

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: UMA ESPECIFICIDADE PARA A LITERATURA

### HIGH SCHOOL CURRICULUM GUIDELINES: LITERARY SPECIFICITY

Joana d'Arc Batista Herkenhoff<sup>1</sup>  
Adriana Lemos Falqueto<sup>2</sup>  
Arlene Batista da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Por meio de análise bibliográfico-documental, este artigo intenta investigar as propostas para o ensino de literatura para o ensino médio contidas no primeiro volume das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM), PCNEM (1999) e dos PCN+ (2004). Avalia-se que, embora as diretrizes governamentais tenham avançado em relação ao destaque para o ensino da leitura literária, é preciso que os profissionais de educação preencham as lacunas de tais documentos com reflexões sobre este objeto de ensino.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; OCNEM; currículo; ensino médio

**Abstract:** Through bibliographical and documentary analysis, this article intends to investigate the proposals for the teaching of literature to high school proposed in the first volume of the High School Curriculum Guidelines (OCNEM), PCNEM (1999) and PCN+ (2004). It is estimated that while government policies have advanced in relation to the emphasis on the teaching of literary reading, it is important that teachers could fill the gaps of such documents with reflections on this teaching object.

**Keywords:** literature teaching; OCNEM; curriculum; literature

### Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir a proposta para o ensino da literatura, contida no primeiro volume das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM), dedicado à grande área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. O documento, de 2006, é uma publicação da Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Política do Ensino Médio que seguiu a publicação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Secretaria Municipal de Educação, Serra (ES). Integrante dos Grupos de Pesquisas Literatura e Educação. (UFES). E-mail: joanadbh@terra.com.br.

<sup>2</sup> Graduada em Letras-Inglês (UFES, 2012), Mestre (2015) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES. Professora da Secretaria de Estado da Educação (ES) e Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Integrante dos Grupos de Pesquisas Literatura e Educação e Núcleo de Estudos Literários e Musicológicos da UFES.

<sup>3</sup> Doutora em Letras Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (UFES), Professora dos cursos de Pedagogia e Letras - Faculdade Saberes, Vitória, ES.

PCNEM (1999) e dos PCN+ (2004). Segundo consta no documento, as OCNEM's foram produzidas em um trabalho coletivo de colaboração, para “atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 8), afirmação que revela que os documentos anteriores não teriam dado conta dessa tarefa.

Para Marides Marinho, em “Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva”, a definição do objeto de ensino de uma dada disciplina constitui uma das possibilidades de abordagem das pesquisas sobre a história das disciplinas escolares no Brasil. Para as pesquisas dessa perspectiva interessa a problemática relacionada a perguntas que versem sobre “quando se ensina a língua portuguesa, o que, para que e como se ensina?” (2007, p. 164). Por considerarmos a leitura literária e seu ensino parte de uma rede de práticas sociais, concordando com a perspectiva de Regina Zilberman em “Sociedade e democratização da leitura”, quando esta afirma que “a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão” (1999, p. 31). Esse, portanto, será nosso foco de análise: investigar as concepções teóricas de literatura e leitura que embasam as orientações e suas possíveis implicações nas propostas para o trabalho com a literatura nesse segmento.

Com esse artigo pretendemos contribuir para as reflexões acerca da recepção das Orientações pelos professores. Tal investida se justifica em função da relevância desse documento, que estabelece produtivo diálogo com as atuais pesquisas na área de ensino de literatura, leitura literária, assunto que, entretanto, “permanece curiosamente ignorado em prol dos antigos PCNEM de 2000” (REZENDE, 2013, p. 110).

Trata-se, porém de também de provocar a ampliação da discussão do currículo de literatura, uma vez que “há poucos estudos de currículos básicos de diferentes redes para o ensino médio, na contemporaneidade, e ainda mais particularmente no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, com foco específico nas prescrições e recomendações oficiais para o trabalho com a literatura e a leitura literária.” (DALVI, 2014, p. 139)

Antes de abordar as OCEM, retomaremos brevemente os documentos oficiais produzidos anteriormente para o ensino médio a fim de buscar compreender porque não teriam atendido às expectativas dos professores e os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, anos iniciais (1997) e anos finais (1998) para observar se há uma relação de contiguidade e coerência, ou não, entre esses documentos que pretendem ser uma referência comum para educação básica nacional.

