

O CONCEITO DE TEXTO E A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS*THE CONCEPT OF TEXT AND LITERARY TEXT APPROACH IN TEXTBOOKS**Camila Maria dos Santos Silva¹**Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti²***RESUMO**

Neste artigo, discorre-se sobre os conceitos de texto que embasam o tratamento de textos literários pelos livros didáticos. Para esse estudo, analisa-se enunciados de questões de interpretação de textos presentes em seções de Literatura em dois livros didáticos adotados em escolas públicas no estado do Ceará, para o Ensino Médio. Objetivou-se analisar quais os conceitos de texto sugeridos pelos livros didáticos nas abordagens de textos literários. Foi possível tecer algumas considerações sobre como essas abordagens podem repercutir no ensino e na aprendizagem da leitura desses textos. Norteados pelas reflexões da Linguística Textual e da teoria da complexidade, mormente nas ideias de Koch (2001 e 2009), Marcuschi (2003 e 2012), Demo (2002) e Franco (2011), foi possível identificar alguns conceitos de texto a partir da análise de algumas questões de interpretação de textos literários. Observou-se também, nesse estudo, que as atividades de interpretação de textos literários nos livros didáticos ainda tratam o texto como pretexto, sem elucidar a necessária interação entre texto e leitor, defendida pela concepção de texto sob a perspectiva da complexidade e pelos mais recentes estudos da Linguística Textual.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Conceito de texto. Texto literário.

ABSTRACT

This article discusses the concepts of text that underlie the treatment of literary texts by textbooks. For this study, statements of text interpretation issues present in Literature sections are analyzed in two textbooks adopted in public schools in the state of Ceará, for high school. The objective was to analyze the text concepts suggested by textbooks in the approach of literary texts. It was possible to make some considerations about how these approaches can have an impact on teaching and learning to read these texts. Guided by the reflections of Textual Linguistics and the theory of complexity, especially in the ideas of Koch (2001 and 2009), Marcuschi (2003 and 2012), Demo (2002) and Franco (2011), it was possible to identify some text concepts from the analysis of some issues of interpretation of literary texts. It was also observed, in this study, that the activities of interpretation of literary texts in textbooks still treat the text as a pretext, without elucidating the necessary interaction between text and reader, defended by the conception of text from the perspective of complexity and by the most recent ones studies of Textual Linguistics.

KEYWORDS: Textbook. Text concept. Literary text.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), profacamilasantos@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0543-2473>.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), claudio2cavalcanti@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0744-1322>.

Introdução

Diariamente, nas salas de aula de todo o mundo, professores lidam com textos, independente da disciplina que lecionem, seja Português, Matemática, Geografia, História, Filosofia etc. Aliás, estamos imersos em textos, comunicamo-nos por meio deles, seja de maneira oral, escrita ou multissemiótica, principalmente depois que a internet encurtou as distâncias. No entanto, conceituar texto não é uma tarefa fácil e várias concepções epistemológicas já foram defendidas. Neste artigo, pretendemos olhá-lo sob ponto de vista da complexidade.

Na verdade, o que vemos nas salas de aula, principalmente de Língua Portuguesa, são “pedaços” de língua. Há dias em que professor(a) dedica-se a ensinar gramática, outros, literatura e, assim, seguimos mutilando a língua, a um ponto em que, nas aulas de literatura, não recorremos ao conceito de texto, parece que isso só é necessário quando ensinamos interpretação textual.

Com base nesse universo, surgiram os questionamentos que nortearam essa pesquisa. Buscamos entender como o livro didático lida com o conceito de texto, principalmente no que diz respeito ao ensino de literatura. Além disso, questionamos como os exercícios propostos pelo livro didático colaboram com a compreensão e a interpretação textual. E, por fim, quais pontos poderiam ser aprimorados em relação ao conceito de texto visto como um sistema complexo e, nesse viés, o que poderia ser empregado quando o foco do estudo for um texto literário.

Para isso, iniciamos nosso estudo com o conceito de texto, ainda que apresentando de forma bastante sucinta. Pretendemos discorrer sobre como chegamos à definição utilizada aqui, mesmo enxergando esse objeto como um sistema aberto, ou seja, sujeito ao dinamismo e a processos dialéticos evolutivos. Em seguida, direcionamos nosso estudo para uma breve compreensão da literatura acadêmica no que diz respeito à leitura: abordagens, perfil dos leitores e ensino. Logo após, tratamos um pouco sobre o livro didático e sua importância nas aulas de língua, principalmente materna, e seu papel norteador do ensino. Por fim, analisamos atividades da seção de literatura de dois livros didáticos adotados pela rede de ensino estadual do Ceará, em busca de problematizar e tentar responder às perguntas que norteiam essa pesquisa.

1. Da decodificação à complexidade: um breve percurso sobre o conceito de texto

Percorreremos aqui os trajetos conceituais a respeito de texto que, conforme Marcuschi (2012) e Koch (2001 e 2009), confundem-se com os caminhos percorridos pela Linguística Textual (LT). Será possível perceber também que esses conceitos estarão bastante relacionados com a evolução da visão de língua (estruturalista, semântica, pragmática e sociocognitivo-interacionista).

Marcuschi (2012) aponta os conceitos de alguns autores que se limitam ao sistema linguístico ao pesquisar o texto e os conceitos que transcendem esses limites e buscam suporte teórico também no extralinguístico. Fazem parte do primeiro grupo: Zellig S. Harris, que, ao conceituar texto, atenta somente para sua extensão material; Ronald Harweg, que se preocupa apenas com os elementos coesivos; Irena Bellert, que considerava o texto um conjunto de sequências e Harald Weinrich, que

acredita que toda linguística seja linguística de texto e que, além disso, “propõe como método da análise de texto uma teoria que visa a unir a análise frasal por tipo de palavras e estrutura de frase [...]” (MARCUSCHI, 2012, p. 26). Ao explicar a noção de texto de Weinrich, Koch consegue resumir os conceitos estruturalistas desse grupo:

Como estruturalista, define o texto como uma sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto. Isto é, o texto é uma “estrutura determinativa”, onde tudo está necessariamente interligado. (KOCH, 2009, p. 6-7, grifo da autora).

