



O OLHAR SOBRE LEITURA E LITERATURA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

READING OR SYSTEMATIZATION OF LITERATURE IN THE MIDDLE SCHOOL CURRICULUM

¹CAMPOS, Adriana Juliano Mendes de

RESUMO

O presente artigo faz parte da pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado que teve por objetivo refletir sobre o Ensino da Literatura e propor sugestões para que se tornasse mais significativo e envolvente para os adolescentes. Em Campos (2000), assumimos a focalização do Ensino Médio, devido à análise atenta das questões e alternativas da Avaliação do MEC/INEP-1997, no tocante à solicitação interpretativa por parte dos alunos. As práticas sugeridas nos livros didáticos da época levavam à leitura superficial e interpretação inconsistente, não raro equivocada. O estudo foi subdividido em três partes: 1) atividades escolares de leitura e interpretação, a partir de manuais, instrumental adotado que apresentava questões diretivas, apenas de localização, com periféricas diluições da Teoria Literária, solicitando conceitos cristalizados no ensino tradicional, mecânico e linear; 2) a segunda parte questionou a periodização literária e evidenciou a necessidade da crítica embasada em linhas teóricas que evidenciavam os pontos energéticos dos textos literários ao invés de percursos externos que não contemplavam a profundidade da criação estética; 3) a terceira propôs a contextualização sociocultural dos fatores internos associada aos externos, *a posteriori*, num movimento interpretativo integralizador do texto. A conclusão esclareceu que o currículo proposto para o Ensino Médio no início do século XXI propunha avanços por meio de inovador diálogo interartes e entre linguagens, possibilitado pelas tecnologias, em função do aprimoramento do educando em sua formação humana, ética, de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, porém sua operacionalização não foi didaticamente orientada nos documentos oficiais para que os docentes levassem a cabo, na época, projeto de tal envergadura.

Palavras-chave: Currículo. Interpretação. Leitura. Literatura. Linguagens. Ensino Médio.

¹Doutora em Letras pela UNESP/ Ibilce – SJRP (2006) Mestre em Letras UNESP/Ibilce(2000). Docente titular da Graduação no Departamento de Letras e Pós-Graduação da Unijales. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Letras e do Núcleo de Estudos Acadêmicos (NEA) do Unijales. Membro da Comissão Editorial da Revista REUNI. Líder do Grupo de Pesquisa Mediação e Linguagem e autora do PEC-Projeto de Extensão Comunitária 2018, “Literatura na Escola”, do curso de Letras – Unijales. Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino – Região de Jales. Coordenadora local do SARESP. E-mail para contato: adriana.campos@unijales.edu.br

Recebido: 18 de julho de 2018; Aceito: 14 de setembro de 2018.



ABSTRACT

The research aimed to reflect about the teaching of literature and propose suggestions to make it more meaningful and engaging for teens. In fields (2000) we assume the focus of high school due to the careful examination of the issues and the alternatives evaluation of the MEC/INEP-1997 with regard to the interpretative request by the student. The practices at the time led to the cursory reading and interpretation inconsistent, often misguided. The study was divided into three parts: 1) school activities of reading and interpretation, from instrumental adopted which featured issues directives, empty meaning, only peripheral location of dilutions Literary theory, requesting traditional education concepts crystallized, mechanical and linear; 2) the second part questioned the literary periodization and showed the necessity of criticism based on theoretical lines that show the energy points of literary texts; 3) the third proposes the sociocultural context of proposed internal and external factors to the text. The conclusion explained that the curriculum proposed for high school at the beginning of the 21st century proposed advances in language learning in the light of improving the educating as human beings, in your ethics training, development of your autonomy critical thinking and intellectual, but your implementation was not didactically oriented.

Keywords: Reading. Literature. Curriculum. High School. System.

A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem no jardim das musas.

(...) Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós."

