

LETRAMENTO LITERÁRIO: O *BOOM* DO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

Jacklaine de Almeida SILVA

jacklaine_almeida@yahoo.com.br

UEPB

Isabelle de Araújo PIRES

issapires@hotmail.com

UFPB

Resumo

O problema do ensino da literatura brasileira reporta ao período colonial de nossa história enquanto nação, uma vez que, sendo um país ainda em formação, o Brasil não contava com um público leitor, o que deixava aos escritores e poetas da época a opção de escrever como que para si mesmos. Nesse sentido, nosso trabalho objetiva apresentar um percurso panorâmico do ensino de literatura no Brasil, de suas origens até a contemporaneidade, mostrando que o leitor passa a ser evidenciado a partir das Teorias da Recepção, em 1960, com a Estética da Recepção, preconizada por Jauss, e disseminada, no Brasil, por Regina Zilberman, e o *boom* do ensino acontece no século XXI, com o termo “letramento literário”. Para traçar esse percurso, nos ancoramos nas reflexões de Zilbernam (1989), Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1988), Cosson (2006), Candido (2004), além dos apontamentos oferecidos pelos documentos oficiais de ensino. Tencionamos mostrar todos os avanços ocorridos na história do ensino de literatura e evidenciar que é possível ensinar leitura literária através do letramento.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Letramento.

Considerações Iniciais

O ensino de leitura literária no Brasil sofreu diversas modificações e avanços ao longo dos séculos. Embora muitos profissionais e estudiosos da área se mostrem decepcionados com os rumos que a educação básica vem tomando ao longo dos últimos anos, é importante esclarecer que, historicamente, tivemos muitos avanços.

Nesse sentido, nosso trabalho objetiva apresentar um percurso panorâmico do ensino de literatura no Brasil, de suas origens até a contemporaneidade, mostrando que o leitor passa a ser evidenciado a partir das Teorias da Recepção, em 1960, com a Estética da Recepção, preconizada por Jauss, na Alemanha, e disseminada, no Brasil, por Regina Zilberman, e o *boom* do ensino acontece no século XXI, com a disseminação do termo “letramento literário”.

Para traçar esse percurso, nos ancoramos nos apontamentos de Zilberman (1989), Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1988), Cosson (2006), Candido (2004), além das reflexões oferecidas pelos documentos oficiais de ensino. Tencionamos mostrar todos os avanços ocorridos na história do ensino de literatura e evidenciar que é possível ensinar leitura literária através do letramento.

1 Percurso panorâmico do ensino de literatura brasileira: de suas origens até o século XX

O problema da história da literatura brasileira reporta ao período colonial de nossa história enquanto nação, uma vez que, sendo um país ainda em formação, o Brasil não contava com um público leitor, o que deixava, aos escritores da época, a opção de escrever como que para si mesmos. Com a chegada de Dom João VI ao país, em 1808, e com a implantação da Régia Imprensa, é que os livros passaram a ser publicados em solo brasileiro.

Apenas com o advento do Romantismo, junto com seu ideal de busca de uma nacionalidade, e o surgimento de um público leitor burguês, a literatura passa a ter um caráter mais comercial, ou seja, o texto literário, que antes era acessível a poucos, passa a circular nos folhetins e a ser consumido por um número maior de leitores.

No final do século XIX, o então imperador D. Pedro I outorga a Constituição do Império, a qual determinava a criação de escolas em todas as cidades e instrução gratuita para todos. Desse modo, cria o Colégio Pedro II, feito, entretanto, apenas para as elites. Assim, tem-se o ensino básico instituído no Brasil.

Apenas na década de 1930, no século XX, com a implantação das Faculdades de Filosofia, Letras e Artes, começou a se pensar sistematicamente no ensino de língua portuguesa e literatura a partir de um profissional qualificado, tendo em vista que antes a disciplina era ministrada por padres, advogados, médicos e engenheiros. Nessa década, o ensino primário tornou-se obrigatório. A disciplina denominada Português, relativa ao estudo da língua e da literatura, constituía como principais conteúdos a aprendizagem da gramática e o conhecimento dos escritores mais importantes da literatura em língua portuguesa.

Conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 10), a escola pública, embora nascendo com o propósito de equalização, “cedo revelou-se mais um aparelho de dominação das classes populares, traindo o seu objetivo inicial”. Para as estudiosas, talvez essa traição se explique pelo fato de que a escola, de fato, “surgiu por iniciativa da burguesia emergente, que desejava ascender ao *status* social da aristocracia” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 10). Nesse sentido, as classes trabalhadoras menos favorecidas, já de início, não entraram nesse projeto de promoção da cultura, determinando significativamente a existência de amplos segmentos de analfabetos (BORDINI e AGUIAR, 1988).

A reforma da educação brasileira, introduzida em 1970, trouxe algumas consequências complicadas: com tantos alunos na escola, foi preciso contratar muitos professores. O país não estava preparado para isso e alguns docentes foram instruídos de modo apressado, através de cursos intensivos patrocinados pelos governos estadual e federal. A seguir, devido a esse processo, estabeleceram-se muitos cursos superiores, em faculdades particulares, encarregados de diplomar professores em pouco tempo (licenciaturas curtas de apenas dois anos). Os professores, mal preparados, utilizavam o livro didático como tábua de salvação.

Com o fim da ditadura política que sucedeu o golpe militar de 1964, a partir da década de 1980 se intensificaram a denúncia da “crise da educação” e os debates sistemáticos sobre a persistência do “ensino tradicional”. No contexto de reorganização política e social do Brasil, esse debate envolveu diferentes sujeitos e

segmentos representativos da sociedade civil brasileira, especialmente professores do ensino fundamental e médio e do ensino superior e entidades que os representavam. Visando à construção da educação democrática para uma sociedade democrática, foram-se formulando e implementando programas governamentais, como aqueles destinados à superação da “crise da educação” e as correlatas “crise da alfabetização” e “crise da leitura” no Brasil. Foi-se intensificando, então, o interesse pelo estudo e pela pesquisa, em programas de pós-graduação de educação, sobre esses e outros problemas educacionais.

Nesse contexto, as relações entre educação e literatura se tornaram temas de discussão e objetos de pesquisa e estudos sistemáticos produzidos por pesquisadores da área dos estudos literários no diálogo crítico com as ciências da educação. Os resultados foram configurando novos modos de pensar, sentir, querer e agir, derivados de questionamentos contundentes, por exemplo, dos antigos modelos escolares: de ensino de história literária, por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos nas aulas do ensino médio; ou de utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos, ou para formar o “aluno crítico” da ideologia dominante.

Visando à formação de cidadãos críticos e ativos, como agentes do projeto desejado de transformação social se propunham novos lugar e função para o texto literário na educação escolar, buscando enfrentar coerentemente a paradoxal e conflituosa relação entre a liberdade criadora da literatura e a disciplinarização de seu ensino e da leitura imposta pela escola.

Naquele momento histórico, as discussões se referiam à disciplina Literatura (Brasileira e/ou Portuguesa), que constava do currículo do ensino médio; ou à matéria Literatura, que integrava a disciplina Língua Portuguesa do currículo de 5ª a 8ª séries (hoje 6º ao 9º anos) do ensino fundamental. Nessa matéria se estudavam, por meio do livro didático, aspectos de análise literária e fragmentos de textos de autores consagrados da literatura brasileira ou se estudavam livros de coleções destinadas ao público juvenil, acompanhados das famosas “fichas de leitura”.

Entretanto, devido à urgência maior de enfrentamento dos problemas da escolarização inicial de crianças, questões relativas à leitura da literatura infantil e juvenil e sua utilização na escola passaram a demandar a atenção de pesquisadores. Assim, a produção acadêmico-científica sobre o gênero começa a ganhar impulso a partir dos anos de 1980, com a expansão dos cursos de pós-graduação.

