

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP) E O LETRAMENTO LITERÁRIO

PORTUGUESE TEXTBOOK (LDLP) AND LITERARY LITERACY

Rubenilson Pereira de Araujo*

Resumo

Este artigo analisa atividades de leitura num livro didático de Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Partindo dos conceitos de *leitura, literatura e letramento literário*, constatamos o conceito adotado, verificando se as reflexões teóricas de letramento literário têm sido incorporadas no livro didático no tocante ao ensino da leitura de textos literários e/ou nas propostas apresentadas para a formação do leitor apto a apreciar a literatura. Para essa empreitada, utilizamos o exemplar de LDLP adotado por 84% das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da regional de P. Nacional-TO, distribuído pelo FNDE para o triênio anterior. A coleção é voltada para os anos finais do Ensino Fundamental, denominada “Tudo é linguagem”, de autoria de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Fundamentamos em estudos teóricos a respeito do tema, além de considerar os PCN de L. P. e o guia PNLD 2008. Buscamos critérios reflexivos sobre as atividades de leitura na perspectiva do letramento literário, objetivando a formação do leitor letrado e cômico de suas idiossincrasias, relativas à experiência de fruição estética. Os resultados demonstram que as autoras apropriam-se parcialmente do conceito de letramento literário voltado para a formação de um leitor apreciador da literatura e também engajado aos textos de circulação social. Notamos que a obra necessita de algumas adequações nos volumes das duas últimas séries, visto a incidência de textos literários reduzirem em virtude da variedade de gêneros e tipologias textuais e/ou da dificuldade em associar conteúdos gramaticais mais complexos à temática, utilizando assim, o texto literário como pretexto ou sua fragmentação para abordagem de outro conteúdo de análise linguística.

Palavras-chave: Letramento literário; livro didático de língua portuguesa (LDLP); leitura

Abstract

This article examines the activities of reading in Portuguese textbook used from 6th to 9th grade in public schools. Based on the concepts of reading, literature and literary literacy, we see the concept adopted by the authors, making sure that the literary theoretical reflections of literacy have been incorporated in textbooks regarding the teaching of reading literary texts or the proposals for the formation reader able to appreciate the literature. For this endeavor, using the example of LDLP adopted by 84% of state schools for Primary Education in P. Nacional-TO region, distributed by FNDE - for the previous three years. The collection is geared toward the final years of elementary school, called "Tudo é linguagem" by Ana

* Mestrando em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – MEL/UFMT. Professor da rede estadual SEDUC-TO.

Borgatti, Terezinha Marchezi Bertin and Vera Marchesi. Based in theoretical studies on the subject, and consider the PCN of Portuguese language and the guide PNL D 2008. We search criteria reflective of the activities of reading literacy in literary perspective, aiming at training the reader's literate and aware of their idiosyncrasies, relating the experience of aesthetic enjoyment. The results show that the authors are partially appropriated the concept of literary literacy toward the formation of an appreciative reader of literature and also engaged to the texts of social circulation. We note that the work requires some adjustments in the volumes of the last two years, since the incidence of classic literary texts and authors reduced because of the variety of genres and text types and difficulty in linking content to the more complex grammatical subject, using the literary text as a pretext to approach the fragmentation or other content of linguistic analysis.

Keywords: Literacy literary; portuguese language textbook (LDLP); reading

Introdução

O livro didático encontra-se presente na vida cotidiana dos brasileiros. Essa realidade nos conduz a afirmar o que pontua RANGEL, (2003, p.131) que o LDLP “tornou-se, no Brasil, um instrumento inescapável de letramento”, pois “para muitos brasileiros escolarizados, o LD tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita”. De acordo com Corrêa (2003, p. 53) muitos estudantes no Brasil só têm acesso ao texto literário por meio do LD. Na verdade, essa situação demonstra o nível de letramento em nosso país, onde os materiais de leitura utilizados por grande parte da população ainda são considerados insipientes e o índice de proficiência leitora precário, ocasionando o fato de que os resultados nas avaliações internas e externas das habilidades de leitura de nossos jovens estudantes seja desanimador; reforçando assim o “letramento rarefeito” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1991), no Brasil.

É relevante ainda salientar que o LD ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, desempenhando, na escola, uma função importante, seja como forma de delimitar a proposta pedagógica a ser explorada em sala, como material de suporte ao encaminhamento das atividades de ensino e aprendizagem, seja como auxílio único disponível para professores e alunos.

Nessa realidade, é importante remontarmos ao contexto da escola e, mais precisamente às aulas de Língua Portuguesa, onde esse LDLP é manuseado com a finalidade

de dar suporte à construção de conhecimentos tanto pelos docentes, como discentes. Surge, nesse sentido, a motivação para este trabalho – analisar as atividades propostas de leitura do texto literário no instrumento didático-pedagógico, à luz de postulações teóricas dos conceitos de *leitura, letramento e literatura*.

Para essa empreitada, partimos do exemplar do LDLP adotado por 84% das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da regional de Porto Nacional-TO¹, distribuído pelo FNDE² – Ministério da Educação (MEC), através do PNLD para o triênio de 2008, 2009 e 2010. A coleção de LDLP é voltada para os anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), denominada “Tudo é linguagem”, de autoria de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, editora Ática.

Para fins de contextualização, esse texto está sendo produzido justamente no último ano de utilização desse livro e durante esse período letivo, a comunidade escolar docente, suporte pedagógico e técnica selecionarão o próximo LDLP a ser utilizado no próximo triênio (2011, 2012 e 2013) de acordo com a lista de obras disponibilizada no guia de livros didáticos PNLD 2011 expedido pelo MEC.