Antonio Candido

SOBRE LEITURA E ENSINO DA LITERATURA

Os questionamentos relativos ao ensino de Leitura e Literatura sempre nos impulsionaram à reflexão. A pesquisa relatada em Campos (2000) após analisar variedade de avaliações a que os alunos do Ensino Médio eram submetidos no início do século XXI e ainda são, e também as situações didáticas propostas nos manuais didáticos disponibilizados pelo MEC, caracterizaram as análises e interpretações enunciadas nos textos como fatores repressivos de automatização da leitura, frequentemente induzindo à repetição mecânica, num procedimento impessoal que não capacita o aluno a ser leitor crítico. As perguntas relativas à interpretação eram apenas de localização de informações retiradas do próprio texto, ação



repetitiva de copiar e identificar dados explícitos, não envolvendo criação por parte do leitor. Naquela época, chegamos a estas conclusões, porém se continuarmos observando, ainda hoje se os professores não se atentarem a um percurso particular de estudo dos textos, atribuindo sentido a palavras, expressões, nuances, os resultados continuarão insatisfatórios.

Procurando respostas para um problema comum da sala de aula: o da leitura e interpretação de textos e sensibilizados com as dificuldades dos alunos e professores, tomamos como propósito, a partir de estudos sobre a Pedagogia da leitura, Teoria literária, crítica e Ensino da literatura, articular didaticamente instrumentais de leitura elaborados em níveis graduais de complexidade.

A base de sustentação teórica sobre leitura discutida na pesquisa concentrou conceitos de estudiosos brasileiros de *Leitura e Linguagem*, tais como Marcuschi (1996), Zilberman (1991), Leite (1983), Fulgêncio; Liberato (1992, 1993), Silva (1990), Lajolo (1989, 1999), Rocco (1981), Geraldi (1996) e Kleiman (1989).

Os estudos baseados em Marcuschi (1996) nos permitiram categorizar as perguntas a partir dos textos estatisticamente quantificadas em 60% de cópia ou citação de partes do texto, 30% de caráter pessoal, 5% apenas exigindo relações entre duas ou mais informações e poucas perguntas (5%) se preocupando com alguma reflexão crítica.

Foram, portanto, classificadas em *quantitativas, qualitativas e participativas*. Eram raras as questões que levavam à análise crítica. Motivados pelos estudos pautados no autor citado, pontuamos que a compreensão precisa ser constantemente treinada, pois não é uma habilidade inata. A maioria dos exercícios revelava uma descomprometida atividade de cópia, sem estimular a reflexão crítica.

As perguntas e ordens, na verdade, apenas criavam a "ilusão" de interpretação, não passando da superfície textual, sem atingir o espaço verticalizado da interpretação que a análise literária permite. Segundo Zilberman (1991), o papel repressivo englobado pela leitura vincula-se à sua repetição mecânica, num processo automatizado e impessoal, conforme exige a norma industrial.

Concluimos o primeiro item verificando que as práticas de sala de aula e dos manuais didáticos continuavam fragmentárias, parciais e conservadoras, mantendo uma postura de reprodução do signo da obviedade, sendo preciso alterar esse processo automático e impessoal nas leituras e aulas de Literatura.



ESTILO E MOVIMENTOS LITERÁRIOS NUMA CONCEPÇÃO DE SISTEMA

Outra questão que nos movia ao questionamento e estudos eram as situações didáticas de ensino da Literatura serem pautadas no currículo escolar bem como nos manuais didáticos, e ainda o são na cronologia e na sucessão das estéticas literárias, item 2 do capítulo I.

Para discutir essa abordagem adotar nossa posição, valemo-nos, na época, do apoio teórico das escolas formalista e marxista e da estética da recepção. Lançamos mão da formulação teórica de Jauss (1994), Iser (1979), Stierle e Gumbrecht (1979), de Vítor Chklovski e Iúri Tynianov (in Zilberman (trad) 1971: Formalistas Russos).