O segundo grupo de conceito proposto por Marcuschi (2012) é composto por Siegfried Schmidt, Janos S. Petöfi, M.A.K. Halliday e R. Hasan, Teun van Dijk. Com os estudos de Schmidt, ocorre o que Koch (2009) intitula virada pragmática, ou seja, as práticas de uso da linguagem passam a ser consideradas no estudo do texto. Além de Schmidt, Pitöfi explicita, em seus estudos, a importância do extralinguístico, e Halliday e Hasan postulam que “texto é uma unidade em uso” (HALLIDAY; HASAN, 1973 apud MARCUSCHI, 2012, p. 28).

Além dessas contribuições, Koch e Marcuschi citam ainda as pesquisas de Beaugrande e Dressler, que muito contribuíram para os estudos sobre o texto, concebidos por Koch (2009) como *virada cognitivista*, que consiste no interesse em pesquisar como ocorre o processamento cognitivo na produção e recepção de textos. A respeito disso, Koch (2009) explica que Van Dijk defende que esse processamento cognitivo é realizado através de estratégias processuais que dependem de vários fatores extralinguísticos. Marcuschi (2012), apoiado nos estudos de Beaugrande e Dressler, expõe que

[...] o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. [...] Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores *internos* como *externos*, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. [...] O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. (MARCUSCHI, 2012, p. 30, grifos do autor).

Depois de percorridas as principais trilhas da LT, chegamos ao conceito de texto almejado para este artigo, conceito este chamado por Koch (2009) de sociocognitivo-interacionista, explicado da seguinte forma pela autora:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes da superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua construção – e dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2009, p. 33, grifos da autora).

Há tantas informações pertinentes nesse conceito que nos cabe ressaltar algumas como, por exemplo, o fato de a autora colocar em evidência o interacionismo, por meio dos termos “interlocutores” e “sujeitos ativos”, com isso deixa claro que o texto é uma produção de sentido realizada por enunciados e coenunciadores que, segundo Cavalcante (2014), mobilizam conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais na produção e compreensão de sentidos. Logo, ambos agem no processo de geração de ideias. Além disso, Koch (2009) explicita o aspecto sociocognitivo quando afirma que os *sujeitos constroem* os sentidos no *momento da interação*, ou seja, há uma capacidade cognitiva sendo desempenhada, mediada pela situação de uso real da língua.

Com o intuito de questionar o que ele chama de “verbocentrismo”, Custódio Filho (2011) reformulou o conceito de texto apresentado por Koch, já exposto anteriormente, para que este pudesse contemplar os textos que possuem aspectos multissemióticos. Para isso, foi necessário explicitar que a linguagem também pode ser não-verbal, que os elementos presentes no texto não são apenas linguísticos e que a interação não ocorre apenas através do verbal. Após as modificações do autor, temos:

A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 65, grifos do autor).

Diante dessa modificação, cabe lembrar que nossos olhos nem sempre alcançam os limites de um texto, pois o sentido dele está além de sua materialidade. O texto do qual tratamos e conceituamos é “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997 apud KOCH, 2001, p. 80).

Além disso, é importante explicitar que enxergamos o texto como um sistema complexo, conforme conceituado por Beaugrande (1997), como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, por isso o vemos como um lugar da linguagem, que de acordo com Maturana e Varela (1995, p. 234) “permeia de modo absoluto toda nossa ontogenia como indivíduos, desde o caminhar e a postura até a política”. Logo, o texto é constituído por ideias que fazem parte de nossos acoplamentos sociais e como todos os sistemas complexos é dinâmico, não-linear, autônomo, dialético, irreversível, intenso e ambivalente, conforme caracteriza Demo (2002).

Nesse artigo, trabalharemos com textos literários, já que objetivamos analisar como os livros didáticos promovem a compreensão de textos desse universo, por isso acreditamos ser de suma importância tratar de maneira especial do conceito de texto literário, logo dedicamos o próximo subtópico para esse fim.

1.1. O lugar do texto literário dentro do conceito de texto

Se refletirmos sobre a importância social e cultural do texto literário, entenderemos que esses

textos não foram escritos para serem didatizados, assim como muitos outros textos usados pela escola. No entanto, os livros didáticos apropriam-se desses textos com a finalidade de ensinar escolas literárias ou estilos de época, principalmente os livros voltados para o ensino médio e, com isso, a importância social e cultural do texto literário, muitas vezes, acaba sendo deixada de lado.

Paulino (2010, p. 143) alerta que “se a leitura não for literária, o texto não será literário”, ou seja, ele perde seu valor estético e desliga-se totalmente de sua finalidade de produção. Logo, entendemos ser muito difícil tratar do processo didático do texto literário sem tratar de letramento. Já que, ainda conforme Paulino (2010, pp. 161-2), é a partir de um adequado letramento literário que formamos “um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”, com isso, entendemos que ensinar características de escolas literárias ou usar o texto literário para ensinar gramática não são condutas de professores que desejem despertar o gosto pela leitura desse tipo de texto, muito menos maneiras de promover a compreensão de tais textos.

Souza e Cosson (2011), ao criticarem a abordagem pedagógica dada ao texto literário, propõem o tratamento do texto literário em sala de aula partindo do suporte original de publicação dos textos e através de oficinas que considerem sete habilidades ou estratégias do ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Em outras palavras, as aulas que contemplam o estudo do texto literário devem se transformar em laboratórios que situem esse tipo de texto também como um evento social, conforme conceitua Beaugrande (1997), e que carrega consigo todas as características de um sistema complexo, já definido aqui sob a ótica de Demo (2002).

