

## Análise do livro didático de literatura a partir de uma perspectiva dialógica

Isaac Silva França<sup>1</sup>

Resumo: O propósito deste artigo é analisar duas seções do Livro Didático “Português” (2004), de Abaurre, Pontara e Fadel, aprovado pelo PNLD para alunos do Ensino Médio, com o intuito de verificar se há ou não uma abordagem dialógica, como postulada por Bakhtin e seu círculo. Se sim, como ela é. Se não, o que os exercícios fazem? A análise deverá deter-se no âmbito da literatura, tendo como aporte teórico– Bakhtin/Voloshinov (2010) – Faraco (2009) e – Cereja (2005). A partir dos resultados, esperamos encontrar novas formas de contribuição para o ensino da literatura.

Palavras-chave: Dialogismo; Ensino de Literatura; Livro Didático.

Abstract: The aim of this academic work, is analysing two sections of a textbook whose name is “Português” (2004), by Abaurre, Pontara and Fadel, approved by PNLD (Programa Nacional do Livro Didático – National Textbook Program) designed for High School students. This study has the intention of verifying if there is or there isn’t a dialogical approach, as it is postulated by Bakhtin. If so, how does it work? If not, what is the purpose of the exercises? This analysis will have a literary focus, and it has theoretical suport – Bakhtin/Voloshinov (2010), – Faraco (2009) and – Cereja (2005). From the results, we hope to find new ways for contributing to the Literature teaching.

Key-works: Dialogism; Literature Teaching; Textbook.

## 1. INTRODUÇÃO

Da antiguidade até a Idade Média, o acesso à leitura e à escrita era exclusivo de poucos, visto que, nesse período o conhecimento pertencia ao poder dominante, religioso ou administrativo. Mas a partir do século XVIII, o Velho Mundo passa a vivenciar a Revolução Industrial que traz em seu bojo um amplo processo de democratização no âmbito econômico, político e cultural. É, portanto, com a valorização da ciência e de suas tecnologias que se acelera o processo de criação de novos produtos e serviços. Dentre os novos serviços,

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da conclusão do curso Literatura, Leitura e Adaptação: uma Abordagem Dialógica, ofertado pelo Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este artigo contou com a orientação do Professor Dr. Marcel Alvaro de Amorim. E com a supervisão da Dra. Luciana Marino do Nascimento.

possibilita-se a modificação do sistema escolar, o qual avulta seu atendimento às classes desfavorecidas e muda sua estrutura ao fragmentar-se em etapas e disciplinas. Esse processo fica claro no capítulo “Porque a leitura da literatura na escola”, de Regina Zilberman:

Por sua vez, a escola, agora modificada, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que se transmitem de preferência e quase exclusivamente por meio da escrita, não mais por intermédio do código oral e da audição, como a poesia e a música, ou por intermédio do código performático e da visão, como o teatro, o circo e a pantomima, populares até os séculos XVIII e XIX (ZILBERMAN, 2003, p. 213).

De acordo com Regina Zilberman, a partir da Revolução Industrial – XVIII, a escrita e a leitura passam a ser importantes para o mercado laboral, pois, por meio delas, o indivíduo torna-se um ser que pensa por si. A leitura converte-se em um objeto de formação de cidadãos capazes de refletir sobre sua própria realidade. O aprendizado, que antes era individualizado, passa a ser industrializado e a alfabetização alcança a camada popular dos países subdesenvolvidos que buscam libertar seus indivíduos. Contudo, essa alfabetização estará subordinada a normas prontas. Tais convenções, por sua vez, prejudicam o indivíduo no processo de letramento<sup>2</sup> a partir do momento em que deixa ser leitor letrado para voltar a ser um receptor conteudista, ou seja, essas convenções tornam o ensino mecanizado, pois os textos estão voltados para um ensino visual, auditivo e performativo que não leva o indivíduo a pensar, a refletir, sobretudo, a dialogar o texto com sua realidade.

O ensino tradicional<sup>3</sup> de leitura na escola é uma questão que os educadores devem repensar, pois a escola está deixando de formar leitores literários ao determinar o que deve ou

---

<sup>2</sup> “[...] É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...] também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, pág. 97).

<sup>3</sup>O ensino tradicional é um ensino mecanizado em que a grande preocupação é dar conta do conteúdo escolar, sem se preocupar em formar leitores capazes de pensar e refletir a sua realidade por meio do texto. O ensino tradicional não ensina o leitor a interagir com o texto, pois esse ensino já traz perguntas prévias com respostas padronizadas tornando assim o ensino automatizado. Essa visão de ensino é descrita por Paulo Freire em sua reflexão sobre a “Educação Bancária” que diz o seguinte: A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 161). A prática pedagógica dos educadores é permeada pelo autoritarismo, dizendo aos educandos o que devem fazer e o que responder; portanto, eles vivenciam uma *pedagogia da resposta*. Não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do professor – aquele que detém o conhecimento e que irá depositá-lo no corpo “vazio” dos alunos. Isso pelo fato de a educação bancária não buscar a conscientização dos

não ser lido. O indivíduo que foge do ensino tradicional é excluído por não pertencer aos padrões impostos por um pensamento elitista. Conforme a autora, o ensino tradicional torna a leitura mecanizada. Dessa forma, o indivíduo não se dá conta do propósito da leitura, acabando por não tornar-se leitor e afastar-se de toda forma de leitura.

[...] as virtudes da leitura [...] ela significou a liberação do indivíduo para o conhecimento e a consciência de sua cidadania [...] trata-se de resgatar a leitura, recuperando seu teor revolucionário, de que poderá advir igualmente a salvação da escola [...] (ZILBERMAN, 2003, p. 220).