Para contestar a Periodização Literária, conforme vinha formulada nos manuais didáticos e no currículo de Literatura, juízo cronológico endossado pela Antologia, restrito e compartimentalizado, desconsiderando a evolução pelo contraste entre os novos estilos e os antigos, enfileirando as escolas apenas por datas de surgimento, adotamos como critério de ensino da Literatura não a *sucessão*, mas a *evolução*; por isso, a tônica foi a palavra *contraste* entre o novo estilo e o velho, daí a prática que apontamos na parte final do trabalho e que se configura como Dialogismo, por comparação e oposição, destacando os elementos novos, por superação do estilo anterior.

A comparação e a sobreposição foram critérios adotados de explicitação das forças e contrastes que compõem os textos. As oposições, divergências e especificidades são que caracterizam a *evolução*.

Segundo este juízo, as estéticas literárias não devem ser estudadas apenas linearmente, enfileiradas por datas de surgimento. Características temáticas, estruturais e linguísticas devem ser questionadas; ocorrências históricas, sociais e antropológicas que determinaram tal forma de expressão também; e em quê os textos de diferentes épocas dialogam entre si apresentando intertextualidade, dialogismo, interdiscursos e semelhanças formais, apesar de estilos diferentes também constituírem questões a serem analisadas e respondidas.

No domínio da literatura, as mudanças históricas se processam no interior de um sistema, conforme orientou Candido (1957; 1965). A mediação neste sistema pode ser definida como o problema que cada obra de arte coloca e lega. Na época ainda continuávamos restritos ao questionamento da linguagem verbal.



Compreendemos em Jauss (1994) a apologia da compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética. Para o autor, a literatura tem uma função específica na vida social, de libertar o leitor das opressões e dos dilemas de sua *práxis* de vida, na medida em que o obriga a uma **nova percepção** das coisas. O prisma da continuidade perde sua velha primazia pela autogeração dialética de novas formas. Estas descrevem as rupturas, revoltas, conflitos entre gêneros concorrentes. O fluxo pacífico e gradual da *Tradição* é substituído pela *Dialética* da Evolução.

Na esteira deste pensamento, a percepção estética do leitor e o horizonte do efeito histórico da obra passam a ser considerados. A antecipação de possibilidades juntamente com a *práxis* histórica e as forças sociais emancipam o homem em seus laços naturais, religiosos e sociais e a Escola deve cumprir seu papel de *Educação do gosto*, despertar para a percepção e autonomia do sujeito leitor e experienciador da literatura.

Por esta concepção, a segmentação e sucessão temporal caem por terra, dando lugar ao dialogismo na compreensão estética e ao surgimento de novas estruturas nos textos, em suas dimensões interna e externa. O conjunto de momentos literários, únicos em si mesmos, compõe forças desconexas configurando um desequilíbrio destituído de juízo histórico em sua linearidade. O contexto atomizado é substituído por uma dimensão globalizante e menos fragmentada.

A INDÚSTRIA DOS DIDÁTICOS E A ESCOLA

Em nossos estudos, observamos que Walter Benjamin e Adorno (In Rouanet, 1994) na esfera da filosofia do materialismo histórico, e Frederic Jameson (1934, trad. Cevasco 2 ed, 1997) e Andreas Huyssen (trad. Patricia Farias, 1996) na esfera do Pós-Modernismo ou capitalismo tardio, tanto quanto os brasileiros Proença Filho (1982), Fábio Lucas (1985), José Guilherme Merquior (1981), na esfera da crítica e da teoria literária e Lajolo (1983) e Zilberman (1985; 1991), na esfera do ensino da Literatura questionaram, cada qual a seu tempo e a seu modo, os estágios de modernização capitalista e os imperativos da produção em massa que determinaram o apagamento ou falseamento do berço cultural e dos arquétipos criados na literatura.

Os meios de massa acabaram ocupando papel destacado por serem agentes de nossa "amnésia histórica", com reflexos na escola, nas salas de aula, alicerçados pela indústria editorial brasileira. As obras facilitadas nos didáticos e paradidáticos podem ter seu valor no



processo de alfabetização porém, exatamente por apresentarem poucos vazios interpretativos a serem preenchidos e baixa atividade imaginativa do leitor, pouco colaboram para *aeducação do gosto*.