Na estruturação da pesquisa, embasamos nos pressupostos teórico-práticos do letramento literário, concebendo a leitura como uma atividade de prazer, de dialogicidade e de fruição estética. Na análise do instrumento didático-pedagógico (LDLP) analisamos os quatro exemplares e realizamos uma comparação ao que mencionam as orientações e os dados apresentados pelo guia de livros didáticos PNLD 2008 (ano da escolha do livro em questão pelas escolas públicas acima mencionadas).

Além desse pouco acesso dos jovens, sobretudo daqueles provenientes de classes socioeconomicamente desfavorecidas, aos livros e/ou materiais de leitura, enfatizamos também uma crise presente no ensino brasileiro, atestada, sobretudo em avaliações oficiais, como é o caso do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, PISA, entre outros mecanismos e/ou instrumentos.

¹ A Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Porto Nacional jurisdiciona 43 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, distribuídas em 13 municípios da região central do Estado do Tocantins.

² FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O governo federal do Brasil executa três programas voltados ao livro didático.

Vale ainda ressaltar nesse contexto que o problema da crise do ensino no tocante à literatura, leitura e letramento não se restringe apenas à questão do LDLP, mas a uma conjuntura complexa de co-responsáveis pela questão, e isso se comprova no documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998) onde “são reveladas lacunas em relação às orientações de como trabalhar a literatura nas escolas” e “os problemas do letramento literário nas escolas devem-se a questões metodológicas” (MAGALHÃES e BARBOSA 2009, p. 156 e 155). Nesse aspecto, é importante verificar o que RANGEL (2005, p. 132), ao citar MARCUSCHI (1996):

[as] condições inadequadas das atividades de leitura do texto literário em livros didáticos de largo uso são co-responsáveis não só pelas inadequações e deficiências de leitura apontadas por avaliações oficiais, como as do SAEB e do PISA, como também pelas dificuldades pessoais que, via de regra, marcam a relação do leitor médio brasileiro com o texto impresso e com a leitura.

Diante dessa crise no ensino da Educação Básica, notamos que necessitamos de um aperfeiçoamento sistemático que ocasionaria numa reforma no em toda a práxis educativa, caberia, portanto uma mudança significativa em todos os agentes da educação no sentido de interagir e/ou convergir os diversos saberes e/ou áreas do conhecimento em prol da transformação dessa realidade para edificar uma educação mais eficaz, sólida e de fato voltada para a formação do indivíduo que se encontra numa fase de base de sua estruturação, enquanto cidadão (Educação Básica).

1. ‘Letramento rarefeito’, o que fazer?

Nos rastros do pensamento complexo, todas as discussões que vêm sendo feitas em torno da 'crise do ensino' têm como base uma das premissas da psicologia cognitiva: sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo. (COELHO 2000, p. 25)

Embora os LD tenham recebido, nos últimos anos, maior atenção de seus agentes (autores e editores) na proposição de um ensino mais responsável e equitativo, ainda

notamos que continuam centrados nas práticas letradas da cultura da escrita, cujos resultados apresentados pelos alunos em avaliações institucionais, demonstram que não estamos preparando os educandos para a vida cidadã - como querem os referenciais de ensino (parâmetros, diretrizes e referenciais curriculares). Com essa problemática ainda redundamos na 'crise do ensino' da qual menciona a autora da epígrafe acima.

Concomitantemente, percebemos ainda um visível descompasso entre a realidade e os conhecimentos necessários que os alunos devem se apropriar. A realidade demonstra que a maioria dos estudantes brasileiros faz despontar necessidades que extrapolam os limites de um ensino classificatório mantido por alguns programas e/ou instituições escolar. O objetivo ideal de tornar o aluno competente discursivamente, tornando-se dessa forma, um leitor competente, passa, acima de tudo, pela capacidade da escola em propiciar situações de aprendizagem que possam satisfazer tais necessidades.

Em relação ao LDLP não é diferente. A resistência em relação a seu uso no contexto da sala de aula persiste principalmente em função das críticas voltadas para os aspectos importantes das práticas de linguagem: as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística³. A discussão se volta, principalmente, para as possibilidades de uso dos livros didáticos que hoje são disponibilizados pelo governo federal às escolas públicas do país, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) considerando a qualidade desse material.

O LDLP, nos moldes atuais, está vinculado às transformações que o ensino de Língua Portuguesa sofreu, sobretudo após a inserção na práxis escolar do projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Também é válido mencionar a consideração do português como disciplina escolar pela legislação educacional na trajetória histórica da educação brasileira.

Historicamente, com a democratização do ensino, as oportunidades de ingresso no sistema educacional ampliaram-se significativamente, ocorrendo assim, o acréscimo da demanda da população que frequenta a escola, sobretudo aqueles de camadas sociais mais desprivilegiadas.

³ As práticas de leitura, de produção de textos (orais e escritos) e de análise linguística representam os eixos do ensino da Língua Portuguesa, segundo o Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Tocantins, 2009.

O país elevou significativamente o índice de alfabetismo, porém o cerne da questão agora parece se voltar para o fenômeno denominado como Letramento. O desafio apresentado à educação, portanto, sobretudo no tocante ao trabalho com a linguagem desenvolvido primordialmente pelo ensino da Língua materna é desenvolver em nossos alunos os mais diversos letramentos, termo que foi pluralizado para denotar que em meio à abordagem de letramento proposto por TFOUNI, (2002) e KLEIMAN (1995), pois segundo as autoras, as demandas sociais vigentes exigem e faz com que torne necessário haver não mais um tipo de letramento, mas diversos letramentos de acordo com as necessidades e/ou demandas apresentadas pela atual sociedade; ou seja, o letramento muda conforme as ocasiões ou necessidades sociais e depende de situações e objetivos peculiares a cada situação e/ou contexto.