De uma perspectiva dialógica, Paulino em seu artigo “Algumas Especificidades da Leitura Literária”, fala sobre o propósito da leitura literária. De acordo com a perspectiva defendida por essa autora, o objetivo da leitura literária envolve o desenvolvimento de habilidades intelectuais e estéticas que levem o indivíduo a desempenhar um nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na abordagem buscada em Bakhtin (PAULINO, 2005, p. 7).

Paulino cita Iser (1983). Para este, o objetivo do texto literário é exercer suas funções sociais, pois, além de concentrar diversos gêneros literários, também, exterioriza e questiona convenções, regras e valores sociais. Além disso, vale ressaltar a importância do papel que o leitor desempenha junto ao texto literário.

Vimos, portanto, que a crise escolar tem afetado, gravemente, o ensino do texto literário em sala de aula pelo motivo de adotar o método tradicional (decoreba, perguntas e respostas prontas, estudar a literatura pelo seu viés histórico etc.) e isso tem prejudicado a formação de leitores. O aluno termina por não compreender o propósito da literatura e perde o gosto por toda forma de leitura. Entretanto, surgem alguns autores (embora poucos), tais como Cereja (2005) etc., que começam a tratar da questão do ensino do texto literário no sistema escolar pela perspectiva dialógica postulada por Bakhtin e seu círculo<sup>4</sup>. Utilizaremos como base teórica, também, Faraco (2009) que, embora não fale da questão do ensino do

---

educandos. Nesse caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101).

<sup>4</sup>O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a *interação verbal*, o *enunciado concreto*, o *signo ideológico* e o *dialogismo*. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais. (MOLON; VIANNA, 2012, p. 146).

texto literário, discute sobre o dialogismo. É por meio das obras desses autores que pretendemos analisar duas seções de leitura do livro “Português” (2004), de Abaurre, Pontara e Fadel aprovado pelo PNLD<sup>5</sup> para alunos do Ensino Médio, para saber se há nele uma abordagem dialógica do texto literário.

## **2. Perspectiva dialógica**

Bakhtin/Voloshinov, por meio do seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, nos falam sobre o que seria o dialogismo. É possível notar que, para eles, a concepção de linguagem é distinta da do Marxismo; Bakhtin/Voloshinov fazem uma leitura a partir dos seus próprios pontos de vistas sócio-históricos. As suas visões criticam “o subjetivismo idealista” e “o objetivismo abstrato” (mais importantes interpretações de língua dominantes na linguística e na filosofia da linguagem). O subjetivismo idealista vê a língua como um exercício mental, ou seja, a linguagem é constituída a partir do interior (psíquico) para o exterior (social), e, ainda, a vê como algo acabado. O objetivismo abstrato, por sua vez, vê a língua como um sistema imutável que segue normas e regras pré-estabelecidas. Essas visões, contudo, vão contra o uso da língua em situação concreta. Por meio da citação a seguir, é possível verificar os pontos de vistas de Bakhtin/Voloshinov contra essas duas correntes:

[...] o centro organizado e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata (BAKHTIN, 2010, p. 116).

Então, para Bakhtin/Voloshinov, a linguagem é vista como prática social e, para eles, o mais relevante é a enunciação (processo) e não o enunciado (produto). Dessa forma, todo signo é ideológico, porque a ideologia é a reação involuntária das estruturas sociais<sup>6</sup> e é por meio delas que a linguagem é estabelecida. Os autores enfatizam que a enunciação é o elemento chave para a interação entre dois indivíduos socialmente instituídos, ou melhor, a

<sup>5</sup>PNLD- Programa Nacional do Livro Didático.

<sup>6</sup>“Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraído pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 115).

enunciação talvez refrata o exercício social e interacional por meio da qual a língua é posta em prática por um locutor tendo como foco um interlocutor. A palavra que se destina a um interlocutor, essa se modificará conforme o grupo social a que ele pertença, ou seja, a palavra de certa forma caracteriza o interlocutor colocando-o em seu grupo social. A palavra<sup>7</sup>, sem dúvidas, é o elo entre o locutor e o ouvinte.

É possível observar que, para Bakhtin/Voloshinov, o meio social influencia e até determina a construção do próprio interior do indivíduo fazendo-o, assim, refratar o meio na sua enunciação. De um sentido mais restrito, o mundo interior é a reflexão do mundo social, isto é, tomando-se o sentido mais estreito do marxismo, é possível notar de um modo mais atenuável que somos absorvidos pelo discurso dominante e é através desse discurso que somos regidos. Quanto mais o indivíduo for aculturado, mais ele se aproximará do discurso dominante de sua sociedade. O elemento essencial da língua não é formado por um sistema abstrato de regras linguísticas e nem pela enunciação do pensamento que estuda a língua como um objeto isolado. Mas, a língua, como um sistema vivo, concretiza-se pelo fenômeno social da interação verbal<sup>8</sup>, realiza-se através da enunciação, isto é, a língua só existe na comunicação social.

Dando continuidade, Faraco, também, estuda a questão do dialogismo seguindo a linha de raciocínio de Bakhtin/Voloshinov, que enfatizam a criação ideológica como de um caráter concreto, histórico (não se restringe a sistemas fisiológicos e psicológicos de sujeitos isolados) e sócios semiótico (solidifica-se em signos, surgindo e significando nos complexos sistemas da troca social). Portanto, Faraco fala que “os signos são espaços de encontro e confronto de diferentes índices sociais de valor” (FARACO, 2009, p.54). Esse raciocínio se concretiza a partir da apropriação que o autor tem de Bakhtin/Voloshinov quanto à ideia de refração. No que diz respeito ao processo de referenciação, o signo não só realiza a reflexão

---

<sup>7</sup>“Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, P. 117).

<sup>8</sup>“A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 127).

como também realiza a refração. A refração<sup>9</sup> do signo são as diversas interpretações concretas que temos desse mundo, ou melhor, “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos” (FARACO, 2009, p. 51).

