, constantes de uma antologia adotada como livro didático. Os autores eram “matriculados” como bons alunos em “escolas literárias. (MALARD, 1985, p.19)

Essa metodologia continuou no século XX, mas na década de 60 iniciam-se as mudanças dos estudos literários que consolidam o modelo francês de análise e interpretação de textos. Análises essas que cabiam, naturalmente, ao professor, já que se considerava que os alunos, não tendo conhecimento anterior de Literatura, nem repertório de leituras que lhes possibilitassem desmontar o texto de suas armadilhas, ficavam desprovido de fazer suas próprias análises.

É nesse cenário que a História da Literatura vem se instaurar como elemento norteador dos currículos e práticas escolares, promovendo sua organização em **escolas literárias** – “designação que pressupõe a literatura como portadora de certo caráter acadêmico, submetido a normas de produção controláveis e variáveis com relativa lógica no tempo e no espaço”. (MALARD, 1985, p.37)

Assim, historicamente o ensino de literatura tem sido configurado como uma trajetória pelas **escolas literárias** também conhecidas como estilos de época ou estéticas literárias construído assim, por meio do componente curricular, um curso de historiografia da Literatura Brasileira.

Todos os livros analisados apresentam um *design* semelhante que organiza o programa do Ensino Médio em três blocos:

- a) Teoria da Literatura – conceito de literatura, gêneros literários.
- b) Literatura Portuguesa – Trovadorismo, Humanismo e Classicismo.
- c) Literatura Brasileira – Literatura de Informação, Literatura Jesuítica, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo/Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-modernismo, Modernismo, Tendências Contemporâneas da Literatura.

Em alguns didáticos, o estudo da Literatura Portuguesa é ampliado acompanhando em paralelo as **escolas literárias** brasileiras.

Uma pesquisa que pretenda responder às questões apresentadas na Introdução é certamente uma pesquisa de fôlego. Para esse artigo, selecionamos uma parte do *corpus* que trata especificamente do Simbolismo (movimento estético) em três livros didáticos – o tradicional e reverenciado *Língua e Literatura*, de Faraco e Moura (Ática, 1999); *Português – Série Novo Ensino Médio*, cujo preço é anunciado na capa como popular, de João Domingues Maia (Ática, 2000) e *Gramática, Literatura e Redação para o Ensino Médio*, de Ernani e Nicola (Scipione, 2001), todos em volume único.

A unidade referente ao tópico escolhido para análise neste artigo – Simbolismo – apresenta a seguinte organização:

- 1) *Língua e Literatura*, de Faraco e Moura – Neste livro foram dedicadas duas unidades ao tema, a saber: Simbolismo – Aspectos gerais e Simbolismo em Portugal e Simbolismo no Brasil.

- Simbolismo – Aspectos gerais e Simbolismo em Portugal

a) Aspectos gerais

Abertura: poema de Cecília Meireles e estudo do texto;

Texto informativo: Simbolismo – aspectos gerais e contexto histórico

b) Simbolismo em Portugal

Abertura: excerto do poema *Um sonho*, de Eugênio de Castro e estudo do texto;

Texto informativo: Indicando especialmente a obra que inicia o movimento simbolista em Portugal e a obra que dá início ao Modernismo, respectivos autores e datas;

Apresentação dos autores representativos: Eugênio de Castro, Antônio Nobre e Camilo Pessanha, breve biobibliografia e comentário acerca de suas obras.

O texto indicado para leitura é o poema *Caminho*, de Camilo Pessanha.

Conjunto de exercícios

- Simbolismo no Brasil

Abertura da unidade: Texto – fragmento do poema *Violões que choram*, de Cruz e Sousa e estudo do texto;

Texto informativo: Simbolismo no Brasil – indicando es-

pecialmente a obra que inicia o movimento simbolista no Brasil e a obra que dá início ao Pré -modernismo, respectivos autores e datas;

Apresentação dos autores representativos: Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens, breve biobibliografia e comentário acerca de suas obras. Como recurso ilustrativo, apresenta-se também neste trecho o poema **Ismália**, de Alphonsus de Guimaraens.

2. Português – Série Novo Ensino Médio, de João Domingues Maia.

Abertura da unidade: Texto – fragmento do poema **Antífona**, de Cruz e Sousa;

Exercícios – Margens do texto, Horizontes do texto e Intertextualidade;

Texto informativo: Simbolismo – contexto histórico, precursores, características do Simbolismo;

Texto informativo: Simbolismo no Brasil – informações acerca do contexto histórico acompanhado de exercícios, apresentação dos autores representativos Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens e respectivas biobibliografias. De cada um dos autores é apresentado um poema: Supremo desejo e Vaga em redor de ti... acompanhado de exercícios.