## 1. PCN, PCNEM E PCN+

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino médio, desde 1996, compõe a etapa final da educação básica. Dessa forma, espera-se que os documentos norteadores para esse segmento mantenham um diálogo articulado e coerente entre si. Os PCNEM, de fato, foram lançados em 1999, logo em seguida aos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental. Em se tratando da proposta para o trabalho com as linguagens, os PCN do ensino fundamental propõem uma abordagem para o ensino de língua e literatura, na perspectiva discursiva de Mikhail Bakhtin, em decorrência da qual o eixo do trabalho com a língua desloca-se do conteúdo para o uso: a recomendação é que se trabalhe com a diversidade de gêneros textuais e que se priorize o trabalho com textos que caracterizem os “usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24).

Embora os PCN dedicados ao primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental proponham esse trabalho voltado para os usos e a diversidade textual, os textos literários ganham relevo especialmente nos anos finais, em que a literatura é identificada pelo *uso artístico da linguagem* e pela capacidade de propiciar ao aluno a vivência da dimensão estética. Dentre os textos indicados para o trabalho em sala de aula (orais e escritos), ao texto literário é destinado um capítulo especial, intitulado *A especificidade do texto literário*.

Dentre os vários questionamentos que se fazem à apropriação dos conceitos bakhtinianos nesse documento, destacamos o tratamento fixo dado aos gêneros, que ignora o diálogo entre textos de domínios discursivos distintos — literário e não literário — ou seja, ao serem mudadas as formas de produção, circulação e recepção, um gênero pode transmutar e tornar-se outro.

Portanto, já nos PCNS do Ensino Fundamental, desconsidera-se a relação dinâmica entre os gêneros que poderia contribuir para “um trabalho efetivo com língua e literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos” (BRAIT, 2000, p. 16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio têm a finalidade de dar continuidade a um pacote de reformas do ensino que se iniciou entre 1997 e 1998 com o lançamento dos PCN do ensino fundamental e a criação do Programa Nacional do Livro Didático. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os PCNEM são construídos sobre

os mesmos pilares teóricos dos PCN do ensino fundamental, dando ênfase à linguagem e seus usos e ao trabalho com a pluralidade de gêneros, com vistas a desenvolver nos alunos habilidades e competências para interagir socialmente por meio da linguagem.

Em relação à literatura, entretanto, os PCNEM não apresentam uma proposta para o seu ensino. Esse desprestígio da literatura que parece ser derivado do desprestígio da área de Língua Portuguesa pode ser observado na organização do documento: das 71 páginas que compõem a grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apenas 8 são dedicadas ao ensino de Língua Portuguesa, ao lado de 7 páginas ao conhecimento de Língua Estrangeira Moderna, 12 páginas à área de Educação física e 11 à área de Artes.

Os PCNEM apresentam críticas à divisão da disciplina de Língua Portuguesa em Língua e Literatura e ao fato de as escolas destinarem professores diferentes para cada conteúdo. A crítica estende-se aos livros didáticos e exames vestibulares que reproduzem esse modelo.

Contrapondo-se a essa prática considerada equivocada, a literatura acaba perdendo seu estatuto de disciplina e aparece deslocada, ora relacionada à área de artes, ora à de língua, como se pode observar nos fragmentos abaixo:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, *incluindo-se aí o texto literário*. [...] apreciação e produção dos objetos artísticos [...] como a música, a pintura, a dança etc, *incluindo-se aí a literatura* (BRASIL, 2000, p. 8, grifos nossos).

Esse deslocamento para a área de artes mostra-se problemático, pois, embora se saiba que Literatura é arte, é preciso não perder de vista que ela é arte da palavra, portanto integrada ao ensino da língua e devendo ser ministrada por profissionais da área de Letras que recebem, ou deveriam a formação necessária para ministrá-la, respeitando a sua especificidade.

O documento é lacunar em relação à proposta para o trabalho com a literatura e sua ênfase nas competências e habilidades; em detrimento de conteúdos, empobrece o ensino médio de sua dimensão humanista, esvaziando-o de conhecimentos importantes para o aprimoramento da educação literária, em tese, iniciada no ensino fundamental. Como o próprio documento antevê, os professores haveriam de sentir falta dos conteúdos necessários ao desenvolvimento de certas competências:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p. 23).