Nesse sentido, devemos olhar para a linguagem como um fato real oxilogicamente (línguas sociais) saturado e como um elemento sempre estratificado (pelos índices sociais de valor). Outro pensamento forte que nos conduz a entender o dialogismo é a dinamicidade semiótica (Bakhtin chama de heteroglossia/plurilinguismodialogizad(o)). O Faraco fala que para Bakhtin, o mais relevante é a questão da dialogização das vozes sociais. Ou seja, a dinâmica que essas vozes provocam ao depararem-se e criarem outras novas vozes (o real espaço de um enunciado é onde a interação sociocultural acontece). O dinamismo é a característica principal do universo da criação ideológica (metáfora do diálogo<sup>10</sup>), é ele quem torna esse universo vivaz e móvel.

O enunciado, para Faraco, é uma parte essencial das relações ideológicas. Isso porque, o autor interpreta as relações dialógicas como ambientes de tensão entre enunciados. Os enunciados se confrontam e dão origem a outros novos enunciados. No âmbito do sentido, enunciados colocados lado a lado terminam por constituir relação dialógica; mesmo se forem de tempo e espaço distintos, se confrontados no âmbito do sentido, exteriorizam relações dialógicas.

Dessa forma, Faraco ressalta que as relações dialógicas se dão no discurso, isto é, é necessário que o material linguístico tenha penetrado no domínio do discurso, tenha sido convertido num enunciado. Tais relações são afinidades entre índices sociais de valor que instituem parte essencial de todo enunciado. Este já não mais visto como uma unidade da língua, porém como uma unidade da interação social (relações entre indivíduos socialmente estruturados). Assim, o autor vai assinalar as relações dialógicas como “relações de sentido” que se constituem entre enunciados, tomando como alusão o todo da interação verbal. Vejamos:

---

<sup>9</sup> “[...] o tema da refração, caracterizando-a como a atmosfera multidiscursiva que recobre qualquer objeto da realidade, dando a ele múltiplos nomes, definições e julgamentos de valor.” (FARACO, 2009, p. 55).

<sup>10</sup> “Tal metáfora parece bem adequada para representar a dinamicidade do universo da cultura (para fundar uma filosofia da cultura) [...]” (FARACO, 2009, p. 58).

Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo, deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes (espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verbal axiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita...) (FARACO, 2009, p. 70).

### **3. Ensino de literaturas em uma perspectiva histórica e documental.**

Cereja, em sua tese, “O dialogismo como procedimento no ensino de literatura”, busca averiguar o período em que a história da literatura passou a formar parte do currículo escolar e concretizou-se uma disciplina. Isso dado que, até 1870, a história da literatura estava vinculada ao programa de língua portuguesa e só a partir de 1870 que ela se constitui como disciplina independente, sendo que, em 1892, a história da literatura passa a ocupar o lugar da retórica e da poética que até então coexistiram. Aliás, o autor usa como referência para o seu estudo o Colégio Pedro II<sup>11</sup>.

O trabalho de Cereja busca analisar, em certa medida, as práticas de ensino de literatura num intervalo de tempo aproximado entre 1850 e 1950. E, também, averiguar leis e documentos recentes. Dentre as leis, destacar-se-ão as duas últimas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) – a lei 5692, de 1971, a lei 9394, de 1996. Dentre os documentos, destacar-se-ão três, importantes para entendermos o ensino da literatura no ensino médio desde 1990: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e, Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+). Tal averiguação tem o propósito de analisar a importância que a literatura e o ensino de literatura necessitam cumprir conforme essas fontes oficiais.

O propósito dos PCN é assegurar a todos os jovens o acesso ao mesmo conjunto básico de conhecimentos, não importando a sua localização ou até mesmo a circunstância

---

<sup>11</sup>O Colégio Pedro II foi usado como referência na análise de Cereja, visto que naquela época o Colégio era uma das instituições modelo para a sociedade brasileira. O Colégio Pedro II era um espaço inovador, moderno, lugar onde se aglutinavam muitos professores de renome tal como Gonçalves Dias. Também, a instituição era um desejo pessoal de D. Pedro II, que almejava modernizar não apenas a educação do país, porém também o próprio Estado. Ademais, os alunos que frequentavam o Colégio eram da camada privilegiada da sociedade brasileira.

econômica. O documento não determina que o seu uso seja obrigatório, no entanto, é essencial que haja uma adaptação conforme a particularidade de cada região. Os PCN trazem em seu conteúdo uma visão dialógica bakhtiniana, “A linguagem – sob o ponto de vista de suas múltiplas funções – é considerado uma prática social, ou seja, é acontecimento social, uma forma de interação.” (BAKHTIN, 1990). Já na visão de Literatura, o documento propõe que a Literatura seja ministrada separada da disciplina Língua portuguesa com foco na literatura brasileira. Os PCN assegurados na LDB/9394/2006, incluem o ensino da Língua portuguesa e de literatura, conseqüentemente, na área de linguagem, Códigos e suas Tecnologias. (PCN, 2000, p. 17). “A natureza social e interativa da linguagem e não mais se compreende a literatura separada da língua, pois ela é da mesma forma compreendida como representação simbólica das experiências humanas manifestadas nas diferentes formas de sentir, pensar e agir na vida social. (PCN, 2000, 17). Sobre a visão de aprendizagem, os PCN apresentam uma visão sócio-interacionista, ou seja, é um processo de aprendizagem em que o aluno se relaciona através da interação social, e é por meio dessa interação que o aluno desenvolve o seu potencial crítico, sua percepção com a expressão linguística e sua capacidade de compreender os mais diversos textos representativos de nossa cultura.