A abordagem teórica conceitual sobre o fenômeno letramento ainda parece insatisfatória para integralizar toda a amplitude do termo em si. Atentemos ao conceito formulado por Soares (2006, p. 18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, em outras palavras, o letramento seria o estado ou condição do indivíduo que não apenas ler e escreve, mas cultiva e exerce práticas sociais que utilizam a escrita numa sociedade eminentemente grafocêntrica. Ainda de acordo com a autora, nessa dimensão social do letramento, leva-se em consideração o que as pessoas são capazes de fazer com as habilidades de leitura e escrita em contextos de uso da língua, preocupando-se com a inserção adequada do indivíduo nas práticas sociais. Este conceito assemelha-se muito associado à questão social em si e parece não contemplar toda a amplitude do termo nas demandas do meio vigente, as quais os indivíduos contemporâneos se deparam.

Nesse sentido, é importante pensar o letramento também como a possibilidade de formação de um leitor literário “para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver” (RANGEL, 2003, p. 138). Optamos, portanto, nesse texto, a ater-nos à ideia de letramento literário e, para isso, apropriamos do conceito de - “(...) quando se pensa a leitura na perspectiva do letramento, as idiosincrasias dos sujeitos, a particularidade das situações e a materialidade dos textos podem, por direito, ocupar o centro das atenções. Por isso mesmo,

a expressão *letramento literário*, (...)” (p. 130). E complementamos ainda que “o letramento literário deve possibilitar ao aluno não apenas o reconhecimento das manifestações literárias no tempo e no espaço, mas, sobretudo, o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de fruição estética” (MAGALHÃES e BARBOSA, 2009, p. 153-154).

Ainda com o intuito de buscar uma nova abordagem para a leitura do texto literário, COSSON (2006, p. 12) propõe o uso da expressão *letramento literário*, a qual corresponde ao “processo de letramento que se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Mediante o exposto, é interessante refletir a leitura como uma competência a ser desenvolvida em nossos discentes e isso deveria ser pensado desde as idades tenras, considerando “o texto literário indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental” (COSSON, 2006, p. 138).

Percebemos, portanto, que a escola é de fundamental importância na formação de leitores, sendo a mesma considerada um agente de letramento, embora, ela se torne, na maioria dos casos, a responsável pela não formação de leitores e dessa forma

[desconsidera] o gosto do aluno, que passa a não poder fazer escolhas do que ler, sua herança cultural é desconsiderada, podendo ter a leitura literária como uma obrigação, um desprazer e não o ‘prazer pela leitura’, o qual insere, familiariza ou consolida a aluno na prática de letramento literário (MELO e MAGALHÃES, 2009, p. 175).

Nessa desconsideração das idiossincrasias dos sujeitos, a escola acaba desempenhando uma função contrária na formação de leitores aptos a apreciar a arte da literatura e interpretadores de textos de engajamento social.

2. O lugar da Literatura

Desde a Antiguidade greco-romana a teoria das artes foi pensada a partir dos tratados de *A república*, de Platão (2009) e *A poética*, de Aristóteles (1999), as quais tiveram

um papel fundamental na reflexão sobre as artes em geral. Ao conceber a literatura como uma manifestação artística, é importante revisar o que mencionam essas obras a respeito da mesma. Para Platão Poesia também é mimese. E a mimese, segundo esse filósofo, se traduz como um problema, porque fere a verdade – é imitação, imperfeição e, portanto, equívoco, perigo, ofende a verdade. A emoção, segundo ele, seria sinônimo de fraqueza e a percepção, imperfeita. Platão defende ainda que medir e pesar é melhor que ver e sentir. “Portanto, a arte de imitar está bem longe da verdade e, se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição” (PLATÃO, 2009, p. 296).

Já, segundo *A poética*, de Aristóteles (1999), poesia também é imitação. Espécies de poesia imitativa, a Epopéia e a tragédia são, assim, imitações. Todas elas imitam com o ritmo, a linguagem e a harmonia, usando esses elementos separados ou conjuntamente. Para Aristóteles, não apenas o pensamento produz conhecimento, mas também a corporeidade e a emotividade. Daí, o fato de mencionarmos que literatura é mimese, recriação, verossimilhança, estética da realidade, a vida transformada em palavras.

Ainda, de acordo Aristóteles, Poesia (literatura) e as demais artes são miméticas. Imitam os gestos, os comportamentos, os sons, as figuras do mundo natural etc. A emoção deve ser verossímil ao texto. Nesse sentido, no lugar da verdade (tão defendida por Platão) haveria a verossimilhança, ou seja, a preocupação com a verdade (Platão) passa a ser substituída pelo respeito à verossimilhança (Aristóteles).

Ao refletir sobre a compreensão do fenômeno denominado letramento literário, um fator preponderante a ser considerado é a contribuição da semiótica discursiva. O estudioso e pesquisador A. J. Greimas (1917-1992), principal teórico da Semiótica discursiva, influenciou nos estudos para a compreensão do objeto literário artístico revelando as relações do verbal e não verbal. No atual mundo pós-moderno, a realidade imediata é a expressão do pensamento onde a cultura popular e a arte literária circulam num mundo verbo visual. Textos, pesquisas, referências, vida acadêmica se mesclam no caos contemporâneo, torna-se necessário, portanto, o leitor compreender as aproximações e distanciamentos entre a literatura e outras manifestações artísticas. Na verdade, segundo Tatit, 1997: 57 “a imagem da apreensão estética como um instante sublime, que se destaca das imperfeições do cotidiano,

ilustra bem o encanto dessas pequenas durações e não deixa revelar também o esforço do sujeito em prolongá-las”.

Greimas traz importantes reflexões sobre a apreensão estética em seu livro denominado *Da imperfeição* (2002). Partindo do princípio de que o ser humano carece de arte e de encantamento. A racionalidade estética apreende a totalidade pela imaginação. Não se exprime sem o uso da metáfora, até porque o que está em jogo é uma realidade além do nomeado, em outras palavras, a questão do ver depende da apreensão do sujeito e nessa visão estética do mundo prevalecem os valores inerentes a cada indivíduo.