Depois de nos posicionar em relação ao conceito de texto adotado neste estudo, inclusive do texto literário, é importante entender também o que pensamos sobre leitura e seu ensino para que possamos compreender como o livro didático leva em consideração ou não esses conceitos nas seções de Literatura.

1.2. A leitura, o leitor e o processo de ensino-aprendizagem

Imaginemo-nos caminhando pelo centro da cidade, observando as placas, os anúncios, olhando as pessoas, prestando atenção na sinalização do trânsito, vendo a arquitetura da cidade. Fazendo esse exercício, parece que estamos imersos em um enorme texto, sentimos a sensação de caminhar sobre ele, de senti-lo, de lê-lo ao passo que o vivenciamos. É fato que a leitura provoca esse deslocamento, a leitura nos inquieta; como defende Cassany (2006) ler é um verbo, por isso nos convida a agir. Para entender como funciona essa atividade complexa, é necessário discutirmos aqui os conceitos de leitura que têm acompanhado as concepções de texto e linguagem. Além disso, é importante discutir como o leitor pode se comportar diante da leitura. Por fim, questionaremos a leitura como objeto de ensino e suas implicações sociais.

Franco (2011) descreve as principais abordagens de leitura, que dizem respeito também à concepção de linguagem do leitor. A primeira delas é a leitura decodificadora, que enfatiza os aspectos

materiais do texto, defendendo que nele se centram todas as informações, caberia ao leitor apenas apontá-las. Nessa abordagem, a linguagem é o espelho do raciocínio. Segundo Cassany (2006), nessa concepção de leitura, basta que o leitor entenda o que está exposto nas linhas. Por exemplo, em questões interpretativas nas quais o leitor precisa apenas reconhecer elementos explícitos do texto, espera-se que ele tenha realizado uma leitura decodificadora.

Em seguida, temos a leitura psicolinguística, para a qual a linguagem é instrumento de comunicação. Enquanto na abordagem decodificadora há uma visão formalista do texto, na psicolinguística, os olhos estarão voltados para o leitor; é nele que mora a significação textual, haverá então um forte apelo ao conhecimento prévio e, como explica Cassany (2006), ao entendimento do que está escrito entre linhas. Em questões de interpretação textual, nas quais é solicitado que o aluno faça inferência de informações, normalmente ele acionará seu conhecimento prévio para desenvolver sua resposta, o que é foco da abordagem psicolinguística. No entanto, é necessário ressaltar que o conhecimento nem sempre será o mesmo para todos os leitores, pois ele depende das experiências vividas por cada um.

Além das abordagens decodificadora e psicolinguística, Franco (2011) reconhece também a interacional, nela o foco não está no texto e muito menos no leitor, mas na interação entre os dois. Questões de compreensão textual que considerem essa abordagem exigem que o leitor utilize simultaneamente todos os níveis que constituem a linguagem – sensoriais, sintáticos, semânticos, pragmáticos etc. Cassany (2006) nomeia essa concepção como sociocultural, porque entende que a interação entre leitor e texto é condicionada por práticas sociais. Por isso, conforme essa abordagem, o leitor precisaria entender elementos situados por trás das linhas.

Contudo, a abordagem que nos interessa nesse estudo é a que Franco (2011) chama de leitura complexa. O autor defende a ideia de que a leitura, assim como todo sistema complexo, é algo dinâmico, nas palavras do autor:

A leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. (FRANCO, 2011, p. 41).

Não é possível compartimentar a produção de significado focando apenas no texto ou no leitor, muito menos isolando os diversos níveis da linguagem, já que dentro dessa perspectiva não se pode analisar somente as partes, tampouco só o todo. Demo (2002), ao caracterizar a aprendizagem sob a perspectiva da complexidade como dinâmica, não-linear, autônoma, como um processo dialético evolutivo e irreversível direciona nosso olhar para também enxergar o ensino e a aprendizagem de leitura com base nessas características.

Com isso, enxergar o conceito de leitura dentro de uma perspectiva complexa é entender que a leitura é um fenômeno também social, já que faz parte da comunicação como uma conduta cultural. Dizemos isso ancorados nos conceitos de Maturana e Varela (1995, pp. 217-26) quando definem

fenômenos sociais “como aqueles associados à participação dos organismos na constituição de unidades de terceira ordem”; comunicação como “condutas que ocorrem num acoplamento social”; e conduta cultural “a estabilidade transgeracional de configurações comportamentais adquiridas ontogenicamente da dinâmica comunicativa de um meio social”.

A partir disso, poderíamos agregar ao pensamento de Cassany (2006), conforme conceito de complexidade, uma leitura que não pode considerar apenas o que está nas linhas, tampouco exclusivamente o que está entre as linhas e não somente o que está por trás das linhas, pois ler gera uma rede ininterrupta de conexões cerebrais que não permite ser compartimentada para gerar uma significação, ou seja, a interpretação - resultado da leitura - não é uma soma do que está explícito no texto, mais o que pode ser inferido, mais as práticas sociais. Exercícios de compreensão textual que corroborem essa abordagem de leitura precisam considerar o sentido dinâmico que o texto pode assumir dentro do tempo e do espaço em que ele for apresentado, os diferentes movimentos oculares e de conexões de ideias que cada leitor pode fazer, dentre outros fatores de complexidade.

Depois de percorrer as trilhas dos conceitos de leitura, é importante tratar sobre os perfis de leitor, para isso nos amparamos teoricamente em Santaella (2020) que aponta a existência de quatro tipos de leitores que coexistem: contemplativo, movente, imerso e ubíquo. O primeiro é aquele que necessita de material impresso, precisa de uma leitura palpável, imaginem, por exemplo, os leitores que ainda hoje conservam a assinatura de um jornal impresso. O leitor movente realiza leituras dinâmicas, em movimento, imaginamos que a existência dele tenha coincidido com o advento da televisão. O terceiro tipo de leitor, o imerso, é também um internauta, está sempre conectado. Por fim, o leitor ubíquo é um leitor onipresente, é bombardeado com inúmeros estímulos e responde a maioria deles, no entanto, isso pode resultar em pouca reflexão.