Não foi sem motivo, que ao lançamento dos PCNEM seguiram-se inúmeras manifestações<sup>4</sup> de críticos e escritores, em jornais e revistas de circulação nacional, ante a perda de autonomia da literatura como disciplina, dentre outras questões.

Os PCMEM+ publicados em 2004, em caráter complementar ao PCNEM, apresentaram-se mais lacunares ainda em relação à literatura, propondo seu “uso” com a função ilustrativa de tópicos culturais, históricos e para o desenvolvimento de competências e habilidades:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Ao que parece, a emenda saiu pior que o soneto, pois num movimento reparatório, o documento que propõe ser um *plus*, acaba retrocedendo por reforçar um dos equívocos relacionados ao ensino de literatura que é atrelá-la à historiografia, minimizando, como se pode observar na citação acima, a sua dimensão estética.

## 2. Uma especificidade para o texto literário no Ensino Médio

Com o propósito de responder às necessidades da escola em relação a substratos mais palpáveis para a reconstrução do currículo e, por consequência, das práticas para o “novo ensino médio”, foram desenvolvidas, em 2006, as OCNEM que apresentam de forma sistematizada os “Conhecimentos sobre literatura” para o Ensino Médio.

A proposta para o trabalho com a literatura das OCNEM permite dar continuidade ao processo de qualificação do leitor e à “educação literária” iniciada no ensino fundamental,

---

<sup>4</sup>WILLER, Cláudio. “Em defesa da literatura”. *Agulha, Revista de cultura*. Fortaleza, São Paulo, jun. 2002. Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/ag25willer.htm>. Acesso em: 11 de junho de 2014.

SANT'ANNA, Affonso Romano. “Acabar com a Literatura?” *Jornal O Globo*. Caderno Prosa e verso. Rio de Janeiro. 1 dez. 2001. Disponível em <http://www.blocosonline.com.br>. Acesso em: 11 de junho de 2014.

pois adota a perspectiva teórica do letramento que consiste na inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita socialmente relacionadas ao universo literário, empreendendo “esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. (BRASIL, 2006, p. 55).

Das 240 páginas do arquivo em PDF das OCNEM consultado, 28 são dedicadas aos “Conhecimentos de língua portuguesa” (p. 17-45) e 30 páginas aos “Conhecimentos de literatura”. Essas últimas páginas, que interessam a esse estudo, estão distribuídas em três partes, precedidas de uma “Introdução” (p. 49), o primeiro capítulo intitulado “Por que a literatura no ensino médio?” (p. 50-59), o segundo capítulo, “A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio” (p. 60-64); terceiro capítulo “A leitura literária” (p. 65-69), esse dividido em três tópicos: “A importância do leitor” (p. 65-66), “Que leitores somos” (p. 67 a 69) e “Formação do leitor crítico na escola” (p. 69-71) e o quarto capítulo, “Possibilidades de mediação” que compreende também três partes, “O professor e a seleção dos textos” (p. 72-75), “O professor e o tempo” (p. 76-78) e “O leitor e o espaço” (p. 79-80).

O documento reabilita a autonomia da literatura como conhecimento para o ensino médio, equiparado ao *status* do conteúdo de língua. Diferentemente dos documentos anteriores que lhe outorgaram a exígua função de apêndice, ilustração: “exemplo do simbólico verbalizado”, (BRASIL, 2000, p. 20) “área de articulação” (BRASIL, 2006, p. 19, 22) e “conceito” (BRASIL, 2006, p. 55).

Já na introdução defende-se uma especificidade para o texto literário:

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua [...] (BRASIL, 2006, p. 50).

Contrapondo-se aos PCNEM que questionaram o cânone, deixando, entretanto, uma abertura por demais ampla em que o literário se perde, as OCNEM além de considerar a singularidade dos gêneros pertinentes ao literário, propõe uma visão em sentido estrito da literatura, na seleção dos textos a serem trabalhados, sugerindo inclusive que “se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira” (p. 74), considerando:

[...] em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (BRASIL, 2000, p. 60).

Embora reconheça a necessidade de considerar a especificidade da literatura, em relação a outras manifestações textuais, as OCNEM não propõem trabalho com a literatura a partir do consenso em relação à sua relevância no Ensino Médio. No segundo capítulo, o texto busca responder à pergunta “Por que a literatura no ensino médio?” e a resposta repousa num aparente paradoxo: literatura é arte, arte não tem utilidade e exatamente por isso deve estar na escola, não para servir para, mas para ensinar algo mais do que servir:

Como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos (BRASIL, 2006, p. 52 – 53).