A presença do sentido continuamente sensibilizando o sujeito é para Greimas uma possibilidade concreta. Cada um escolhe os valores que lhe são caros, para investi-los nos objetos e nas práticas sociais. Como o objeto de valor só existe na relação com o sujeito, ao ser convertido em objeto de sua busca, os percursos de sua aquisição passam a ser definidos pelas eleições mesmas do sujeito. Com autonomia, o poder de decisão de cada um é exercido, controlando as direções dos valores e dos sentidos. Estaria, pois, dependendo unicamente de seu fazer, a aquisição de competências que lhe asseguram a performance de intervenção na sociedade, nas formas de sociabilidade, nos modos de seu viver a vida (OLIVEIRA, 2003, p.9).

Nessa discussão semiótica, como menciona a supra citação, o indivíduo e/ou sujeito assume uma postura ativa e ainda nesse contexto, vale contrapor a realidade científica que se pauta na objetividade e a apreensão estética que depende da subjetividade. A racionalidade científica apreende as partes em suas relações de causa e efeito (pela razão). Ela não se contenta com um inventário das coisas, mas também sua explicação racional, lógica acessível à cognição inteligível e não ao olhar subjetivo. Há, na verdade, duas realidades, dois olhares: a realidade científica e a apreensão estética e, essa última, faz com que o sujeito contemple e se reconheça nas peripécias do mundo em seu entorno, ocasionando concomitantemente inteligência e sensibilidade. Sendo assim, afirmamos que a experiência estética se torna indissociável da construção do conhecimento.

Refletindo ainda na apreensão estética, percebemos que há uma outra racionalidade diferente do discurso científico que primazia a razão. Remontando essa discussão ao contexto da sala de aula, é importante perceber que o sujeito com sua apreensão estética não se torna vítima de uma ilusão e muito menos, mero contemplador passivo, mas constrói de maneira ímpar e/ou singular imagens na construção do conhecimento, como afirma OLIVEIRA, 2003,

p. 7: “Esse duplo fazer, o do objeto que faz o sujeito senti-lo e o fazer do sujeito, sentindo o fazer do objeto, reforça a ação do evento estético”.

Nessas condições, a apreensão impressiva seria uma forma de conhecimento do mundo. A razão não mais impera nesse processo, mas também, a sensibilidade ocupa um lugar de primazia. Ao pensarmos sobre a leitura do texto literário que em alguns casos substitui a realidade, a apreensão estética faz com que o sujeito absorva a realidade mediante a ilusão e o distanciamento progressivo da realidade.

Na descrição da apreensão estética, além da descontinuidade, também está em operação a não solução de continuidade, em que se resgata a continuidade entre os conceitos sujeito e objeto: a visão do objeto, que, na apreensão estética, no entanto, também se move, se altera, se rompe, atinge o sujeito que o vê, e o controla. O objeto imobiliza o sujeito. O objeto age, torna-se também sujeito. Invertem-se os papéis, ou, antes, mesmo que por um breve momento, os papéis que os definem mostram-se misturados, imprecisos. Há temporariamente uma suspensão das distinções (MARCHEZAN, 2009, p. 3).

O sujeito leitor, nesse caso, então se surpreende pelo encantamento causado pela obra (objeto de leitura) e passa a assumir papéis diferentes julgando a ficção e a representação simbólica no impacto que a obra pode causar, mediante a catarse aristotélica.

Mediante, essas revelações externadas pela semiótica, vale ponderarmos que essas reflexões se aproximam significativamente do conceito de letramento literário discutido até aqui, uma vez que o indivíduo/sujeito e suas idiossincrasias são valorizados. O sensível, o dialogismo e a idéia de incompletude que se completa somente com o outro é enfatizado significativamente, como afirma OLIVEIRA, 2003, p. 10: “Com a co-participação do destinatário, principalmente dos seus órgãos do sentir, a obra de arte passou a ser construída para se completar somente na e pela interação que constrói com aquele que, atendendo ao seu chamado, envolve-se na sua dinamicidade”.

Ainda em análise do fenômeno do letramento literário, é interessante retrocedermos ao período vivenciado pela tradição greco-romana e observarmos o que pontua a autora sobre a questão do ensino e/ou formação dos cidadãos gregos:

A Retórica e a Gramática, que originalmente incluía o conhecimento da tradição literária – eis as disciplinas fundamentais, ao lado da Matemática e, entre os gregos, da Ginástica, que formavam o cidadão, cujas habilidades começavam

pelo domínio da fala e da escrita. O letramento colocou-se então na base, e a ciência dos dicionários ajudou a consolidação do saber linguístico” (ZILBERMAN, 2003, p. 246-247).

Notamos nessa citação que a literatura ou ‘conhecimento da tradição literária’ constituía preocupação primordial para o desenvolvimento das habilidades e/ou competência do ‘domínio da fala e da escrita’. O ensino das tradições literárias entremeava as disciplinas fundamentais com o intuito de formação do letramento social do indivíduo. Nessa perspectiva, é importante notarmos que a citação acima converge com o pensamento aristotélico, ambos acordando que a literatura, como toda atividade humana, traz conhecimento.

Diante disso, podemos afirmar a importância da literatura no currículo da educação básica, apropriando-nos das palavras de MAGALHÃES e BARBOSA, 2009, p. 153 – “(...) a literatura contribui, de fato, para a formação da cidadania, justificando, portanto, a sua necessidade no currículo escolar”.