À medida que as práticas sociais foram se transformando, houve uma transformação nas perspectivas de leitura que, por sua vez, passou a exigir leitores que se adaptassem a essas práticas. No que se refere à compreensão e à interpretação de textos, é preciso considerar que, em um único aluno, podemos identificar todos os tipos de leitores, porém as questões que exijam dele uma versão contemplativa não demandarão tanto interesse ou esforço cognitivo quanto exercícios que o faça ativar seu modo ubíquo, já que as práticas sociais com as quais ele lida diariamente, devido ao acesso à tecnologia, já exigem dele uma leitura mais dinâmica e *online*.

Ao longo dessa seção, fizemos referência a questões de compreensão e interpretação de textos, porque esse é o foco deste artigo. Por isso, faz-se necessário tratar sobre o ensino de leitura que, conforme Smith (1999), também é algo sistêmico e complexo. Segundo o autor, os professores não são levados a refletir sobre o ensino de leitura e preocupam-se muito com o método a ser aplicado, no entanto, ler é um processo natural, tanto que nenhum método de ensino pode ser considerado um fracasso total e com nenhum teremos sucesso com todos os estudantes, porém uma intervenção contraproducente pode interferir negativamente no gosto pela leitura. Smith (1999) defende que há dois requisitos básicos para aprender a ler que nós estendemos aqui para aulas de língua materna quando o foco é interpretação e compreensão de textos: primeiro, dispor de material interessante que

faça sentido para o aluno (sobre isso ver próxima seção) e, depois, oferecer orientação de um leitor experiente e compreensivo. Podemos perceber que um está totalmente atrelado ao outro, pois se não temos um material interessante, o professor provavelmente não conseguirá manter o foco de seus alunos na leitura.

Smith (1999) explica ainda que é o cérebro que vê, os olhos simplesmente olham, para entender melhor essa afirmação devemos compreender que a leitura acontece pelo intercâmbio das informações visuais, expostas no texto; e as informações não-visuais, que dependem do uso do conhecimento prévio do leitor.

Mesmo sem mencionar Smith (1999), Jurado e Rojo (2006, p. 39) amadurecem, a nosso ver, o que seria esse não-visual, quando afirmam que o estudante para interpretar um texto precisa “saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto de ensino de leitura, é a situação de leitura do texto”, ou seja, ler é um processo dialógico, no qual apenas a materialidade textual não oferece todos os elementos para compreensão, por isso o texto precisa ser visto como algo socialmente construído, como lugar dos discursos, logo o professor não deve ser aquele que explica o texto, mas o que desenha caminhos para que os estudantes cheguem à compreensão.

Tratamos aqui sobre as perspectivas de leitura, sobre os tipos de leitor e fizemos uma breve explanação sobre o ensino de leitura. Na próxima seção, trataremos sobre o livro didático e suas implicações nas salas de aula.

2. O livro didático como objeto de ensino

O livro didático é um material que há muito se configura como principal instrumento de ensino e de aprendizagem na educação básica brasileira. Dessa afirmação, infere-se a existência de uma tradição que reclama a necessidade de um manual delimitador dos assuntos a serem tratados nos anos letivos e sugere o pouco uso de material complementar nas aulas de Língua Portuguesa. O livro didático apresenta-se, portanto, como um recurso norteador no ensino, podendo ser considerado “essencial” para o professor que o segue rigorosamente em detrimento de sua autonomia de planejar as aulas. Como já constatará Bezerra (2003, p. 35), o diálogo entre professor e aluno é enfraquecido com essa supervalorização do livro didático, pois “o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP³: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor”. Outra consequência desse distanciamento entre autor e leitores pode ser percebida pela falta de referência, nos livros didáticos de português, às práticas sociais comuns aos alunos.

Diacronicamente, o livro didático de português passou por algumas transformações. Os primeiros manuais traziam muitas seções dedicadas ao ensino da gramática normativa com pouco uso de textos, havia o predomínio de exercícios que utilizavam frases descontextualizadas. De acordo

³ Abreviação usada por Bezerra (2003) para fazer referência ao Livro Didático de Português.

com Bezerra (2003), os textos que compunham os livros didáticos de português, até os anos 1960, eram os literários, pois expressavam o conceito de belo e representavam modelos para o ensino da escrita. Em outro momento, na década de 1970, os livros didáticos de português, “com influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação” (BEZERRA, 2003, p. 36), passam a apresentar também textos não literários como os jornalísticos e os de histórias em quadrinhos que são utilizados em atividades direcionadas pela teoria da comunicação. Dessa forma, vemos questões relacionadas a elementos como *emissor*, *receptor*, *mensagem*, *código*, *canal* e *referente*, oriundos da teoria defendida inicialmente por Jakobson. Aparentemente, a proposta metodológica passa da *dedução*, isto é, de se partir da regra para o exemplo, para a *indução*, em que se propõe partir do texto para as regras. A partir da década de 1990, segundo Marcuschi (2003, p. 52), os livros didáticos de língua portuguesa apresentam mais textos e menos gramática, “contudo, ainda evitam questões interessantes, tais como as que se referem à variação e à oralidade.” Ou seja, ainda há uma lacuna na abordagem de questões sociais nos livros didáticos de português, herança de uma linguística estruturalista sistêmica. Este aspecto pode ser facilmente percebido na organização da maioria dos livros didáticos de português, que geralmente trazem seções desvinculadas, referentes ao ensino de gramática, literatura e produção de textos, essa divisão bem delimitada do estudo da língua materna pode levar o aluno a pensar que nos usos reais da língua também é possível compartimentá-la.