Já os PCN+(Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)consideram que “Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo” (PCN+, 2002, p.55). O documento trata de dizer que é durante o ensino médio que o aluno tem que ter a oportunidade de entendimento de uma forma mais aguçada dos instrumentos que regulam nossa língua, tendo como base alguns elementos indispensáveis para a formação do aluno como um ser critica, desse modo, o documento cita um dos elementos essenciais da cultura letrada que é: o texto escrito, sobretudo o literário. Para os PCN+, o ensino da língua materna considera indispensável aquisição de três competências: interativa, gramatical e textual. A proposta do documento gira em torno desse tripé, que julga necessário trabalhar com o aluno habilidades relacionadas à competência interativa, visto que, essas habilidades permitem o individuo dialogar com o seu meio social e para desenvolver essas competências, o documento sugere que à escola promova debates, mesas-redondas, envios cartas etc. O ponto inicial para a construção dessas competências é o dialogo, "lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos." (PCN+, 2002, p.57) Na

segunda competência, Os PCN+ propõem a necessidade de trabalhar a questão da competência gramatical, porque além de termos uma gramática internalizada, é preciso que à escola aprimore a competência gramatical dos alunos, "de modo a levá-los a gerar sequências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos. E a terceira competência é a textual que requer um leitor instruído de verificar recursos expressivos que o autor se apropria para a construção do seu estilo, relacionar o texto com o contexto sociocultural, reconhecer temáticas abordadas etc. O leitor, também tem que ser capaz de interagir com discursos de outras pessoas, presente em textos orais ou escritos ou até mesmo em outras linguagens.

A lei 5692/71 causou a reforma de ensino de 1971, pelo que é importante estudá-la porque foi concebida na culminância do regime militar (1964-1985), isto é, numa época de intolerância política, de censura dos meios de comunicações e às artes, torturas e exílios. A reforma estava pautada numa percepção nacionalista e tecnicista de ensino. O ensino beneficiou uma educação tradicional da historiografia literária. Em grande parte, atuava-se com foco na retenção na memória de períodos, obras, autores, datas. É nessa conjuntura que passa a existir o manual didático, que traz um material formulado para ser aplicado diretamente ao aluno sem nenhuma intervenção ou contribuição do corpo docente. Noutras palavras, tratava-se de um material mal formulado e sem nenhuma didática pedagógica.

A referida lei foi responsável, também, por acrescentar mais quatro anos para o Ensino Fundamental que passava de quatro para oito anos; unificou as disciplinas de Geografia e a História, introduzindo Estudos Sociais no Ensino Médio; e, repartiu as matérias em dois grupos (Educação Geral e Habilitação Profissional – as disciplinas de Habilitações eram muitas, o que impossibilitava a introdução do ensino de filosofia). Não havia dialogismo entre as disciplinas. O objetivo era fragmentar o ensino separando as disciplinas para que elas não pudessem dialogar, com o intuito de especializar cada área.

Já com a lei 9394/96 é perceptível uma evolução do manual didático. Nota-se uma preocupação em qualificar o docente para a sua atividade laboral e a cidadania. Nesse sentido, é perceptível o interesse pela preparação contínua do professor, de forma que se possibilite a esse educador ser capaz de ajustar-se com flexibilidade às inovações do ensino. Embora haja uma apreensão da lei 9394/96 com a formação e a capacitação do docente, os propósitos e o

realce atribuído a esse aspecto são distintos dos notados na lei 5691/71. Em vista disso, vemos que não se elimina o caráter profissionalizante desses conteúdos, porém se amplifica esse conteúdo diversificando-o para interesses ligados a outro caráter, como o cultural. Essa lei<sup>12</sup> visa à diversificação do conhecimento, preocupada com formação integral dos alunos o que leva a garantir o ensino de arte e restabelecer Geografia e História como disciplinas independentes. E, vale ressaltar, essa lei introduz o dialogismo por meio da questão interdisciplinar e explora a linguagem verbal como elemento natural da interdisciplinaridade<sup>13</sup>.

Cereja (2005) considera notável a iniciativa dos PCN+ e o empenho de seus autores no sentido de buscar explicar e aprofundar as recomendações dos PCNEM. No entanto, o autor esclarece que os documentos necessitam de maior contestação e revisão, com o intuito de reparar pressupostos teórico-metodológicos e aclarar pontos que ainda estão confusos. Enfim, Cereja observa que há diversos pontos divergentes entre as recomendações dos PCN e as dos PCN+ no que corresponde ao ensino de literatura. Em um primeiro momento, é possível notar que os documentos não retratam precisamente a mesma postura no que diz respeito ao ensino da história da literatura. Uma vez que, para os PCN a história da literatura deve estar em segundo plano, enquanto para os PCN+, a história da literatura é colocada como algo cobiçável, entretanto, não se compromete em resguardar todas as estéticas literárias.

Outra observação importante a se fazer é que os documentos não esclarecem bem seu posicionamento acerca do cânone literário. Os PCN questionam a falta de discussão nas salas de aulas sobre o cânone, no entanto, não sugerem, de modo prático, a revisão das obras conceituadas e nem a inserção de autores menosprezados pela história de literatura. Ao contrário dos PCN, os PCN+ sugerem a leitura das obras clássicas de nossa literatura, mas

---

<sup>12</sup> “Assim, de acordo com o ponto de vista desses documentos, o profissional dos novos tempos deve ser qualificado não apenas quanto aos requisitos técnicos, mas também quanto à sua capacidade de se adaptar a novos contextos sociais e profissionais, de interagir e se comunicar com outras pessoas, de lidar com as tecnologias de ponta e de expressar uma visão democrática, solidária e ética da vida em sociedade.” (CEREJA, 2005, p. 176)