Com as diversas modificações e/ou reformas educacionais percebemos que muitas mudanças alteraram significativamente a linguagem e com isso, alterou também o ensino de língua materna. Até o início do século XX, a literatura, mesmo como finalidade do ensino da tradição literária, ocupava um lugar de destaque na formação do indivíduo, porém “se o início do século XX impôs à escola esse modelo de difusão e ensino da literatura, seu final não apresentou mudanças substanciais, apesar das alterações de glossário e de base teórica.” (ZILBERMAN, 2003, p. 258-259). A menção aqui seria em relação à implementação do projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no cenário da educação brasileira nos anos de 1997/1998, que segundo a autora:

O projeto que fundamenta os PCN pressupõe a conscientização de que o fracasso escolar localiza-se no campo da leitura e da escrita; por causa disso, o objetivo geral para o ensino do Português nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental consiste em propiciar ao aluno o uso eficiente da linguagem. Concretizado esse objetivo, realizar-se-ia a finalidade principal dos PCN, a saber, o exercício competente e consciente da cidadania (ZILBERMAN 2003, p.259).

Como podemos notar que, devido à necessidade de habilitar o leitor às múltiplas leituras do contexto social, fortemente enfatizada pelos PCN, ocasionou-se um LDLP voltado

apenas pela oferta de gêneros textuais variados. São textos que, em sua maioria, não provocam múltiplas leituras e, essa variedade textual se distancia do literário visto que este não promove a relação imediata de finalidade e uso. A oferta de textos variados (instrucionais, epistolares, não verbais, entre outros) no LDLP, pode de certa forma, limitar a competência leitora do aluno a apenas o desenvolvimento da apreensão de significados evidentes, explícitos e imediatos.

Ainda reforçando essa ideia de pouca importância ou espaço concedido atualmente ao lugar do texto literário, vale notar o que pontua o autor

[...] penso que temos dado insuficiente atenção ao papel da leitura literária no desenvolvimento dessas tão visadas proficiências. E, por outro lado, percebo que temos refletido pouco sobre aspectos da leitura que não estão diretamente relacionados à proficiência, como a própria constituição do sujeito leitor, no processo de ensino aprendizagem (RANGEL 2008, p. 146).

Vale ressaltar que a leitura do texto literário pode proporcionar as múltiplas leituras, além de contribuir significativamente como experiência humana, como endossa a autora seguinte:

Expandem-se cada vez mais a ideia de que a literatura (narrativas, histórias, poesia) atua em seus leitores como uma espécie de 'ponte' entre a sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferecer-lhe de maneira subliminar (inconscientemente) ou explícita, não só sugestões de conduta ou de valores (emocionais, éticos, existenciais, etc), mas também um sentido maior para a sua vida (COELHO, 2000, p. 154).

Notamos, portanto que o lugar da literatura na formação do aluno contemporâneo encontra-se em segundo plano e em relação ao LDLP, a questão não é diferente, uma vez que um dos critérios para a escolha da coleção é justamente a variedade de gêneros e tipologia textuais e isso é o que ratifica RANGEL, 2003, p. 132 – “a relação entre a literatura e o livro didático tem sido das mais difíceis, no Brasil. E nem sempre tem sido uma relação amorosa” notamos que muitos educadores interpretam erroneamente a necessidade de variedade e com isso “o imperativo da diversidade de gêneros e tipos tem significado, muitas vezes o abandono do texto literário”. Dessa forma, a literatura perde o seu espaço e o seu

lugar na formação do indivíduo deixa de existir, porque com essa tendência de inovação no ensino “só tem feito aumentar o esquecimento da literatura e a sensação, cada vez mais disseminada, de que é ‘difícil’ ou mesmo ‘impossível’ para o ensino fundamental”.

2. Alguns resultados visualizados na Pesquisa

Antes da análise de alguns dados visualizados na pesquisa, é relevante afirmar que a obra em questão foi uma das coleções aprovadas pelos critérios estabelecidos pelo guia PNLD do Ministério da Educação para o triênio 2008, 2009 e 2010.

Tratam-se de 4 volumes, um destinado a cada uma das séries/anos⁴ do Ensino Fundamental. A estrutura da obra apresenta uma capa de um material de cores e textura atrativas e nos quatro livros, há um quadro expressivo da galeria de arte plástica brasileira. Do ponto de vista do letramento literário abordado aqui, consideramos positiva essa ênfase nas cores, textura e quadros de arte plástica, bem como o tratamento das autoras nessa questão em todos os volumes porque de acordo com Silva (2005, p. 39) é importante “desenvolver estudos intersemióticos, considerando as relações entre literatura e outras expressões artísticas (literatura e pintura, literatura e música, etc.)”.

Nos quatro volumes há uma Unidade prévia seguida de 8 unidades (com exceção dos livros da 7ª e 8ª séries (8º e 9º ano) em que aparecem 7 unidades, uma unidade suplementar e por fim, um projeto de leitura. Nas unidades apresentadas são explorados gênero, a interpretação do texto (compreensão inicial, construção e linguagem do texto), o estudo da língua (usos e reflexão), ampliação de leitura (outras linguagens e textos) e produção textual (oral e escrito).

Notamos que na estrutura da obra, os textos seguem um esquema de interpretação, contendo compreensão inicial com atividade escrita e oral para depois apresentar propostas de produção oral e escrita. O intuito da leitura é objetivar o cumprimento

⁴ As autoras ainda utilizam a nomenclatura do Ensino Fundamental de 8 anos, com a denominação de ‘séries’.. Por ocasião da publicação do livro (2008) ainda vivenciava a adaptação da nomenclatura do Ensino Fundamental de 9 anos. De acordo com a Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, art. 5o, “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental...”

de tarefas escolares, o aluno ler para responder determinadas atividades impostas. Nesse sentido, é importante observar que de acordo com Silva (2005, p. 19): “Os livros didáticos, ao apresentarem, em sua maioria, a compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringem a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura”.