O fetichismo da mercadoria e a oficialização da cultura de massa, o planejamento mercadológico e o consumo passivo no cotidiano escolar, sem a consciência e organização de critérios por parte do professor e o conhecimento da ideologia do currículo, perpassando o problema da formação inicial universitária, tornam-se um perigo nas posturas educacionais

Especialmente no Ensino Médio, o conhecimento da tradição, na forma dos clássicos, em detrimento da modernidade pedagógica deve ser incentivado como preservação do patrimônio cultural. O mecanismo de reforço do comportamento heterodirigido e o conformismo sistemático devem ser evitados.

A tendência à eliminação das fronteiras entre os clássicos e os adaptados tem levado ao ultradimensionamento dos facilitados no contexto escolar. O ecletismo e a proliferação de possibilidades de entretenimento oferecidas pela sociedade pós-industrial têm relegado a arte moderna a um "grau zero da cultura contemporânea", num mercado de essência sócio-política, segundo os filósofos pós-materialistas.

CONCLUSÃO

O capítulo final da pesquisa combate a alienação apresentando a crítica, o conhecimento teórico, as diferentes visões e posições culturais do pensamento atual, pautando-se na percepção estética, no momento desencadeador do processo de interpretação e apresentando a necessidade de método para se desmontar a potencialidade do texto, suas camadas harmônicas construtivas da semiose, sua homologia interna.

Tomando como referência a *fenomenologia*, exatamente por ter como ponto de partida a percepção, nossa pesquisa de Mestrado didatizou o processo de desmontagem de dois textos literários poéticos sugerindo sua anatomia e percepção por meio de níveis ou estratos de sentido, tomando como fundamento o ideal ingardiano, traduzido e organizado no Brasil por Maria Luíza Ramos em *Fenomenologia da Obra Literária* (1968).

Sugerimos metodologicamente quatro momentos de leitura: 1º - **Leitura Óptica e Analítica** - ótica do leitor (codificação aparente); 2º - **Leitura Compreensiva** (captação do sentido), 3º - **Leitura Interpretativa** (nível semântico) 4º - **Leitura Crítico-Relacional** – metaleitura.



As três primeiras leituras são centrípetas, intensivas, abordagem interna; e a última centrífuga, extensiva, abordagem externa. No 3º e 4º nível são desveladas estratégias de composição do texto supondo exercício intenso de observação, captação, atribuição de significado, consideração ou refutação de dados não possíveis ou pertinentes; do presente ao ausente, do concreto ao abstrato, do pragmático ao simbólico. A tomada de posição- *ethos* - define um tipo central de crítica e outros auxiliares.

Segundo Barthes (2007), a crítica é apenas uma metalinguagem e sua tarefa não é descobrir verdades, mas validades. A crítica francesa se desenvolveu segundo quatro grandes filosofias: o existencialismo, o marxismo, a psicanálise e o estruturalismo. Seu objeto não é o mundo, mas o discurso do outro. O atrito da linguagem da crítica em relação à linguagem do autor e desse objeto com o mundo é uma das algumas linguagens que sua época lhe propõe. Neste sentido, as tendências filosóficas, culturais, críticas nos apoiam na análise dos textos e do contexto histórico-cultural do homem e de sua época, possibilitando validades interpretativas para a expressão literária.

O conhecimento do amadurecimento histórico do saber, das ideias, das paixões intelectuais torna-se uma necessidade e entendemos que seja o exercício que o professor deve orientar na aula, ao estudar um trecho de obra literária ou texto para que os leitores, estudantes, compreendam os diferentes tempos como marcas históricas impressas nas obras, ingredientes que imprimem conteúdos e sentidos à expressão literária e estilística de cada movimento.