<sup>13</sup> “[...]a lei critica a fragmentação do saber e estimula um ensino que aproxime e integre as áreas do conhecimento, como um verdadeiro “resgate do humanismo”. Para isso, sugere um ensino contextualizado e interdisciplinar, voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno seja efetivamente o protagonista do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a linguagem ou as linguagens passam a ser vistas como um importante meio tanto para a construção de significados e conhecimentos, quanto para a constituição da identidade do estudante. Além disso, a linguagem verbal passa a ser por excelência a ferramenta natural da interdisciplinaridade.” (CEREJA, 2005, p. 176).

não entram afundo na análise sobre o conteúdo do cânone. É fundamental destacar como a formação de leitores e o exercício com o texto literário convertem-se no ponto central das atividades desenvolvidas nas aulas de literatura. Além do mais, os PCN+consideram a importância da estética literária a que concerne o texto. Também, é considerada a análise das relações entre o texto e o contexto (valorização das estratégias de contextualização). Tanto o PCN como PCN+ instigam a abordagem “intertextual e dialógica da literatura”. Essa abordagem permite ao leitor fazer movimentos de leitura que avizinhem textos de um mesmo período ou período distintos. Ambos os documentos vêm de modo positivo o enfrentamento entre a linguagem verbal e as linguagens não verbais.

Também é relevante citar as OCEM (2006) (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) são as Orientações Curriculares mais recentes que temos. Esse documento tem muito que contribuir no que se diz respeito ao Conhecimento de Literatura. À vista disso, as OCEM propõem momentos importantes para pensarmos na difusão do conhecimento literário para o Ensino Médio – EM. No primeiro momento é questionado com tal pergunta: “Por que a literatura no ensino médio?”, então, a partir dessa pergunta, o documento dialoga com o leitor para tentarem chegar a uma ideia do que seria o propósito da literatura no ensino médio e para iniciar a discussão do currículo, o documento toma a literatura em seu *stricto sensu*: “como arte se constrói com palavras.” “[...] se a Literatura é arte, a arte serve para quê?” (OCEM, 2006, p. 52). A literatura como arte é o meio de transcender a liberdade subjetiva do homem por meio da fruição estética, pois permite ingresso a um conhecimento que objetivamente não pode aferir, sobretudo, é um meio de humanização do homem coisificado. Esse pensamento é inserido conforme mostra a LDBEN<sup>14</sup> n° 9.394/96 que foi um marco para a conscientização da importância da literatura no EM, mas aqui vamos citar só o Inciso III do Art. 35, visto que o Inciso III, por sua vez, engloba os dois primeiros Incisos, isto é, a escola necessita ter como desígnio a ampliação do humanismo, da autonomia racional e do raciocínio crítico, não implicando se o discente prosseguirá os estudos ou entrará no mercado de trabalho.

No segundo momento, o documento adverte que não se deve sobrecarregar o aluno com conteúdos de estilos, características de escolas literárias etc., pois segundo ele, essas informações deveriam ser vistas em um momento secundário. Vale ressaltar que é inescusável

---

<sup>14</sup>As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

e imediato o letramento literário, porque por meio do letramento literário, teremos alunos leitores capazes e instruídos a questionar, refletir e ampliar seu horizonte social a partir do letramento literário. O letramento capacita o leitor a fazer uma ponte entre o texto literário e sua visão de mundo e ainda faz com que ele amplie a sua fruição estética. No processo de letramento, o auxílio do professor é importantíssimo, dessa forma, o professor deve atentar-se para não desenvolver um trabalho só com autores canônicos, mas ser um mediador de conhecimentos prestigiando também outros autores que não pertencem ao canônico, entretanto que tenha um valor significativo para o aprendizado do aluno como leitor crítico. Quanto mais conhecimento, apropriação e deleitamento o leitor tiver do texto literário, mais facultoso será a experiência estética, ou seja, “quanto mais letrado literalmente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (OCEM, 2006, p. 60).

Já em um terceiro momento, as OCEM fazem uma discussão sobre a formação do leitor. A carência de alusões sobre o terreno da literatura e a escassa experiência de leitura tanto de textos literários como de textos não literários fazem com que o aluno fique a mercê de seus desejos imediatos, que o levam a selecionar uma leitura por seu título atraente ou por uma capa simpática e agradável. Nesse caso, o livro didático, pode servir de auxílio para a seleção das obras que serão lidas, no entanto, é necessário lembrar que o livro didático é só um elemento de contribuição para a escolha das obras a serem trabalhadas. Os professores podem e devem explorar outros materiais e estratégias para encontrar um material de qualidade para os seus alunos-leitores. O documento nos mostra que o professor é esse mediador que conduz o aluno no processo de letramento, visto que, o letramento do aluno é indispensável para a sua formação como leitor crítico, como ser capaz de dialogar com outras obras e também o instrui a fazer um elo com o seu meio social, político etc.

Em síntese, todos esses documentos contribuem e orientam para caminhos intertextuais, interdiscursivos e dialógicos para o trabalho com a literatura, especialmente as OCEM, já que são as Orientações Curriculares mais recentes depois dos PCN's. Outra questão interessante que vimos no transcorrer da leitura foi à vantagem de um ensino dialógico de literatura a partir do Cereja. O ensino dialógico de literatura segundo Cereja é fundamentado nas discussões dos conhecimentos recebidos pelo aluno em sala de aula que o permite fazer um elo com o mundo social e vice-versa. O ensino dialógico possibilita o aluno

a ter uma visão interdisciplinar por conta da sua interação com outros meios de conhecimentos. Esse ensino torna o aluno em um leitor crítico, não só na literatura como também em outras áreas, visto que sua intenção é capacitar o aluno ao convívio social, ainda amplia sua compreensão sobre o mundo e o torna mais humanizado para o seu bem social.