Outro fato curioso é a formação acadêmica das autoras, duas são pós-graduadas (lato sensu) em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP) e a outra, mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP) e pós-graduação em Comunicação Semiótica (PUC-SP). Provavelmente, devido influência da formação das mesmas, nota-se em toda obra presença de imagens, ilustrações com finalidade de se explorar a leitura com “exploração de textos informativos, instrucionais, jornalísticos, midiáticos, bem como para o estudo de textos visuais (pintura e fotografia), quadrinhos, charges, tiras, ainda que esses últimos sejam, muitas vezes, apenas pretexto para estudos gramaticais” (BRASIL 2007, p.138).

Nesse sentido, é importante observarmos que assim como ocorre o uso intencional de determinados textos, como pretextos para ensino de tópicos gramaticais, percebemos também implicitamente essa prática no ensino de termos literários, no livro da 8ª série/9º ano na abertura da Unidade 3, p. 85-112.

A utilização de fragmentos da obra (romance) torna-se algo um tanto perigoso, pois corremos o risco de garantir ao aluno a leitura e compreensão integral da obra porque nem sempre o fragmento garante a integralização do todo que às vezes, a compreensão do texto só é possível mediante a leitura da obra integral como assinala a seguinte autora:

Embora até possam cumprir a sua função pedagógica, isso não basta, pois em quase todos os didáticos o texto é reduzido a pretexto para o ensino de língua, da gramática, da ortografia, como os demais de outras modalidades de ensino. A qualidade – discutível – dos textos, quando existe, fica limitada à utilidade que se pretende dar a esses textos (PAIVA, 2005, p. 112).

De modo geral, percebemos que o conceito de letramento literário explicito na obra sugere que as autoras tentam aproximar-se dos pressupostos levantados no referencial teórico anteriormente, conforme se ratifica na análise de aprovação do guia do PNLD: “O

tratamento didático da leitura propicia experiências produtivas, intensas e diversificadas em diferentes tipos de letramento, especialmente no campo literário” (BRASIL 2007, p. 138).

Há uma tentativa parcial de tratamento interessante ao texto, concebendo-o do ponto de vista do letramento literário.

Notamos, entretanto, que o tratamento ao texto muitas vezes se mostra ainda relacionado à questão da decodificação linguística, fazendo com que não a consideramos plenamente satisfatória do ponto de vista do letramento literário abordado até então.

De acordo com a Professora Ivanda Maria Martins Silva, a leitura de obras literárias “tem quase sempre o objetivo final de se produzir uma redação sobre o texto lido” e prevalece ainda um dos mitos disseminados no espaço da sala de aula que quando o texto literário é trabalhado com os alunos é preciso lê-lo para se escrever bem. Ainda de acordo com essa autora essa intenção didático-pedagógica ignora “que o fazer artístico não se prende a regras, mas transcende os limites da gramática-padrão”. Dessa maneira desvaloriza-se significativamente “a intenção estética que a própria liberdade criativa do autor, o qual pode fugir da norma culta se sua intenção é representar o dialeto não-padrão, por exemplo,” (SILVA, 2005, p. 65).

Percebemos no direcionamento dessa atividade uma tendência implícita para a visão moralizante e não para o despertar da sensibilidade e/ou fruição estética do aluno. Esse tipo de atividade contraria o conceito de letramento literário levantado aqui, pois “a leitura literária está diretamente atrelada ao cumprimento de tarefas escolares” e enquanto a literatura continuar sendo “ênfaticamente como veículo de transmissão de valores sociais e morais, o aluno não perceberá a importância da leitura literária para a leitura crítica do mundo” (SILVA, 2005, p 65 e 160).

Ao metaforizar essa questão parafraseando com o pensamento do escritor brasileiro contemporâneo de Literatura Infantil e Juvenil Werner Zotz⁵, o qual afirma que “a identificação do leitor com o texto é sua e, portanto, singular (...)”; faz com que essa singularidade da experiência do aluno com o texto não seja considerada pelo professor e/ou

⁵ Werner Zotz (Indaial, 1947) é um escritor brasileiro de literatura infanto-juvenil.

autor de livros didáticos. Nesse propósito, a atividade didática mediada pelo professor e o LDLP estariam aproximando das contribuições postuladas pela Semiótica Discursiva.

Outro ponto positivo enfatizado no guia PNLD 2008 considerado como um dos destaques da obra pelos consultores foi a sessão “Leia mais”, no final de cada unidade, a qual “traz indicações de sites e comentários sobre livros” além do “Projeto de Leitura” (ao final de cada volume), o qual “propõe oficinas e atividades lúdicas que conduzem à produção e leitura de textos” (BRASIL 2007, p. 137).

Em relação ao “Projeto de Leitura” ao final de cada volume, as temáticas estão distribuídas da seguinte maneira nos quatro volumes:

Quadro 1 – Distribuição das temáticas da sessão “Projeto de Leitura”, ao final de cada volume.

PROJETO DE LEITURA	GÊNERO	LIVRO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	ESTUDO DA LÍNGUA	AMPLIAÇÃO DE LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	
						ORAL	ESCRITA
5ª série / 6º ano	Narrativa estruturada com diferentes seqüências discursivas	Operação Risoto, de Eva Furnari	Leitura de narrativa de longa duração com estudo dos tipos de seqüências e linguagens que estruturam o enredo. Momentos e elementos da narrativa. Leitura de textos em gêneros diversos.	Retomada de conceitos estudados no volume.	Textos diversos; Jogos de observação Máquina gorjeadora, Paul Klee Advinhas Tabelas	Recontar de pontos de vista diferentes Rodas de conversas	Produção de textos em gêneros diversos. Narrativa com emprego de recursos da linguagem verbal e não-verbal.
6ª série / 7º ano	Relato Pessoal	Relatos e memórias: antologia	Leitura de relatos pessoais e biografias. Tipos de narrador, espaço, fatos. Intenção e escolhas de linguagem	Retomada de conceitos estudados	Textos em linguagem verbal e não-verbal	-	Produção de antologia: relatos e memórias
7ª série / 8º ano	Textos de informação e de divulgação científica. Exposição oral	Marcas do tempo (coletânea)	Leitura de textos de informação e de divulgação científica. Leitura de esquemas.	Retomada de conceitos estudados	Textos em linguagem verbal e não-verbal	Exposição oral	Produção de esquemas. Planejamento de exposição oral,
8ª série / 9º ano	Textos literários e textos de caráter	Um conto, outros gêneros e	Leitura de textos literários. Leitura de textos de diferentes	Retomada de conceitos estudados	Textos em linguagem verbal e não-verbal	Dramatização de trecho de romance	Produção de coletânea de textos