No século XX, cada novo modo de interpretação teve como resultado uma formulação teórica, em decorrência dos estudos científicos e avanços na crítica. Eco (1990) considera a *intentio auctoris*, *a intentio operis* e *a intentio lectoris* como pluralidade de sentido e natureza da semiose ou interpretação, considerando a necessidade de articular autor, obra e leitor. O processo de desmontagem do texto, em nossa metodologia de leitura, tem por objetivo fugir do leitor ingênuo, semântico e formar o leitor crítico, semiótico.

Concluindo, através dos quatro níveis distintos procuramos exercer uma atividade hermenêutica de recuperação do sentido. A interpretação da tensão entre texto e atualidade como *processo* no qual o diálogo entre autor, leitor e obra refaz a distância temporal no vai-e-vem de pergunta e resposta.

Reafirmando que o texto é aberto, mas não admite qualquer interpretação, destacamos a necessidade de manter a fidelidade ao escrito para não cair na deriva interpretativa, segundo Eco (1990). Os conceitos de *Fidelidade e Liberdade* em relação ao texto organizam as



possibilidades e validades interpretativas. Somente o movimento centrípeto é garantia de fidelidade e acesso ao movimento centrífugo, de liberdade e ampliação da semiose.

O terceiro capítulo apresenta a semiótica como teoria que dá conta das abordagens interna e externa, mantendo os preceitos de *Fidelidade e Liberdade*, movimento centrípeto e centrífugo. Conceitos da semiótica americana baseados no pensamento pierceano foram utilizados, porém a fundamentação se deu pela semiótica francesa greimasiana.

Articulando a defesa das ideias e reflexões aqui apresentadas, tomamos como base os poemas *Velha Chácara*, de Manuel Bandeira e *Recordo ainda*, de Mário Quintana, apresentados, respectivamente na Avaliação MEC/INEP 97 e trabalhados no manual didático *Curso Prático de Português para o 2º grau* (1994).

O parâmetro crítico criado na metodologia de leitura como resultado da investigação em Literatura estimula a autonomia do sujeito-leitor, livre de questões diretivas e periféricas, não se pautando pela superficialidade, tendenciosidade ou impressão, mas pela fidelidade ao texto, ao discurso e às estruturas.

Os processos se perfeccionam ou se degradam; são errância e mudança. Não são transmissíveis, pois não são feitos de receitas senão de invenções, caso destametodologia, que não teve intenção de servir como receita, mas como alerta para as atividades de percepção, autonomia e consciência crítica do sujeito leitor.

Posicionamo-nos contra a elitização da cultura, nossa posição política é a favor do aluno de classes majoritárias, que como cidadão deve ter acesso às formulações culturais da classe dominante e um ensino de qualidade que o capacite a exercitar a leitura funcional e estética.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Diretoria de Ensino- Região de Jales; Dirigente, Diretores de Escola e Professoresque, em busca da melhoria da qualidade do ensino, sempre nos possibilitaram parceria nas Pesquisas e Projetosinclusive com os estagiários, futuros docentes na rede pública de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. (org.) **Leituras no Brasil**: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE. Campinas: Mercado das Letras, 1995.



BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. Trad. de A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. Trad. A F. Bernardini et al. 4 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BANBERGUER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. O. M. Cajado. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BANDEIRA, M. **Poesia Completa e Prosa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria Semiótica do Texto**. 2 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1994.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. L. P. Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7ª ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CADORE, L.A. **Curso Prático de Português. Literatura, Gramática e Redação**. São Paulo: Ática, 1994.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 3 ed. São Paulo, Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1996.

_____. **Formação da Literatura Brasileira**. 1 ed. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1957.

_____. **Na sala de aula**. Caderno de análise literária. 6 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.

_____. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.

CARRETER, F. L. & LARA, C. de. **Manual de Explicação de Textos**. Curso Médio e Superior. 2 ed. Editora Centro Universitário. São Paulo, 1963.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma Introdução**. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1990.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1992.

FULGÊNCIO & LIBERATO. **Como Facilitar a Leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **A Leitura na Escola**. São Paulo, Contexto, 1996.



GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**- Exercícios de Militância e Divulgação-Campinas, SP : Mercado das Letras- ALB, 1996 .