2 Ensino de literatura brasileira no final do século XX: influências da Teoria da Recepção e do Método Receptional

Na trajetória da história da leitura literária, privilegiava-se, inicialmente, o autor. Sendo assim, a leitura se preocupava em desvendar as intenções do escritor. Com o passar do tempo, na New Criticism, o texto passa ser o centro das atenções e, por isso, o objetivo passa a ser elucidar o que o texto queria dizer. Há, assim, uma transferência de autoridade do autor para o texto. A partir das Teorias da Recepção (Estética de Recepção e Estética do Efeito), em 1960, conforme Teresa Colomer (2007), o leitor passa a ser evidenciado.

No Brasil, a Estética da Recepção foi disseminada por Regina Zilberman, no final da década de 1980, a partir do livro *Estética da recepção e história da literatura*, em que a estudiosa vai apresentar e comentar as sete teses defendidas por Jauss em sua teoria. A Estética da Recepção foi um marco na valorização do leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos do texto. Conforme Vicente Jouve (2002), a Estética da Recepção vai trabalhar a história da leitura dos livros, comparando como as obras foram lidas ao longo do tempo, objetivando formar um leitor mais crítico. Nesse sentido, essa teoria foi determinante para reformular os objetivos educacionais brasileiros.

Em 1988, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar lançam o livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Nele, apresentam um texto intitulado “Método Receptional”, que prevê a transferência (transposição didática) da Teoria da Recepção para a prática escolar da leitura. Cinco são as etapas

para o desenvolvimento do método de ensino elaborado pelas estudiosas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

1- Determinação do horizonte de expectativas: são os valores que os alunos já possuem, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral e social e interesses específicos da área de leitura. Na verdade, é o (re)conhecimento do que o aluno já possui no momento de introdução ao método. As características desse horizonte podem ser constatadas através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários etc (BORDINI e AGUIAR, 1988).

2- Atendimento do horizonte de expectativas: significa proporcionar aos alunos experiências com os textos literários que satisfaçam suas necessidades em dois sentidos: primeiro quanto ao objeto (o texto), uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula deverão ser aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias metodológicas de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado (BORDINI e AGUIAR, 1988). Aqui é um processor de conquista, tendo em vista que o professor vai buscar se aproximar do aluno e aproximá-lo de suas aulas.

3- Ruptura do horizonte de expectativas: é a introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto: o tema, o tratamento, a estrutura, a linguagem. O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos (BORDINI e AGUIAR, 1988). Nesse sentido, para essa etapa, são oferecidos textos e metodologias gradativamente mais complexos.

4- Questionamento do horizonte de expectativas: é análise comparativa entre as duas etapas anteriores, para que os alunos percebam o valor dos textos de maior

reflexão e maior realização artística. Os alunos tendem a achar esses textos “difíceis” no primeiro momento, mas depois de decifrados começam a significar na vida dos leitores (BORDINI e AGUIAR, 1988). Essa etapa tem o objetivo de levar nossos alunos a refletirem sobre as leituras realizadas e constatarem que são capazes de fazer leituras cada vez mais complexas.

5- Ampliação do horizonte de expectativas: é consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Comparando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, os alunos verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como percebem que sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. O objetivo é formar um leitor mais exigente e autônomo.

De acordo com Zilbeman E RÖSING, (2009), nos últimos anos houve muitas mudanças na educação e na sociedade de forma geral: acesso à internet, computador, celular, muita preocupação com o ensino, congressos. Há, portanto, uma consciência de que é preciso e é possível uma mudança na educação. Todavia, para Zilbeman (2009), tudo o que mudou, ao longo dos anos, no ensino de leitura literária, parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação. Onde deveria reinar a mesma euforia, conforme a estudiosa, predominam a desolação, o desestímulo, o sentimento de fracasso e decepção. Falta, assim, um trabalho de formação com os professores e falta o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola.