	argumentativo	diferentes formas de defender opinião.	gêneros	s			estudados na coleção.
--	---------------	--	---------	---	--	--	-----------------------

Notamos que a princípio, a iniciativa de introdução dessa sessão no final de cada volume representa inovação ao tratamento dado à leitura dos alunos do Ensino Fundamental II. Tal iniciativa, cujo objetivo é “tornar o domínio das habilidades de leitura um processo prazeroso e produtivo, através de trabalho coletivo, estruturado em oficinas, em que são focalizadas a intertextualidade e a interdisciplinaridade” (BRASIL, 2007, p. 138) e isso se comprova a preocupação das autoras ainda na apresentação da obra no diálogo que tentam empreender com o aluno, usuário do livro:

Aguçar a imaginação, aflorar emoções, informar, prender a atenção, estimular o espírito crítico, contribuir para sua formação como leitor e produtor de textos é a maior finalidade deste livro. Sem deixar de lado o prazer do novo e do lúdico (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2006, p. 3).

Entretanto, vale ressaltarmos que o uso do texto literário está previsto para o ensino de língua, o que, contraria o ponto de vista do letramento literário, segundo os pressupostos teóricos abordados até aqui.

Ainda em relação ao quadro 1, é interessante analisar um fator que necessita de consideração apenas no último volume (8ª série/ 9º ano) há um projeto de leitura voltado para o texto literário e ainda entremeado com textos de caráter argumentativo. Seria interessante que o texto literário predominasse nos quatro volumes, entretanto parece que a interpretação da necessidade da inserção da variedade de gêneros textuais também impera no referido LDLP. Talvez essa preocupação com a incidência de inserção de textos de circulação social seja proveniente do PCN, 2007, entretanto, é válido afirmar que a literatura não dissocia da sociedade e é necessário saber que a “compreensão da literatura como manifestação artística ancorada no processo social” e ainda “è preciso que o aluno entenda a relação literatura e sociedade, reconhecendo as fronteiras intransponíveis que há entre o mundo ficcional e o mundo empírico, apesar de dialogicamente relacionados” (SILVA, 2005, p. 59).

No quadro a seguir, apresentamos a incidência dos textos literários em destaque na abertura da unidade temática dos quatro volumes:

Quadro 2 – Incidência de textos literários na abertura das unidades da obra

	5ª série/6º ano	6ª série/ 7º ano	7ª série/ 8º ano	8ª série/ 9º ano
Presença de Texto Literário ⁶ na abertura das 8 Unidades temáticas da obra (com exceção dos exemplares da 7ª e 8ª séries/ 8º e 9º ano em que são 7 unidades)	07 (sete) – ressaltando que todos os sete textos são caracterizados como conto (gênero narrativo)	04 (quatro) – ressaltando que a ênfase prevalece no gênero narrativo (conto, crônica e relato de memórias e experiência).	03 (três) – ressaltando que a ênfase ainda continua no gênero narrativo (conto, fragmento de romance e crônica argumentativa).	02 (dois) – ressaltando que prevalece o gênero narrativo (crônica e fragmento de romance)

Analisando o quadro acima, notamos que há uma regressão da incidência de textos literários na medida em que se avança nas séries/anos do Ensino Fundamental. Isso, de certa forma, preocupa, porque quanto mais o aluno avança nas séries/anos mais ele se aproxima do Ensino Médio e nessa fase, ele terá sistematicamente na estrutura curricular conteúdos de Literatura, como alerta-nos RANGEL 2008, p.149-150: “Assim, é possível fazer o ensino fundamental sem saber da missa literária a metade. Em contrapartida, no ensino médio a literatura resiste desafiadora. E como parte do currículo. Portanto, não há como ignorá-la, nem como diluí-la em outros conteúdos, procedimentais ou conceituais”. E ainda como ressalta SILVA, 2005, p. 48: “Se desde o Ensino Fundamental, os alunos tivessem uma melhor orientação para a leitura literária, certamente não encontrariam muitos obstáculos no Ensino Médio”.

Outro fator necessário de discussão seria até que ponto seria aconselhável o uso ou não uso de textos dos cânones literários em livros didáticos. Nessa perspectiva, é importante observar que a tendência em geral dos autores de LDLP é valorizar “mais autores e obras já consagradas pela tradição literária e a produção do eixo Rio-São Paulo” ignorando, dessa forma toda a produção literária de autores locais e/ou regional. E “investir na leitura da

⁶ Como texto literário aqui foi considerado apenas os gêneros narrativos (teatro, conto, fábula, crônica e lenda) e poesia.

produção local poderia ser uma estratégia facilitadora da inserção da leitura literária no contexto escolar” (SILVA, 2005, p. 96 e 165).

De acordo com o quadro 1 apresentado anteriormente, nota-se também uma menor incidência de uso desses cânones na medida em que se avançam nas séries/anos finais do ensino fundamental. Isso pode acarretar um problema na formação do aluno leitor candidato ao ingresso iminente no ensino médio, como menciona Rangel, (2008) a seguir:

[...] como se, mesmo no caso da literatura brasileira, o aluno já tivesse lido os autores e as obras que a constituem e só precisasse organizar conceitualmente sua experiência; como se dominasse as noções a que, entretanto, não chegou a ser efetivamente apresentado (p. 150).