Texto informativo: Simbolismo em Portugal – breve apresentação dos autores Antônio Nobre e Camilo Pessanha.

2. Gramática, Literatura e Redação para o Ensino Médio, de Ernani e Nicola.

Introdução: Texto informativo – apresentação do panorama histórico e características do Simbolismo;

Produção literária – Apresentação dos autores Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens por meio de breve biobibliografia e recomendação de dois textos para leitura: **Música da Morte e Soneto**;

Exercícios.

## Sobre as mediações de Leitura

Ao considerar o livro didático como mediador das leituras realizadas na escola, tratamos especificamente de duas questões: do acesso e da abordagem.

Para a grande maioria dos alunos das escolas brasileiras, o primeiro e quiçá único contato com textos literários se dá por meio do livro didático, em especial se considerarmos a ausência de investimento do poder público em bibliotecas e o preço dos livros no mercado. Além disso, há no processo de constituição do *habitus* do brasileiro uma tendência em considerar a leitura literária como deleite ou ainda como atividade para iniciados, para poucos. Assim, o livro didático tem se convertido num objeto de acesso aos textos literários.

Quanto à questão da abordagem, consideramos que toda proposta de exercício, atividade que consta do livro didático, é uma forma mediação com o conhecimento a ser estudado, é uma forma de abordá-lo, que além de apresentar uma concepção do próprio conhecimento, contribui para o desenvolvimento de habilidades para apropriação desse..

A língua e o pensamento da escola operam por esta ordenação pela valorização de certos aspectos da realidade... permite organizar as coisas de escola, isto é, o universo das obras filosóficas, literárias, plásticas ou musicais e, além delas ou por seu intermédio, ordenar toda a experiência do real e todo o real. (BOURDIEU, 1982, p. 213)

Assim, os exercícios, a partir dos textos literários, se configuram como proposta mediadora, que enfatiza determinados aspectos e os valoriza e, em última instância, configura um certo perfil de leitor de literário.

Vejamos então que proposta de mediação de leitura é apresentada nos livros didáticos analisados.

Em Língua e Literatura, de Faraco e Moura, há apenas uma atividade de proposta de leitura, a partir do fragmento de Violões que Choram, de Cruz e Sousa.

Das cinco questões propostas, três enfocam o caráter formal do texto, por meio de consignas de identificação, por exemplo: **Releia a primeira estrofe do poema e identifique todas as**



**metáforas que o poeta empregou para sugerir o som dos violões.**

Uma questão solicita que o leitor encontre as evidências da estética simbolista no poema: **Que princípio básico do Simbolismo se evidencia nessa estrofe?**

E uma questão enfoca a organização discursiva do poema, no entanto, é uma questão de múltipla escolha.

Em apenas duas sub-consignas de questão, há uma tentativa de interação que levam o leitor à reflexão acerca do texto, mas centram-se na perspectiva de que o sentido é dado no texto, restando ao aluno a tentativa de explicar o que já está dado: **A escolha do eu-lírico recai sobre noites. Por quê?**

Em Português – Série Novo Ensino Médio, e João Domingues Maia há três propostas de mediação a partir de **Antífona**, de Cruz e Sousa, **Supremo desejo** de Cruz e Sousa e **Vaga ao redor de ti**, de Alphonsus de Guimaraens.

As questões propostas para **Antífona** são distribuídas em dois blocos: Margens do texto – cujo objetivo é localizar informações no poema –, Horizontes do texto – cujo objetivo é estabelecer uma relação do texto com a atualidade.

Em Horizontes do texto é apresentada uma única questão que compara o Simbolismo ao movimento musical chamado **Nova Era**, propondo aos alunos que dêem sua opinião acerca da ânsia de evasão para um mundo mágico que o autor do livro didático afirma ser típico das passagens de século.