Outro equívoco do livro didático de português pode ser percebido na seleção dos textos literários, que priorizam autores canônicos em detrimento de escritas regionais, como já constatou Pinheiro (2006): “como os livros são, em sua totalidade, escritos no eixo Rio-São Paulo, os autores não priorizam autores contemporâneos de outras regiões do país.” Outro aspecto abordado por Pinheiro é a abordagem historicista da literatura nesses manuais. Prioriza-se a história da literatura e subtrai-se as obras, sugerindo atividades que privilegiam a teoria com textos fragmentados. Pinheiro (2006), a esse respeito, diz que

A opção por ensinar história da literatura, muitas vezes preza a uma abordagem cronológica / evolucionista, priva o aluno de estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular. (PINHEIRO, 2006, p. 110)

Dessa forma, incorre-se no mesmo procedimento metodológico mencionado acima, o de se utilizar a dedução, ou o procedimento de se ir das regras para os exemplos, também no trato com a literatura. Dessarte, apresentam-se as características das escolas literárias para depois trabalhar os textos, estes expressos em fragmentos que geralmente não apresentam exemplos de todas as peculiaridades apresentadas sobre as escolas literárias.

Algumas contribuições dos estudos da linguística promoveram grandes transformações nos livros didáticos de português. A conhecida *virada pragmática* influenciou o trabalho com uma diversidade maior de textos, enfatizando o real uso da linguagem e a interação necessária nas práticas discursivas. Da análise do discurso, surgiram conceitos como o de *discurso* que, podemos conceber,

segundo Benveniste (1958 apud RANGEL, 2003), como a “língua posta em ação”. Nesse sentido, ainda segundo Rangel (2003), “o ensino de língua materna deve ser, antes de tudo, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua.” Outras contribuições foram as noções coesão e coerência, advindas da Linguística Textual que permitiram expandir nossos conhecimentos acerca da noção de texto no ensino de Língua Portuguesa. Da sociolinguística surgiram assuntos como a variação linguística que “destronou a norma culta escrita como objeto praticamente exclusivo do ensino da língua materna...” (RANGEL, 2003, p. 17).

Outro assunto que merece destaque ao se falar em livro didático de língua portuguesa é o ensino de compreensão textual. Marcuschi (2003) constata que há nos livros didáticos, geralmente, uma farta dose de atividades de interpretação de textos, porém de pouca qualidade e identifica alguns problemas, como: considerar a compreensão como simples decodificação ou extração de conteúdos; apresentar questões genéricas, não ligadas somente ao texto; não propor questões críticas a partir do texto lido, deixando de trabalhar questões como intencionalidade e uso de figuras de linguagem, por exemplo. O autor continua a análise apresentando nomeações de seções dedicadas à compreensão textual e que geralmente aparecem nos livros didáticos de português. Observa que não há clareza nessas denominações, que primam por aspectos diversos de análise, como gramatical, fonologia, literatura e léxico que são identificados em seções como: relendo o texto, o sentido do texto, entendendo e usando as palavras, estudo do texto etc.

A partir de um viés não estruturalista, que contempla “o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas”, Marcuschi (2003, p. 53) sugere uma tipologia para classificação de perguntas de compreensão de textos nos livros didáticos de português.

Alguns tipos de perguntas apresentadas por Marcuschi são: **cópias**, que reclamam transcrições mecânicas de frases ou palavras; **objetivas**, que se tratam de atividades de pura decodificação; **inferenciais**, mais complexas e exigem a ativação de conhecimentos contextuais, enciclopédicos; **subjetivas**, mais superficiais e tratam o texto com mais superficialidade; **metalinguísticas**, que interpelam o estudante sobre questões estruturais dos textos, referindo-se elementos como título, parágrafos entre outros.

Marcuschi (2003) constatou, em sua análise, que a maior quantidade de questões se configurava na categoria de cópia, num corpus constituído por 25 livros didáticos de português. O autor acredita que, para superar essa defasada concepção de leitura, devemos conceber a compreensão como

um processo criador, ativo e constitutivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e da reprodução de informações. (MARCUSCHI, 2003, p. 58)

Entretanto, apesar desses problemas na concepção dos manuais didáticos, eles não devem ser vistos como únicos responsáveis pelos problemas de ensino e aprendizagem em nossas escolas. Urge uma participação maior dos docentes na concepção desses livros. A criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, em 1985, já foi um primeiro passo para se discutir formas para adequar

o livro didático às reais necessidades de docentes e discentes na sala de aula em escolas públicas de todo Brasil. Porém a escolha dos livros elegíveis para as escolas ainda fica restrita a uma equipe governamental, restando aos docentes apenas selecionar, dentre esses livros, aquele com o qual irão trabalhar durante três anos. Melhor seria se esse processo de escolha das coleções tivesse também a participação de representantes docentes, que poderiam contribuir com suas experiências imediatas em sala de aula. Deve-se definir o papel do livro didático de português com sólidas políticas linguísticas e educacionais que possibilitem um melhor aproveitamento desse recurso pedagógico por professores e por alunos.

3. O tratamento do texto literário em seções de literatura de livros didáticos

Para alcançar os objetivos a que se propõe esse artigo, selecionamos três atividades para análise, duas do livro didático “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), do qual analisamos cinco questões, e uma do livro “Português: linguagens” (CEREJA; COCHA, 2013), do qual também analisamos cinco questões; ambos adotados por escolas da rede pública de ensino do estado do Ceará e destinados a estudantes do 3º ano do ensino médio. Escolhemos duas coleções diferentes destinadas a mesma série para que tivéssemos parâmetros nivelados de comparação.