Notamos, portanto, que a familiaridade com os textos clássicos, seria uma das necessidades do aluno prestes a ingressar no ensino médio, há uma necessidade de leitura desses textos, ou seja, como afirma o autor, o aluno precisa ser efetivamente apresentado a esses textos porque afinal, torna-se quase que inadmissível que um aluno postulante de ensino fundamental ainda não tenha conhecido, lido, experienciado (apreensão estética) dos clássicos da literatura brasileira. Nesse aspecto, concordamos com RANGEL, ao citar Marcuschi (1996):

Não se trata, portanto, de apenas incluir o texto literário no livro didático, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário. (*apud* RANGEL 2005, p. 138).

Notamos, de acordo com Marcuschi (1996), que não basta disponibilizar o texto no LDLP, mas, sobretudo, atentar-se para o tratamento oferecido a esse texto, refletindo sobre o perigo da fragmentação da obra que perde a totalidade em seu sentido e também na promoção de atividades que encaminhe o aluno à apreensão estética e/ou até mesmo à catarse.

Outra questão importante a ser considerada é que devido o tratamento ofertado aos textos literários disponibilizados no LDLP em questão, faltaram proposições de questões que promovessem ao aluno a experiência dupla, apontada pela semiótica discursiva, de acordo

com OLIVEIRA (2003), a experiência singular entre o objeto estético (texto) e a subjetividade e/ou idiossincrasia do indivíduo. Dessa maneira, acordamos com SILVA, 2005, p. 63 “(...) o aluno não se conscientiza de sua participação como co-enunciador do texto”. Dessa forma “a literatura é transformada num objeto artístico isolado e descontextualizado” e não ocorre “o caráter dialógico instaurado entre autor-texto na negociação de sentidos que a obra literária sugere”.

Acreditamos que a prática da leitura, principalmente a literária, não tem obtido êxito pleno e satisfatório em nossas salas de aula e, isso faz com sensibilizamo-nos que as práticas existentes, expostas também nos LD necessitam ser revistas e/ou repensadas por todos os seus agentes envolvidos no processo e aí também incluem os autores de LD.

3. Algumas considerações finais

Notamos que o LDLP aqui investigado atende parcialmente a perspectiva do Letramento literário abordado no referencial teórico, cabendo algumas adequações e/ou adaptações principalmente no que se toca ao tratamento oferecido ao texto literário com suas proposições de questões didáticas. Prevaecem influências que ainda vigoram na maioria dos LDLP, entretanto é notável o esforço das autoras no sentido de formação de um leitor funcionalmente letrado, autônomo e cômico no exercício da cidadania, levando em consideração as suas idiossincrasias.

É válido ressaltar ainda que no caso de um país notadamente marcado pelas desigualdades socioeconômicas, como é o caso do Brasil, onde a leitura em muitos casos, se restringe apenas ao LD distribuído gratuitamente pelo governo federal, torna-se necessário repensar, aprimorar continuamente esse recurso didático com a investidura de sensibilização docente de que o mesmo é um meio, um instrumento e não um fim didático e, nesse sentido, apropriamos do que afirma RANGEL (2008, p. 160) que “de qualquer maneira, por melhores que sejam as soluções encontradas por manuais e compêndios, a atuação do professor em sala de aula permanece decisiva”. Ou seja, o professor ainda é o que desempenha a função de protagonista na intermediação do processo de formação de leitores ideais.

A problemática da leitura no Brasil torna-se uma questão em que necessitamos coletivamente empreender forças para encontrar a solução, como postula SILVA (2007, p. 16):

É problema nosso, responsáveis pela formação docente. É problema nosso, porque todos somos professores e dividimos acertos e equívocos num projeto conjunto de produção de conhecimento. É problema nosso para o qual atenção especial deve ser dada por que não há aprendizagem sem leitura e, portanto, ser urgente pensarmos juntos sobre o ensino de leitura.
Colegas professores, acadêmicos, o que há, enfim, por ser feito?

Torna-se importante ainda enfatizar que tentativas exitosas de construção dos conceitos teórico-práticos de letramento literário vem sendo empreendidos, ainda que inconscientemente da dimensão teórica e/ou nomenclatura apropriada. Cotidianamente, diversos agentes, nos mais diferentes cenários, procuram promover uma educação mais justa, igualitária e formadora de leitores engajados na questão social e também aptos a degustar da beleza de apreensão estética.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *A Poética, organon, política, constituição de Atenas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNL D 2008: língua portuguesa*. Brasília.MEC, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. língua portuguesa: ensino fundamental II*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.
- COELHO, N.N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Ângela Kleiman (orgs) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-61.
- MAGALHÃES e BARBOSA. H. G. D. e E. P. S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, W. R e MELO, L. C. (org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura:*

diálogos entre formador e professor. Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

MARCHEZAN, Renata Coelho. *Dentro ou fora da teoria?* UNESP-Universidade Estadual Paulista. Cadernos de Semiótica Aplicada. Vol. 7.n.2, dezembro de 2009.

PAIVA, Aparecida, (org). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE, 2005.

PLATÃO. *A república*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, L. H. O da. *Silenciamento dos sentidos: relatos de observação de aulas de leitura*. Revista digital Querubim, I, 2007.

TATIT, L. *Musicando a semiótica: ensaios*. São Paulo, Annablume, 1997.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. *Sabor de sabor Pão de Açúcar, à luz da semiótica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Comunicação e Semiótica, 2003.

ZILBERMAN, R. *Letramento literário: não ao texto, sim ao livro*. In: Aparecida Paiva et. Al. (org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 235-266.