#### **4. Análise do Livro Didático**

A proposta desta análise consiste em verificar se o Livro Didático - LD “Português” (2004) de Abaurre, Pontara e Fadel, aprovado pelo PNLD e publicado pela Editora Moderna para alunos do Ensino Médio, se há ou não uma abordagem dialógica, como postulada por Bakhtin e seu círculo. E, para averiguar se há essa abordagem, vamos selecionar alguns exercícios de leitura e analisá-los. Se sim, como ela é. Se não, o que os exercícios fazem? De antemão, é necessário saber que o LD está dividido em três partes: Literatura, Língua e Produção de texto. Porém, nos deteremos em analisar a parte que corresponde a Literatura.

No que diz respeito à literatura, as autoras, de início (apresentação do LD), vêm a literatura como uma parte da língua. Isto é, a Literatura não é vista como um elemento separado na resenha dos materiais, porém como item da linguagem, usada para a concepção do leitor e à constituição de conhecimentos linguístico e histórico. Em seguida, elas propõem trabalhar, com o aluno, a produção literária por meio do seu marco histórico. E, a partir da leitura e análise dos textos, os alunos deverão ser capazes de descobrir as tradições, as crenças e a visão da raça humana que instituíram sua existência. Segundo as autoras, essa perspectiva ajudará o aluno a perceber melhor a sua realidade, ocasionando o seu amadurecimento e sensibilidade para entender o mundo. Outro ponto importante que elas tomam em consideração é a questão da linguagem. A linguagem é vista como:

[...] em seu aspecto prático ou artístico, é parte integrante de nossa vida; é um instrumento indispensável tanto para a aquisição de conhecimentos em quaisquer áreas do saber quanto para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2004, p.3)

Antes de adentrar na análise dos exercícios, é importante sintetizar o capítulo I do LD, porque essa síntese nos ajudará a entender a análise dos exercícios. Portanto, no capítulo

I é abordado o tema: “Literatura: texto e contexto”. Sobre tal tema, as autoras tentam responder a seguinte pergunta: “Por que estudar Literatura?”. Para elas, estudar literatura é fazer uma leitura de nós e do mundo à nossa volta para compreender o que somos e onde estamos. A literatura é uma arte, assim como a pintura, a dança. Ela nos permite pela interação com seus textos [...] um vasto conjunto de experiências [...] (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2004, p.12). Toda arte oferece um conhecimento, mas essa oferta é feita de forma individualizada e é através do artista que esse conhecimento se transpassa para um livro, uma dança, uma peça teatral, um quadro. A literatura como arte é um reflexo do social de um período, pois nos descreve a expressão do artista e também o espaço em que concebeu sua obra. Por fim, as autoras ao tentarem fazer distinção entre a história e a literatura, acabam restringindo a literatura ao gênero poético. Essa restrição é observável na citação:

[...] Por que, então, reconstruir o passado por meio da Literatura, se isso já é feito com o estudo da História? Na Antiguidade, havia entre os gregos a preocupação de diferenciar o conhecimento histórico, o poético (equivalente ao que hoje chamamos de literário) e o filosófico. [...] a poesia tem caráter mais geral que a História. (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2004, p.13).

Partindo dessa síntese, selecionamos um exercício de leitura do capítulo I e outro do capítulo III do Livro didático “Português” para analisá-los.

1. Exercício:

**Texto 1**

“Ele era um velho que pescava sozinho em seu barco, na GulfStream. Havia oitenta e quatro dias que não apanhava nenhum peixe. Nos primeiros quarenta, levava em sua companhia um garoto para auxiliá-lo. Depois disso, os pais do garoto, convencidos de que o velho se tornara salao, isto é, um azarento da pior espécie, puseram o filho para trabalhar noutro barco, que trouxe três bons peixes em apenas uma semana. O garoto ficava triste ao ver o velho regressar todos os dias com a embarcação vazia e ia sempre ajudá-lo a carregar os rolos de linha, ou o gancho e o arpão, ou ainda a vela que estava enrolada à volta do mastro. [...]

O velho pescador era magro e seco, e tinha a parte posterior do pescoço vincada de profundas rugas. As manchas escuras que os raios de sol produzem sempre nos mares tropicais, enchiam-lhe o rosto, estendendo-se ao longo dos braços, e suas mãos estavam cobertas de cicatrizes fundas, causadas pela fricção das linhas ásperas

enganchadas em pesados e enormes peixes. Mas nenhuma destas cicatrizes era recente.

Tudo o que nele existia era velho, com exceção dos olhos que eram da cor do mar, alegres e indomáveis. ”

HEMINGWAY, Ernest.  
O velho e o mar. 46. Ed.  
Tradução de Fernando de Castro Ferro.  
Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

## Texto 2

### Pescador reclama que peixes estão desaparecendo

“Curimbatá, tainha, robalo, tambaqui e tilápia’. O pescador Joíson Silveira, 32 vai dizendo os peixes que retira da Lagoa Feia.

‘Tem muito pescado, mas antes tinha mais. Vai chegar o dia em que não vai ter nenhum’, afirmou o pescador, enquanto navegava em sua canoa de Fundo chato – Típica da região.

Silveira nasceu e foi criado às margens da lagoa. Da família, herdou a profissão. Mas até fevereiro, diz que só vai reparar o barco e conversar com os amigos.

‘Estamos na época do defeso (temporada da desova) e é preciso parar a pesca’, afirmou o pescador, que, enquanto não exerce a atividade, recebe um auxílio mensal de R\$ 180.

Essa é a quantia que a Prefeitura de Campos dos Goytacazes destina para 391 pescadores de lagoas e 350 de mar, nas épocas em que a pesca é proibida.”

Cotidiano. Folha de S. Paulo, 1º jan. 2002.