A primeira atividade faz parte de uma seção do livro chamada “Pensando sobre o texto” e trabalha o poema “Ode triunfal” de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

I)

1. Ode é uma composição poética de tom solene por meio da qual se exaltam atributos de figuras ilustres. Quem ou o que está sendo exaltado nos versos de “Ode triunfal”?
2. A que vanguarda europeia (estudada por você no capítulo anterior) os versos de Álvaro de Campos podem ser associados? Justifique sua resposta.
3. No primeiro verso da segunda estrofe, ocorre uma onomatopeia. Localize essa figura de linguagem e explique que efeito de sentido ela tem no texto, tendo em vista sua resposta à questão anterior.

Fonte: ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 27.

A primeira questão traz o conceito de um gênero literário e, em seguida, pede que o aluno faça uma identificação no texto, para isso, ele não precisará usar a informação dada a respeito do gênero, tampouco ter compreendido o texto para respondê-la, ou seja, estamos diante de uma questão superficial, que exige apenas identificação de algo explícito no texto. Na sequência, a segunda questão tenta relacionar o texto com conhecimentos prévios do aluno adquiridos em seções anteriores do livro, nas quais os alunos são instruídos a reconhecer as características das vanguardas europeias, nesse caso o texto foi utilizado como pretexto para verificação de memorização do conteúdo, isso, a nosso ver, não promove, efetivamente, uma compreensão textual. Em seguida, a terceira questão é um exemplo do que Marcuschi (2003) chama de questão metalinguística, nela está pressuposto que o aluno sabe o que é uma onomatopeia, e, assim, ele deve identificá-la no texto. É bem verdade

que na questão há uma tentativa de estimular a reflexão do aluno, mas isso ocorre de maneira muito superficial já que a expressão “efeitos de sentido” é muito vaga e não direciona o pensar reflexivo do aluno. Percebemos, com isso, que a visão de texto adotada nessa atividade se distancia de uma abordagem complexa, tendo em vista que o aluno é visto como um leitor contemplativo que precisa apenas identificar informações e não a relaciona com situações pragmáticas ou sociais.

A segunda atividade também selecionada da coleção “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” é sobre o poema “amor” de Oswald Andrade.

II)

1. Em um de seus sonetos mais populares (estudado no volume 1), Camões defende que amor “é um fogo que arde sem se ver”. No poema “As sem razões do amor”, o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade afirma que amor é “estado de graça” e que “é primo da morte”, mas “da morte vencedor”.
 - a) No poema “amor”, estruturado a partir da paranomásia amor/humor, qual seria a visão de Oswald de Andrade sobre esse sentimento?
 - b) Você concorda com essa visão?
2. Segundo o poeta e crítico Haroldo de Campos (1929-2003), a poesia de Oswald de Andrade é marcada pela visualidade e pela síntese. O ensaísta Paulo Prado (1869-1943) afirmou que ler os poemas de Oswald é como “obter, em comprimidos, minutos de poesia”. Depois de ter lido o poema “amor”, você concorda com a opinião desses críticos? Por quê?

Fonte: ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 54.

No enunciado da primeira questão, os autores realizam uma reflexão intertextual acerca do conceito de amor em poemas de diferentes escritores da literatura. No entanto, no primeiro item da questão, a abordagem não está muito precisa, escritor e eu lírico confundem-se, a contextualização do enunciado pouco se relaciona com os objetivos finais e, ainda, há o pressuposto de que o aluno saiba o que é uma paranomásia. O item seguinte, dessa questão, é uma clássica questão subjetiva, primeiro porque aceita como resposta um simples “sim” ou “não” e, depois, parece não levar em conta o fato de que entender o texto não é simplesmente ter uma visão sobre ele, na verdade, há toda uma rede de operações complexas que permeiam uma compreensão. Essa ocorrência também aparece na questão 2, assim, podemos perceber que ao longo dessa atividade o aluno não precisou analisar o texto com profundidade, não interagiu com ele. A atividade manteve o estudante preso na superficialidade do texto, e operações como julgar, confrontar e defender não lhe foram exigidas para que se chegasse à interpretação textual.

É interessante também explicitar que a seção de literatura do livro “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” apresenta um caderno do professor à parte, diferente das demais seções que dispõe, no livro do professor, das respostas sucedidas das perguntas, isso sinaliza a visão fragmentada da língua, tendo em vista que, além de separar o ensino da língua materna em gramática,

literatura e produção de texto; o livro adota metodologias distintas para organização dessas partes. Entretanto, observamos que as respostas sugeridas ao professor abrem margem para criatividade do aluno, já que sugerem ao professor diferentes possibilidades de respostas, ademais fazem indicações de como o professor pode promover a interpretação do aluno, embora a preocupação do material didático seja o ensino de características de estilo de época e figuras de linguagem.

A partir dessas duas atividades do livro “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” podemos perceber que o material didático elaborado a partir de textos literários pouco se dedica em estimular a compreensão dos textos, usam-no apenas para promover a memorização de características de escolas literárias ou de identificação de figuras de linguagem comuns a esse universo de textos. O ideal seria que as questões funcionassem como “andaimes” na promoção da compreensão, que fomentassem a interação entre leitor e texto por meio de questionamentos mais dialógicos que mobilizassem a bagagem de conhecimentos que os alunos podem acionar para melhor compreenderem o texto.

A terceira atividade aqui analisada faz parte do livro “Português: linguagens” e trabalha o poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade.

III)

1. Livres da necessidade de combater o academicismo parnasiano, os poetas da geração de 30 incorporaram em suas produções as conquistas formais por que tinham se empenhado os primeiros modernistas e sentiram-se à vontade para retomar algumas posturas antes rejeitadas. Dos procedimentos formais da poesia de 22 relacionados a seguir, quais deles também podem ser observados em “Quadrilha”?
 - Verso livre
 - Falta de pontuação
 - Simultaneidade de imagens; flashes da realidade; fragmentação
 - Ilogismo
 - Linguagem simples, coloquial, prosaica
 - Humor
2. O poema “Quadrilha” aborda um tema caro à tradição poética: o amor e o relacionamento amoroso. A originalidade do poema está na forma como o tema é tratado.
 - a) Com que tipo de visão o poeta aborda esse tema no poema: com uma visão crítica, irônica ou trágica?
 - b) Resuma a ideia central do poema: de acordo com o texto, o que é o amor ou o relacionamento amoroso?
 - c) Essa visão de amor pode ser considerada uma visão moderna? Por quê?
3. O título do poema é “Quadrilha”.
 - a) Considerando o modo como se dança a quadrilha nas festas juninas, principalmente a disposição e o movimento dos pares, estabeleça relações entre o poema e a quadrilha das festas juninas.