Este pensamento parece compartilhar da mesma ideologia que Zilberman (1999) defende quando esta indica que “a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente” (p. 41). Sendo assim, “a leitura encontra na literatura seu recipiente imprescindível” (ZILBERMAN, 1999, p. 42).

Ampliando a noção dos PCNEM e, principalmente do PCNEM+, que advertem para o caráter secundário do ensino de conteúdos do universo literário e para a necessidade de fornecer meios para o aluno possa ampliar sua competência leitora, as OCNEM propõem formar o leitor literário, promovendo o letramento literário, ou seja, a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita pertinentes ao campo da literatura.

Com bastante lucidez, o texto aponta que o grande desafio para o ensino de literatura no Ensino médio é o trabalho com os textos que estão distantes da realidade dos alunos, seja por sua maior elaboração no plano da linguagem, seja pelo distanciamento no tempo, apontando as saídas comumente adotadas nas práticas no ensino para se subtrair à tarefa de levar aos alunos esses textos considerados difíceis. Para evitar tais esquivas ao enfrentamento do texto literário, propõe-se o resgate da “dimensão formativa do leitor” pelo contato direto com o texto literário em sua integralidade e materialidade. Como assevera Regina Zilberman, ensinar literatura com livros, pois:

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação desta meta, ela suportará a experiência total do produto — não fragmento sacralizado do todo, mas a totalidade dessacralizada, material e imediata do livro impresso (ZILBERMAN, 2013, p. 266).

O documento propõe uma reflexão sobre as diferentes posturas adotadas pelo professor nas aulas de literatura e sobre como estão relacionadas à sua formação e ao referencial teórico que subjaz à sua prática, chamando a atenção especialmente para duas posturas:

[...] se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (BRASIL, 2006, p. 56).

São abordadas as formas de apropriação da literatura no ambiente escolar, considerando que a precariedade da circulação de livros tem produzido práticas de leitura artificiais tanto no aspecto de integridade dos textos quanto pela materialidade do suporte. Tais práticas comprometem a natureza da leitura, que para Chartier:

não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros, e a materialidade, segundo a qual o texto é dado ao leitor, que contribui largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos (1994, p. 16).

Além disso, o documento chama a atenção para a necessidade de priorizar práticas de leitura comuns aos leitores literários e que para tanto é necessário que o professor:

se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se, sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários (Brasil, 2006, p. 78).

Desse modo, o tempo das aulas seria dedicado a ler trechos da obra para compartilhar com o grupo aspectos significativos do que está sendo lido, pois:



quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo, evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura todas elas *legítimas*, portanto (Brasil, 2006, p. 68).

Essa possibilidade de compartilhar impressões de leitura configura-se como forma de balizar as leituras individuais, evitando os “delírios interpretativos”. Para tanto, “a presença da turma é essencial na formação de jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2013, p. 23).

### **3. Considerações finais**

A partir da análise da proposta das OCENM para o ensino de literatura podemos constatar o avanço em relação aos documentos produzidos anteriormente, pela reconquista de uma especificidade para a literatura, considerando tanto a relevância dos conteúdos de literatura necessários à formação do leitor literário, quanto à compreensão da literatura como uma prática.

Cabe destacar, contudo, que as propostas fundamentadas nas OCENM, por si só não são suficientes para romper com modelos de ensino consolidados, como a falta de espaço-tempo na escola para essas novas práticas de leitura literária que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, “uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (REZENDE 2013, p. 111).

Tantos percalços no processo de estabelecimento de parâmetros e orientações para a área de literatura apontam para questões que merecem ser deslindadas com mais vagar, mas é possível adiantar que tais dificuldades devem-se ao fato de que os consensos sobre os quais se sustentaram durante muito tempo o ensino de literatura, não somente, no ensino médio, estão sendo questionados e relativizados, apontando para a necessidade de mais reflexões em torno da literatura e seu ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2000.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. *Educar em Revista*, abr. – jun., 2014.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 20, n. 1, p. 163-189, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS (orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. Letramento literário: não ao texto, sim a o livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça; VERSIANBI, Zélia. (org.) *Literatura e letramento. Espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autentica, 2013.