1. Os dois textos lidos falam sobre pescadores.
  - a) Como é caracterizado (direta e indiretamente) o pescador apresentado pelo texto 1?
  - b) E o pescador apresentado no texto 2.
2. Agora, retorne aos textos e, com base na leitura atenta:
  - a) Identifique as informações referentes à pesca apresentadas no texto 1;
  - b) Faça o mesmo com ralação ao texto 2.
3. Considerando as constatações feitas sobre os textos 1 e 2 nos exercícios acima, associe as características seguintes a cada um deles.
  - Preocupação em informar
  - Perspectiva objetiva
  - Perspectiva subjetiva
  - Função estética

- Função utilitária
- Linguagem mais denotativa
- Linguagem mais conotativa

(ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2004, p.14).

No primeiro exercício, apesar de ambos os textos tratarem de “pescadores”, as questões 1,2 e 3 não proporcionam nenhuma forma de diálogo entre eles ou com o aluno. Ou seja, os textos são trabalhados isoladamente o que não permite que o aluno faça uma interação do literário com o meio social. As questões apresentam conteúdo tradicional, o que pode ser visto na abordagem das questões. Por exemplo, na questão 1, é solicitado ao aluno que identifique as características (de forma direta e indireta) do pescador que já estão dadas no texto, isto é, o aluno não precisará fazer muito esforço para contestar a questão. A resposta já está apresentada no próprio texto, isso significa que o aluno não necessariamente precisa entender o contexto para poder responder à questão.

Na questão 2, mais uma vez, repete-se a situação: a questão não permite que os textos interajam entre si. O isolamento das questões C e D acontece no momento em que o aluno identifica as informações dos textos separadamente. O exercício não cria uma ponte de diálogo entre os textos e nem entre eles e seu interlocutor (o leitor). De grosso modo, o exercício propõe questões com respostas já prontas. Afinal, é mais fácil oferecer um conteúdo mecanizado a levar o aluno a refletir e entender o texto literário a fim de que possa apropriar-se desse conhecimento e utilizá-lo em seu convívio social. Para Bakhtin, o homem está, a todo o momento, dialogando com o seu meio social, ou melhor, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 127).

Nota-se que a resolução da questão 3 é uma resposta lógica, pois o aluno, ao identificar o que foi pedido nas questões 1 e 2, coerentemente, terá facilidade em contestar a questão 3. Trata-se de uma atividade mecanicista em que o aluno não consegue relacionar o texto literário com o meio social. De forma que esse perde o gosto pela leitura literária e, ao mesmo tempo, desvaloriza a literatura, uma vez que, como leitor, não vê a utilidade do texto literário em sua vida social.

Embora, a Literatura seja vista por Abaurre, Pontara e Fadel como uma parte da língua, uma construção de conhecimentos linguístico e histórico e uma expressão restringida

ao contexto poético, ainda assim, apresentam em sua teoria alguns vestígios da abordagem dialógica. Tais como: “[...] estudar literatura é fazer uma leitura de nós e do mundo a nossa volta para compreender o que somos e onde estamos. [...] a literatura nos permite pela interação com seus textos [...] um vasto conjunto de experiências [...]” (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2004, p. 12). A literatura como arte é um reflexo do social. No entanto, essa concepção restringe-se à teoria, noutras palavras, na prática dos exercícios a abordagem dialógica é deixada de lado.

Mas também é interessante notar que as autoras alargam a visão escolar da literatura ao adicionarem um texto de literatura de língua inglesa e um de um jornal, contemporâneo. Isso é muito interessante, uma vez que amplia a compreensão do aluno em relação à literatura e faz com que o aluno entenda que podemos dinamizar o conhecimento, dialogar com outros textos que não precisam ser do mesmo gênero, da mesma língua ou até mesmo da mesma época, mas fazê-lo entender que podemos relacionar (dialogar) textos de diferentes períodos, de diferentes línguas e gêneros.

2. Exercício:

Compare as duas imagens. Você vai notar que ambas retratam cenas religiosas, mas uma apresenta características claramente medievais, e a outra, renascentistas. Qual delas pode ser associada à arte medieval e qual à arte renascentista? Por quê? Procure justificar sua resposta com base em características das pinturas. (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2004, p.36).



Imagem 1 (<https://www.uffizi.it/opere/madonna-col-bambino-in-trono-e-profeti-maesta-di-santa-trinita> (visitado em 06/12/2017))

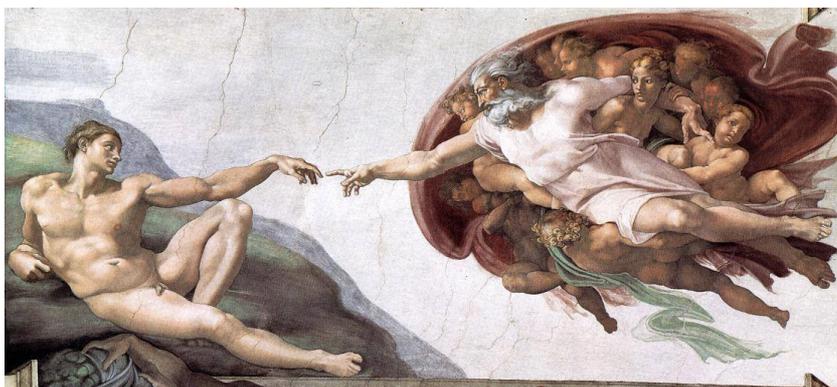


Imagem 2 (<http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en/collezioni/musei/cappella-sistina/volta/storie-centrali/creazione-di-adamo.html> (visitado em 06/12/2017))

No segundo exercício, é perceptível que não há nenhuma relação dialógica pelo que se pede no enunciado da questão. Uma vez que não se apresenta uma interação entre as duas obras, isto é, não se visa a procurar a conversa entre as duas imagens. O enunciado da questão demanda do aluno que apresente sua resposta com base em características das obras, ou seja, classifique cada pintura por meio do seu marco histórico (ensino tradicional) apenas. Ressalte-se que, apesar de pedir ao aluno que compare as imagens, o exercício não propõe uma interação entre as obras, porque o intuito da questão é delimitar o espaço cronológico de cada pintura. Dessa forma, o exercício em si possui uma visão que privilegia a classificação de características tidas como próprias de cada momento histórico. Esse modo de trabalhar os exercícios é inadequado, pois não promove um ensino interdisciplinar, dificulta a relação entre a literatura e as demais visões de conhecimentos. Essa questão é pensada pela autora Regina Zilberman que diz:

[...] porque os suportes da literatura são flexíveis e mutáveis, adaptando-se às novas condições. (ZILBERMAN, 2013, p.220) [...] a leitura da literatura reproduz a convivência com o mundo exterior [...] (ZILBERMAN, 2013, p.223).