- b) Observe os dois enunciados a seguir: o primeiro constituído pelas duas primeiras orações do primeiro período do poema, e o segundo equivalente a uma situação em que existisse correspondência amorosa entre os amantes. Depois compare a função sintática dos termos que compõem os enunciados.

João amava Teresa que (Teresa), amava Raimundo

sujeito VTD OD sujeito VTD OD

João amava Teresa que (Teresa), amava João

sujeito VTD OD sujeito VTD OD

Troque ideias com os colegas: Por que a observação de quem é sujeito e quem é objeto em “João amava Teresa que amava Raimundo” confirma sua resposta anterior?

4. O poema “Quadrilha” é leve e bem-humorado. Apesar disso, ele é reflexivo? Justifique sua resposta.
5. Com base na leitura do poema, que mudanças você identifica na poesia de 30, em relação à poesia de 22?

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 229.

A primeira questão é um exemplo daquilo que Marcuschi (2003) chama de questão genérica, pois é solicitado que o aluno encontre no poema características do período literário do qual faz parte essa obra. Já na segunda questão, os autores do livro contextualizam o que querem a partir do enunciado e, no item “a”, oferecem três alternativas para que o aluno diga qual a visão do poeta sobre o tema, isso nos deixa a seguinte indagação: como saber a visão do poeta? No máximo, o poema nos oferece pistas (con)textuais para, a partir do ponto de vista do *eu lírico* ou de alguns personagens, saber se se trata de uma visão crítica, irônica ou trágica. No item “b”, o aluno é levado à “ideia central” e, no item “c”, há um apelo à ativação de conhecimentos prévios. Ao trabalhar a polissemia da palavra quadrilha, a terceira questão exige que o aluno relacione o texto a conhecimentos prévios ou enciclopédicos, o que exige um maior nível de complexidade leitora. No item “b” da questão 3, o aluno é induzido a compreender ideias do texto a partir de uma análise sintática dos versos, no entanto acreditamos que identificar sujeito e transitividade verbal pouco contribui para compreensão do texto, pelo contrário, a forma visual como a questão foi elaborada pode gerar o entendimento de que a compreensão do texto estaria condicionada sobretudo ao entendimento dessas funções sintáticas, o que não é verdade. Na questão 4, seria necessário maior contextualização, os autores informam que o poema é “leve e bem humorado” e indagam o aluno sobre seu poder reflexivo, caberia um *link* entre essas duas informações, o que não é satisfeito pela expressão “apesar disso”. A questão 5, assim como a primeira, exige apenas características de um estilo de época, ou melhor, pede para que o aluno diferencie, dentro de uma mesma escola literária, fases diferentes, como se fosse possível demarcar fronteiras rígidas entre uma fase e outra, talvez, para ratificar essa demarcação, os livros abordem os mesmos textos para cada fase da literatura, ou seja, outras obras literárias provavelmente não se ajustariam tão bem em características descritas nesses livros.

É importante pontuar ainda que as respostas indicadas no livro do professor apresentam de forma direta o que seria a “resposta correta” à questão, sem oferecer ao docente, por exemplo, indicações de como essa atividade poderia ser apresentada aos alunos e discutidas com eles ou mesmo considerar outras respostas que favorecessem a criatividade do estudante e permitissem que ele fizesse todas as conexões necessárias para uma leitura na perspectiva complexa.

A partir da análise dessa atividade, compreendemos que o material didático “Português: linguagens”, ainda permanece usando o texto como pretexto para o ensino de características de escolas literárias e de conteúdos gramaticais. No entanto, neste material, observamos um compromisso maior em valorizar o conhecimento sociocultural dos alunos. Contudo, não é demais enfatizar que o foco do trabalho com textos em sala de aula deve ser a compreensão textual, para isso o aluno deve ser aproximado do texto, logo, questões sobre textos literários que os coloquem como objetos de difícil compreensão ou que os usem apenas para fazer com que os alunos verifiquem conteúdos aprendidos, fazem o movimento contrário. Talvez por isso muitos não gostem de ler textos canônicos, já que não foram estimulados a compreendê-los e os concebem como algo de difícil entendimento.

Podemos perceber que os livros que fazem parte dessa análise são protótipos de exemplares que propõem o ensino da língua fragmentado, muito bem dividido em literatura, produção de texto, estudos gramaticais e interpretação de texto. Na vida real, no uso cotidiano da língua, isso também se aplica? Acreditamos que não, logo defendemos que essa divisão não contribui satisfatoriamente para o ensino de língua, tampouco promove a formação de leitores competentes, já que, no dia a dia, os estudantes precisam lidar com situações nas quais usarão simultaneamente todas as competências fragmentadas pelo livro didático. Por exemplo, quando nos deparamos, por ocasião do Dia dos Namorados, com um *outdoor* em que, para vender um perfume, o anunciante faz referência a uma obra literária, certamente as inúmeras conexões provocadas pelo texto só farão sentido para leitores que tenham desenvolvido determinadas estratégias de leitura, pois conseguirão perceber as multissemoses envolvidas naquele evento comunicativo.