A partir de 1996, o MEC passa a subordinar as compras dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma operação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática. Nesse mesmo ano o governo cria a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, nº 9.394/96). A partir dela, são lançados documentos oficiais nacionais preocupados com a formação de cidadãos criativos, críticos e autônomos, como estabelece a lei. Desses documentos, o que teve destaque denomina-se *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), lançados em 1997,

1998 e 1999, para primeira e segunda etapas do ensino fundamental e para o ensino médio, respectivamente. Progressivamente, foram surgindo outros documentos oficiais com o intuito de nortear o trabalho do professor na escola.

Os PCN (1998) objetivam a construção do conhecimento escolar por meio da contextualização e interdisciplinaridade, vinculando-se com os diversos contextos da vida dos alunos. Referente ao ensino de literatura, criticam o ensino tradicional, que privilegia a história da literatura, e evidenciam a leitura do texto literário, defendendo um ensino baseado no diálogo, que objetiva o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, a partir da interação texto-leitor.

3 Letramento literário e formação de leitores no século XXI: o *boom* do ensino de literatura brasileira

A partir de 2001 o governo federal passou a realizar um programa de incentivo à leitura para o ensino fundamental: *Literatura em minha casa*. Embora a maior parte dos professores não estivesse preparada para o uso efetivo do material dentro e fora da escola, foi uma iniciativa governamental de grande valia, uma vez que a escola pública passou a receber, periodicamente, coleções de obras literárias de qualidade, que deviam ser distribuídas aos alunos e trabalhadas no contexto educacional.

Em 2006, dois textos marcam a história do ensino de literatura: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e o livro *Letramento literário*, de Cosson, propagando o conceito e uso do termo letramento literário, que começou a ser utilizado no Brasil entre os pesquisadores do CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, no início da década de 1990. Desde então, e cada vez com mais intensidade, foram desenvolvidas pesquisas versando sobre o tema, não somente na UFMG, mas em diversas instituições de todo o país.

Partindo do conceito de letramento desenvolvido em Soares (2006) – estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultivar as práticas sociais que

usam a escrita, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* propõem uma definição para o termo “letramento literário”: “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. (BRASIL, 2006, p. 55)

As OCEM (2006) se ancoram nas propostas da Estética da Recepção e do Efeito, preconizadas por Jauss (1994) e Iser (1979), respectivamente, apresentando discussões sobre a prática docente como objeto de reflexão permanente. O texto inicia com uma crítica aos PCN, uma vez que estes incorporam a literatura no estudo de linguagens, sem observar as especificidades de construção e metodologia inerentes à literatura. Nesse sentido, as OCEM buscam atualizar as discussões que têm sido travadas nos PCN, no que se refere à literatura. Para isso, lançam mão do fato de a literatura ter finalidades específicas: humanizar o homem coisificado, o que é a perspectiva defendida por Antonio Candido. Desse modo, assim como nos PCN, colocam as informações sobre épocas, estilos, características de períodos literários para um caráter secundário, privilegiando a leitura do texto literário, objetivando, portanto, “letrar” literariamente.

Desse modo, as OCEM (2006) deixam claro que quanto mais profundamente o receptor se apropria do texto e a ele se integra, mais rica será a sua experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. Assim como as OCEM, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*, elaborado em 2006, dividem as discussões sobre o ensino de língua portuguesa em dois módulos distintos: “Conhecimentos de língua portuguesa” e “Conhecimentos de literatura”. O primeiro apresenta apontamentos de teoria e metodologia de ensino, trabalhando numa perspectiva de letramento, sugerindo que o aluno:

entre em contato com exemplos de textos representativos desse mesmo gênero de referência, [para isso] o professor deve providenciar situações de comunicações bem definidas, precisas e, na

medida do possível reais [...] A produção deve ser antecedida da leitura e análise de textos produzidos em situações similares [...] (BRASIL, 2006, p. 41)

Nesse sentido, os *Referenciais da Paraíba* trabalham na perspectiva de planejamento através de sequências didáticas. É um material que reúne teoria, crítica e propostas metodológicas de ensino. No que se refere aos “Conhecimentos de literatura”, o texto se baseia claramente nos pressupostos da Estética da Recepção, privilegiando o leitor e seu contato com a obra literária, trabalhando a partir de um modelo dialógico. É um documento que trabalha a partir de gêneros literários, procurando levar para os alunos, inicialmente, textos contemporâneos até fazê-los chegar aos textos mais complexos de nossa literatura.