Por exemplo, na primeira imagem há uma pintura românica medieval que retrata uma cena religiosa, em vista que essa pintura centrava na temática religiosa (histórias bíblicas) procurando representar sobre a vida de Cristo e as vidas dos santos. Dessa forma, podemos destacar algumas características da pintura românica medieval tais como: o uso de cores cheias e sem sombra, falta de rigor anatômico (cabeças e mãos do mesmo tamanho), a inexpressividade das faces etc. Já a segunda imagem é uma pintura renascentista que, também, retrata uma cena religiosa. Mas, além da questão religiosa, também, trata do profano (seres mitológicos, alegóricos etc.). A luz e a cor são características de muito interesse na pintura renascentista, também a nudez é muito usada porque o artista pode representar a anatomia.

Assim, é possível concluir que o exercício, em nenhuma hipótese, apresenta um ensino dialógico. Mas é um ensino dialógico que permite ao aluno dialogar com o texto literário fazendo-o criar uma ponte para compreender o propósito da literatura e sua importância para a interação social. Ele forma leitores capazes de pensar e discutir o seu meio social e, também, os capacita a codificar e decodificar informações essenciais para compreender melhor o mundo e a existência do homem. Segundo Faraco, é necessário haver interação dialógica entre as imagens. Ele evidencia, tendo como alusão o todo da interação verbal, que é importante acontecer a relação dialógica para que se estabeleça relação de sentido entre as duas imagens lidas. O autor ainda ressalta que “O processo dialógico é concebido como infinito, inesgotável.” (FARACO, 2009, p. 70). No entanto, encontramos um Livro didático que abraça um ensino tradicional, um ensino destacado e cronológico que incentiva a formação de um leitor, mas não um leitor literário.

## **5. CONCLUSÃO**

Foi possível observar, ao logo desta análise, que a Literatura, no transcorrer do tempo, vem conquistando seu espaço como uma ciência independente e solidificada. Entretanto, ainda há muito que conquistar, pois vimos que o ensino literário é muito desvalorizado em nossa sociedade. São várias as razões pelas quais o Ensino da Literatura é deixado de lado. Nesse sentido, notamos algumas dessas razões, tais como: ausência de um Livro Didático

adequado para o ensino da literatura (o ensino tradicional ainda predomina no LD) e qualificação e reconhecimento do corpo docente – visto que grande parte dos professores não possui conhecimentos sobre como abordar o ensino literário, deixando-o a mercê de um ensino mecanizado. Também, no que se refere à pesquisa no Brasil, temos raríssimos trabalhos que abordem o ensino literário.

Contudo, foi perceptível que é enriquecedora a forma como o método dialógico aborda o texto literário, embora Bakhtin e seu círculo, não estivesse preocupado com o ensino, sua proposta é indispensável para tentarmos entender melhor o propósito da leitura literária e sua importância para a sociedade em que vivemos. O Dialogismo pode ser uma abordagem reflexiva e dinâmica que nos possibilita criar pontes de saberes com outras áreas científicas. Também, permite-nos dialogar e interagir com outros textos, até mesmo de diferentes épocas, que nos levem a compreender melhor nossa existência.

As OCEM, ainda que apresentem várias questões que necessitem ser revisadas e adequadas para garantir um ensino de qualidade para o desenvolvimento e clareza do texto literário, já apresentam um salto grande no que diz respeito ao ensino da literatura. Contudo, é uma pena que essa metodologia restrinja-se ao âmbito da teoria e deixe a desejar na prática. Essa questão foi vista claramente em nossa análise do Livro Didático “Português”. Na análise, foi notável o uso de uma metodologia mecânica nos exercícios que impossibilita o aluno de relacionar um texto com o outro e o impede de estabelecer um elo com sua realidade por consequência disso, não o permite ver a utilidade da leitura literária.

Por fim, entendemos que esse trabalho serve de reflexão para não desanimarmos e continuarmos a lutar por um ensino de qualidade. Por uma abordagem mais reflexiva e interacional do texto literário que garanta ao aluno desenvolver um pensamento crítico (formação de leitores) para o seu crescimento social e, sobretudo, humano.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABAURRE, Maria L.; PONTARA, Marcela N.; FADEL, Tatiana. Português. São Paulo, 2ª edição, Moderna, 2004, p. 3- 151.

BAKHTIN, M. (Volochínov). A interação verbal. In: BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 114-132.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio* (Língua Portuguesa). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. PCN+: *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Linguagem, códigos e suas tecnologias/Língua Portuguesa). Brasília: MEC, 2002, p. 55-91.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio*. (Linguagem, códigos e suas tecnologias/Conhecimentos de literatura). Brasília: MEC, 2006, p. 49-83.

BRIGHENTE, Furlan M.; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da Educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, 2016, p. 155-177.

CEREJA, W. R. O dialogismo como procedimento no ensino de literatura. In: CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005, p. 162-195.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 45-76.

PAULINO, M. das G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 55-68.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. Unesp, 2004, 96-100.

ZILBERMAN, R. Porque a leitura da literatura na escola. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2016, p. 209-230.