Além disso, em seções como a de literatura, elegida por nós para compor o corpus deste artigo, o texto literário é escolhido, normalmente, como prototípico de características de um estilo de época que são didatizadas conforme divisões temporais rígidas, bem delimitadas, por isso não é dada ênfase à compreensão desses textos. Vimos que os exercícios que analisamos do livro “Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem” tratam o texto de maneira muito vaga, o aluno não é levado à interação com o texto, percebemos que predominam questões do tipo cópias, subjetivas e metalingüísticas e que exigem apenas um leitor contemplativo e uma leitura decodificadora. Não encontramos ali incentivo convicto ao letramento literário, por conseguinte, não identificamos a promoção de uma leitura literária.

Na análise da atividade do livro “Português: linguagens”, entendemos que existe a promoção de uma maior interação entre leitor e texto em algumas questões, no entanto a própria fragmentação que o livro propõe do estudo da língua dificulta uma abordagem complexa da análise textual. Percebemos, é verdade, que o aluno é levado a fazer uso dos componentes não-visuais, ou seja, a

ativar seu conhecimento prévio, entretanto, apesar de reclamar uma maior atividade de inferenciação por parte dos alunos, isso se dá de maneira ainda linear, delimitada pelos propósitos de quem elabora as questões, sem explorar muito além dos limites da superficialidade textual. Em nosso entendimento, esse tipo de atividade distancia o estudante do texto literário, na medida em que sustenta a crença de que textos cânones são de difícil compreensão e que ela só pode ser alcançada por leitores ideais, o que não é um propósito do texto literário.

Portanto, compreendemos que o livro didático, ao fragmentar o ensino da língua, não tem considerado o(s) atual(is) conceito(s) de texto, isso se torna claro ao analisarmos seções de literatura e suas abordagens sobre o texto literário. Conseqüentemente, os exercícios propostos nessas seções tendem a não promover integralmente a compreensão e interpretação textual, empregam o texto literário, na maioria das vezes, para identificação de características de escolas literárias ou para abordar conceitos da norma culta da língua. Logo, entendemos que é necessário que o texto literário também seja visto como um evento complexo, conforme compreendido com o apoio de Maturana e Varela (1995), Beaugrande (1997), Demo (2002), Franco (2011) e muito outros autores estudados para realizar essa análise. Além disso, é importante deixar claro que o foco do ensino e da aprendizagem deva ser o alcance da compreensão e interpretação desses textos.

Conclusão

Neste artigo, discorremos sobre os conceitos de texto que permeiam a abordagem da literatura nos livros didáticos de português. Acreditamos se tratar de assunto de grande relevância, pois é possível perceber um conceito de texto fundamentando as ações de ensino e aprendizagem propostas por esses manuais didáticos. Apesar de nossa análise ter envolvido apenas dois exemplares de livros didáticos, acreditamos que ratificamos o que autores como Marcuschi (2003) e Pinheiro (2006) já declararam a respeito da estrutura dos livros didáticos de português e do tratamento dado aos textos por esses manuais.

Iniciamos nossa análise apresentando a evolução do conceito de texto, sobretudo por intermédio dos estudos da Linguística Textual, contemplando, inclusive, a relação do texto literário com esses conceitos de texto. Abordamos ainda os diferentes conceitos de leitura que perpassam o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, bem como refletimos sobre a estruturação de conteúdo geralmente encontrada em livros didáticos de português, que, muitas vezes, apresenta uma visão compartimentada de língua, não destacando situações reais de uso da linguagem, nas quais não cabe essa visão segmentada. Nosso objetivo foi identificar os conceitos de texto sugeridos no tratamento dos textos literários no livro didático, entendendo que um ensino eficaz de leitura reclama uma reflexão constante sobre o que é texto e qual sua relação com os leitores.

Analisando algumas questões de interpretação de textos literários, pudemos perceber como esses livros sugerem conceitos esgotados, que parecem conceber o texto como simples pretexto, pouco abordando sua complexidade enquanto evento. Em nossa compreensão, os textos elencados nesses manuais e cujas atividades foram contempladas neste artigo são subutilizados e, dessa forma,

mantém-se uma concepção simplista de texto, deixando-se de abordar habilidades e competências que poderiam estimular o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. À revelia de uma abordagem mais complexa do texto literário, perpetua-se um ensino historicista que pouco revela a riqueza desses objetos culturais.

Defendemos, portanto, uma reestruturação do livro didático no que diz respeito ao tratamento dado ao texto literário, pois apresenta uma estrutura que sugere uma compartimentação da língua, ancorada em concepções pouco produtivas de texto e de leitura. Norteados pelos princípios da complexidade, defendemos que essa reformulação não deva produzir manuais estanques, imutáveis e, sim, mais situados, apresentando textos de autores regionais e que estejam em constante renovação epistemológica, bebendo em fontes como as pesquisas da Linguística Textual, da Linguística Aplicada, e da epistemologia da complexidade, que vêm promovendo um olhar diferencial sobre o uso da linguagem e seus fatores sociais imbricados.

Seria interessante também, e ousamos sugerir, que os autores desses manuais visitassem as escolas para conhecer as diversas realidades em que esses livros são utilizados, podendo inclusive interagir com os docentes, auscultando suas expectativas e práticas de ensino. Dessa forma, teríamos livros didáticos mais condizentes com as realidades de ensino.

Agradecimentos: gostaríamos de agradecer à Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes pela revisão precisa e afetuosa de nosso artigo, sem seu olhar jamais seríamos capazes de realizar uma pesquisa com tanto zelo e engajamento.

Referências

- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em: 14 fev. 2014.
- BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M.A. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 35-47.
- BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CASSANY, D. *Tras las líneas – Sobre la lectura contemporânea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- CAVALCANTE, M. C. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. *Português: linguagens*, 3. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. pp. 26-48.

- KOCH, I. G. V. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. 2. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 48-61.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *Árvore do conhecimento – as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016.
- PAULINO, G. *Das leituras ao letramento literário – 1979/1999*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010.
- PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 13-20.
- SANTAELLA, L. *O leitor ubíquo e suas consequências para a educação*. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- SOUZA, R. J. de; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP. 2011. pp. 101-6.