O livro de Cosson apresenta um trabalho prático, desenvolvido a partir do letramento literário. Nele, encontramos diversas sugestões de experiências de ensino e reflexões ancoradas no letramento literário. O estudioso deixa claro que ser um leitor letrado é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária. Portanto, o leitor do texto literário será capaz de ler e viver o mundo a sua maneira, posicionando-se de forma crítica diante do que se está lendo.

Ao trabalhar com a prática de letramento literário, Cosson e Paulino (2009) sugerem experiências pedagógicas, com multiletramentos, que visam habilitar os alunos a atribuírem sentido ao que leem e ativamente se engajar com o seu mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo. É nessa base comum, de fazer sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade, que o(s) letramento(s) literário(s) se inscreve(m), pois, na atualidade, não basta mais saber ler e escrever, decodificar e codificar: é preciso também estar apto a usufruir daquilo que a leitura e a escrita podem proporcionar, porque as possibilidades de interação em sociedade tendem a ser maiores na mesma proporção que o nível de letramento for mais apurado.

Considerações Finais

Nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX havia uma preocupação embrionária com processo de alfabetização do povo brasileiro. No final do século XX, principalmente com o advento das Teorias da Recepção, começa a surgir uma inquietação com a formação do sujeito leitor. No século XXI, com a energização do uso do termo letramento literário, há uma intensa preocupação com a formação do leitor crítico, a partir de reflexões e do desenvolvimento de práticas de ensino.

Na história da educação brasileira, inicialmente, as atividades se preocupavam apenas com o conteúdo trabalhado, de forma mecânica, sem significação para a vida prática do aluno, o que não viabilizava a discussão e a reflexão em torno do texto e o contexto, gerando, no mínimo, cansaço e desinteresse por estas aulas que poderiam ser mais prazerosas e transformadoras para a vida dos nossos discentes. Nos últimos anos, entretanto, as pesquisas sobre literatura e ensino foram inúmeras. Elas foram mostrando que o ensino de literatura é possível. Todavia, além de aprender metodologias didáticas, o professor precisa vivenciar experiências significativas de leitura para contagiar a turma.

Para que a sociedade e a humanidade continuem evoluindo, é importante formarmos cidadãos íntegros, críticos, inconformados com os problemas do seu tempo, criativos e inovadores para encontrarem soluções para os problemas das suas realidades. Neste processo, a educação é um instrumento indispensável para formar estes cidadãos que queremos, e em especial o ensino de leitura da literatura, porque a partir deste ensino temos a possibilidade de despertar a criticidade, o potencial criador dos alunos e, o principal, levá-los a pensar sobre o mundo em que vivem, compreendendo o entorno sociocultural ao qual estão inseridos e interligá-lo de forma sistêmica à sociedade nacional e global com discernimento para opinar, propor mudanças e desenvolver o senso de pertencer a um complexo social maior e diverso do que aquele em que vivem.

A escola tem um papel fundamental na nossa sociedade, pois tem a nobre missão de ajudar a formar e preparar as novas gerações para enfrentarem, de forma autônoma, criativa e crítica os desafios da vida cotidiana. É através da escola, principalmente, que as novas gerações vão se apropriar do aparato de conhecimentos já produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e, de forma dialógica, construir e reconstruir o seu próprio conhecimento ou o conhecimento novo.

Referências

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério de Educação, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: _____ **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- _____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CHARTIER, Roger. Literatura e leitura. In: _____ **Cultura Escrita, Literatura e História**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Comunidade de leitores. In: _____ **A ordem dos livros**. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. , 2010.

- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (Org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação do Estado. Conhecimentos de literatura. In: **Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa: [s.n.], 2006.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- _____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.