Os exercícios propostos a partir da leitura de **Supremo desejo** e **Vaga ao redor de ti** seguem um padrão: localização de dados nos próprios poemas valorizando aspectos formais ou características da estética simbolista, por exemplo: **Transcreva um exemplo de aliteração encontrado na primeira estrofe**, ou ainda, **Uma das características do Simbolismo é a predileção do poeta pela luminosidade que torna as coisas nebulosas e imprecisas. Transcreva alguns vocábulos que justificam essa afirmação.**

Em Gramática, Literatura e Redação para o Ensino Médio, de Ernani e Nicola não há questões propostas para mediação de leitura dos poemas apresentados na unidade. Ao final dessa é proposto um conjunto de 26 questões de vestibular, confirmando os dizeres de Zilberman:

...nada a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no segundo grau, desde que se aceleraram as mudanças em sua organização. O vestibular, de cujo programa invariavelmente faz parte, converte-se no limite e na razão de ser do ensino daquela. (ZILBERMAN, 1991, p. 134)

No conjunto de questões propostas é possível observar que as capacidades de leitura estão voltadas para os procedimentos de decodificação para acessar os significados do texto e de compreensão desse cujo enfoque se constrói em torno da extração de informações do texto. Trata-se de uma interação leitor / texto que se dá a partir da concepção de que os sentidos residem no texto e não no processo de interlocução e caberá ao leitor, de alguma forma, recuperá-los.

O que há de mais complexo nos procedimentos exigidos pelos exercícios é o estabelecimento de relações entre as informações sobre Simbolismo – características, por exemplo, e os poemas apresentados, mas que não deixam de ser construídas a partir do pressuposto de que os sentidos estão dados nos textos.

Nesses dois casos são desenvolvidas as estratégias de compreensão: localização e comparação de informações que são relevantes para práticas de leitura de ordem informativa, mas questionáveis, por exemplo, em práticas de leitura de fruição estética.

Nenhuma das atividades propõe uma leitura literária, como um diálogo com o texto, que considere a experiência estética “tensionada na fusão entre o prazer e o estranhamento por parte do leitor” (PAULINO, 2001, p. 15)

A ênfase em aspectos formais, em identificação de dados e informações configura uma mediação que escolariza a literatura transformando-a numa forma de conhecimento que não tem particularidades, mas é sim um punhado de informações que têm fim em si mesmas.

É configurado por esses exercícios um leitor como decodificador e não como produtor de sentidos, pois a mediação proposta desconsidera que a literatura é uma produção artística e que é exatamente o seu encontro com o leitor que assim a configura:

Uma obra de arte [...] se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação. Qualquer coisa no material de uma obra de arte que não pode participar da

comunicação entre criador e contemplador, que não pode se tornar o “médium”, o meio de sua comunicação, não pode igualmente ser o recipiente de valor artístico. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 03)

Aquilo que é realizado fora essa interação é puro exercício lingüístico e por isso mesmo os textos literários nos livros didáticos – por conta da situação de interação que lhes imposta por meio dos exercícios – recebem o estatuto de textos informativos, sendo o leitor em formação completamente privado de qualquer experiência de apreciação ou de réplica em relação ao texto, uma vez que tomado como objeto portador de sentido em si mesmo não demanda o diálogo com leitura.

## Algumas possíveis respostas às questões impostas pela pesquisa...

### Sobre os textos considerados fundamentais para serem lidos na escola

A seleção de textos para os livros didáticos valida os autores canônicos. Em todos os livros, como foi possível observar na descrição do design das unidades referentes ao Simbolismo, são apresentados como representativos os mesmos autores: Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens.

Não se pode deixar de considerar que o estabelecimento dos cânones é realizado com base em critérios estabelecidos por determinados grupos sociais, aquilo que é tomado por grupos de mediadores – crítica, academias, escolas, por exemplo – como boa literatura, e que a validação e conseqüentemente restrição de circulação de outros autores e textos nos livros didáticos desconsideram outros critérios de apreciação estética e seleção – em especial dos leitores professores e alunos.

Não, não estamos negando que é tarefa de escola possibilitar a ampliação do universo cultural dos alunos, e uma das estratégias é levá-los a conhecer a literatura produzida e reconhecida como patrimônio da cultura brasileira, o que é questionado aqui é a restrição de autores e textos literários a alguns poucos e o estabelecimento de padrões daquilo que se considera ensinável aos alunos.

A escolha dos cânones acaba por justificar-se porque o livro didático evita “obras que fogem mais radicalmente aos esquemas

estéticos padronizados de sua época, ou daquelas que revelam uma percepção mais aguda e radical do seu momento histórico” (CURY, 1994, p. 59).

A quantidade de textos literários para serem lidos é infinitamente menor do que a quantidade de textos informativos sobre a história da literatura demonstrando a relevância que a informação tem em detrimento do processo de formação de leitores – e que nos leva à pergunta que não quer calar: afinal a que serve a educação literária?