GOLDSTEIN, N. **Análise do poema- ponto por ponto** -São Paulo: Ática, 1988.

GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. Trad. Haquira Osakabe 2 ed. S.P.: Cultrix, 1976.

HUYSSSEN, A. **Memórias do Modernismo**. Trad. Patrícia Farias. R.J.: Ed. UFRJ, 1996.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix , 1975.

JAMESON, Fredric 1934 **Pos-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. Trad. Maria Elisa Cevasco; revisão da tradução Ina Camargo Costa. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Trad. S. Talarolli. São Paulo: Ática, 1994.

_____ et al. **A Literatura e o Leitor**. (Coord. e Trad. Luiz Costa Lima) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOBIM, J. L. (org). **Palavras da Crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor** - Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O que é literatura?** 10 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

LEITE, L. C. M. **Invasão da Catedral**: Literatura e Ensino em Debate. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1983.

LUCAS, Fabio. **Vanguarda, História e Ideologia da Literatura**. S.P: Ícone editora, 1985.

MAGNANI, M.R.M. **Leitura, Literatura e Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALARD, Leticia. **Ensino e Literatura no 2º grau**: problemas & perspectivas. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

MACHADO, A. M. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. SP: Ática, 1999.

MARCUSCHI, L A. Exercícios de Compreensão ou Cópia nos Manuais de Ensino de Língua? Ensaio - **revista Em Aberto** - Brasília, ano 16, nº 69 Jan/Mar, 1996.

MERQUIOR, J.G. **As Ideias e as Formas**. R.J.: Nova Fronteira, 1981.

OLIVEIRA, A. C. & SANTAELLA, L. (org). **Semiótica da Literatura**. Série Cadernos PUC nº 28. São Paulo: EDUC, 1987.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Espanha: Fundo de Cultura Econômica, 1956.



- PIGNATARI, D. **Semiótica e Literatura**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- PLATÃO E FIORIN. **Para Entender o Texto: Leitura e Redação**. 3 ed. São Paulo, Ática, 1991.
- _____. **Lições de Texto**. 3 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.
- PROENÇA Fo. D. **Pós-Modernismo e Literatura**. Série Princípios. 2 ed. S.P.: Ática, 1995.
- QUINTANA, Mário. **80 Anos de Poesia**. 7 ed. (org.) Tânia F. Carvalhal. S.P.: Globo, 1996.
- RAMOS, M.L. **Fenomenologia da Obra literária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- ROCCO, M. T. Fraga. **Literatura /ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.
- SANTOS, J.F. dos. **O que é o Pós-Moderno**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SCOTT, M. Lendo nas Entrelinhas. **Cadernos PUC nº 16**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SEE/São Paulo: **Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio/97**- Análise Pedagógica. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. FDE, 1999.
- _____: CENP O Texto : Da Teoria à Prática - **Subsídios à Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau** - 2 ed., 1991.
- _____: CENP. **Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 2º grau**, 1993.
- _____: CENP. **Proposta Curricular para o Ensino de português - 1º grau**. 3 ed. 1988.
- _____: CENP. **Proposta Curricular para o Ensino de Português - 2º grau**. Versão Preliminar, 1992.
- SEGRE, C. **Os Signos e a Crítica**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- SILVA, E. T. da. **A Leitura no Contexto Escolar**. Série Idéias 5. FDE São Paulo, 1990.
- _____. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SODRÉ. M. **Best-Seller: a literatura de mercado**. Série Princípios. 2 ed. S.P.: Ática, 1988.
- TADIÉ. J.Y. **A Crítica Literária no séc. XX**. Trad. Wilma F.R. Carvalho. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.
- Teoria da Literatura: **formalistas russos (vários)**. Trad. Zilberman et all. Porto Alegre: Globo, 1971.
- VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o Ensino de Literatura**. São Paulo: EPU,



1989.

YLLERA, A. **Estilística, Poética e Semiótica Literária**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

ZILBERMAN, R.A **Leitura e o Ensino da Literatura**.2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____ et al. **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**.Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.