### Sobre a organização proposta para o Ensino de Literatura

A padronização da proposta para o ensino da literatura no ensino médio organizada nos eixos contexto histórico, biobibliografia de autores canônicos e características estéticas das escolas literárias, ou seja, a ênfase em conceitos e fatos e princípios, ou seja, em conteúdos de natureza conceitual, “tem sido apontada como uma herança positivista formal bastante forte e constante da educação brasileira, igualmente influenciada pelo modelo jesuítico de educação enciclopédica”(LEAHY-DIOS, 2000, p.336), o que acarreta no abandono completo de um projeto de formação de leitores, um projeto em que a escola eduque para a compreensão de que a leitura da literatura não se configura como atividade de uma elite, hábito daqueles que podem inseridos em práticas de fruição, mas como direito, uma vez que a literatura também é uma forma de conhecimento construído socialmente:” Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*”(CÂNDIDO, 1989, p.114).

A interação, proposta por meio dos exercícios, com os textos não garante o desenvolvimento das capacidades de apreciação e réplica pelo leitor, uma vez que os textos apresentados não são tomados como enunciados cujo sentido é constituído no processo de interação, concentram-se na sua materialização e enfatizam uma leitura parafrástica impedindo o aluno “de articular uma visão própria dos textos propostos para leitura” (CURY, 1994, p.36).

São desconsideradas, por exemplo, nesse processo as condições de produção dos textos (intencionalidade, expectativa, imagem de interlocutor, suporte de circulação), a percepção das relações de intertextualidade no nível temático e de interdiscursividade no nível do discurso1 privando o aluno da possibilidade de de-

envolver as capacidades de leitura crítica, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma prática de leitura reducionista e excludente reafirmando o valor social de que a Literatura é para poucos.

E o letramento literário?

### As práticas de letramento estão distantes das mediações propostas pelos livros didáticos.

No processo do deslocamento dos textos literários de seus contextos originais para os livros didáticos esses textos recebem um tratamento conferido aos demais textos de outra natureza que também estão presentes nos livros didáticos (reportagens, narrativas, piadas, textos científicos, textos informativos). Configuram-se não como enunciados de circulação em uma dada esfera social, com condições específicas de produção, uma vez que passam a ser tomados como textos de um novo gênero que ali se configura: o gênero didático – para ser lido na escola e do **jeito** que a escola espera.

Portanto, a prática de leitura acerca dos textos literários escolarizada transforma-se numa prática de leitura de textos didáticos descolando-a de um letramento literário para a construção de um letramento escolar.

A constituição de um leitor autônomo que desenvolva a capacidade não somente de escolher textos a partir de suas necessidades cotidianas, mas que também possam se inserir no “processo gerativo de conscientização crítica da literatura como expressão artística e sociocultural” (LEAHY-DIOS, 2000, p.19) ainda não é considerada tarefa fundamental das práticas mediadas pelo livro didático, principalmente porque o que se pretende desenvolver ali são simulações de leitura e não práticas autênticas que contribuam para o diálogo crítico com a história e com os conhecimentos produzidos, inclusive os artísticos.

Ao tomarmos a prática proposta pelos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio como referência continuaremos formando “leitores” incapazes de distinguir Feliz Ano Velho de Feliz Ano Novo<sup>2</sup>, se chegarmos a formá-los.

**ABSTRACT:** The adoption of public policies for acquisition and distribution of Portuguese Language school text books to be used in public high-schools, makes necessary the analysis of this material in order to understand the teaching process involved in its use. So, were analyzed three text books gathered in a unique volume addressed to high-schools, searching to identify the basic texts to be read in schools, the features of proposed exercises, the informations and competences considered as important to be learned through literature teaching, as well the possible contributions of these books to literary literacy.

**KEY WORDS:** Text-book; Literature teaching; Literacy.

## Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). In: **Freudism - a marxist critique**. New York: Academic Press, 1976. Tradução de FARACO, C. e TEZZA, C. (UFPR) para fins didáticos.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CÂNDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: RIBEIRO, A.C.F. (Org.) **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CURY, Maria Zilda. A historiografia literária em questão. In: PAULINO Graça; WALTY Ivete (Org.) **Teoria da literatura na escola**. Belo Horizonte: Lê, 1994.
- LAJOLO, Marisa **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **A educação literária como metáfora social - desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.
- MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no segundo grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- PAULINO Graça et al. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PAULINO Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: Anped. Texto encomendado. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. Texto eletrônico, 1999.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2004 (texto inédito)
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1989.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.