

# A leitura literária no livro didático: limitações e potencialidades na formação de professores

Jeanne Sousa da Silva, Maria Gonçalves  
& Esmeralda Santo

## Resumo

---

Este artigo, cujo objeto de estudo é o livro didático, tem como principal objetivo investigar a abordagem dos textos literários existentes no 'manual do educador' e de que forma a sua composição textual favorece a formação do leitor. Neste sentido, procedeu-se, inicialmente, à análise de elementos paratextuais, à presença dos géneros literários, às sessões de aula voltadas para a leitura e análise do texto, relacionando-as com as orientações didáticas, presentes no manual do docente. Além desses aspetos, foram abordadas algumas questões sobre o Plano Nacional de Leitura da Educação de Jovens e Adultos, o programa que viabilizou e aprovou o livro didático, objeto desta investigação, adotado em todas as escolas públicas do Brasil. Em consonância com esses paradigmas, analisou-se o livro didático na perspectiva da Teoria da Recepção (Jauss, 2004), visando verificar o lugar do leitor nas atividades de leitura literária propostas. A opção metodológica foi a pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cujo percurso destaca a conceção de "Literatura" presente no livro didático e o processo de constituição do texto literário a partir da noção rececional, na qual o leitor deve ser considerado o elemento primordial. Este estudo permitiu-nos concluir que o "manual do educador" é uma ferramenta importante na formação de professores e que os textos literários, contidos no livro didático, promovem a criação de hábitos de leitura e a formação de leitores aptos a experienciarem o prazer estético e artístico da obra literária.

## Palavras-chave:

---

livro didático; manual do educador; leitura literária; formação do leitor.

## Literary reading in textbooks: limitations and potential in teacher training

**Abstract:** The main aim of this article, whose object of study is the textbook, is to investigate the approach to literary texts in the 'educator's manual' and how its textual composition favours the formation of the reader. To this end, we initially analysed the paratextual elements, the presence of literary genres, the class sessions aimed at reading and analysing the text, relating them to the teaching guidelines in the teacher's manual. In addition to these aspects, some questions were raised about the National Reading Plan for Youth and Adult Education, the programme that enabled and approved the textbook, the subject of this research, which is adopted in all public schools in Brazil. In line with these paradigms, the textbook was analysed from the perspective of Reception Theory (Jauss, 2004), with the aim of verifying the place of the reader in the proposed literary reading activities. The methodological option was qualitative, exploratory research, which highlights the concept of "Literature" present in the textbook and the process of constitution of the literary text based on the notion of reception, in which the reader must be considered the primary element. This study has allowed us to conclude that the "educator's manual" is an important tool in teacher training and that the literary texts contained in the textbook promote the creation of reading habits and the formation of readers who are able to experience the aesthetic and artistic pleasure of literary works.

**Keywords:** textbook; educator's manual; literary reading; reader training.

## La lecture littéraire dans les manuels : limites et potentialités pour la formation des enseignants

**Résumé:** L'objectif principal de cet article, dont l'objet d'étude est le manuel, est d'étudier l'approche des textes littéraires dans le «manuel de l'éducateur» et la manière dont sa composition textuelle favorise la formation du lecteur. Pour ce faire, nous avons d'abord analysé les éléments paratextuels, la présence de genres littéraires, les séances de classe destinées à la lecture et à l'analyse du texte, en les mettant en relation avec les directives d'enseignement du manuel de l'enseignant. Outre ces aspects, certaines questions ont été soulevées concernant le Plan national de lecture pour l'éducation des jeunes et des adultes, le programme qui a permis et approuvé le manuel, objet de cette recherche, qui est adopté dans toutes les écoles publiques du Brésil. Conformément à ces paradigmes, le manuel a été analysé dans la perspective de la théorie de la réception (Jauss, 2004), dans le but de vérifier la place du lecteur dans les activités de lecture littéraire proposées. L'option méthodologique a été une recherche qualitative et exploratoire, dont le déroulement met en évidence le concept de «Littérature» dans le manuel et le processus de constitution du texte littéraire basé sur la notion de réception, dans laquelle le lecteur doit être considéré comme l'élément primordial. Cette étude nous a permis de conclure que le «manuel de l'éducateur» est un outil important dans la formation des enseignants et que les textes littéraires contenus dans le manuel favorisent la création d'habitudes de lecture et la formation de lecteurs capables d'éprouver le plaisir esthétique et artistique des œuvres littéraires.

**Mots-clés:** manuel scolaire ; manuel de l'éducateur ; lecture littéraire ; formation des lecteurs.

## La lectura literaria en el libro de texto: limitaciones y potencialidades en la formación del profesorado

El objetivo principal de este artículo, cuyo objeto de estudio es el libro de texto, es investigar el acercamiento a los textos literarios en el "manual del educador" y cómo su composición textual favorece la formación del lector. Para ello, analizamos inicialmente los elementos paratextuales, la presencia de géneros literarios, las sesiones de clase destinadas a la lectura y análisis del texto, relacionándolos con las orientaciones didácticas del manual del educador. Además de estos aspectos, se plantearon algunas cuestiones sobre el Plan Nacional de Lectura para la Educación de Jóvenes y Adultos, programa que posibilitó y aprobó el libro de texto, objeto de esta investigación, que se adopta en todas las escuelas públicas de Brasil. En consonancia con estos paradigmas, el libro de texto fue analizado desde la perspectiva de la Teoría de la Recepción (Jauss, 2004), con el objetivo de verificar el lugar del lector en las actividades de lectura literaria propuestas. La opción metodológica fue la investigación cualitativa, exploratoria, que destaca el concepto de "Literatura" presente en el libro de texto y el proceso de constitución del texto literario a partir de la noción de recepción, en la que el lector debe ser considerado el elemento primordial. Este estudio nos ha permitido concluir que el "manual del educador" es una herramienta importante en la formación del profesorado y que los textos literarios contenidos en el libro de texto promueven la creación de hábitos de lectura y la formación de lectores capaces de experimentar el placer estético y artístico de las obras literarias.

**Palabras clave:** libro de texto; manual del educador; lectura literaria; formación de lectores.

## Introdução

As relações que os homens foram estabelecendo com os livros e as metamorfoses sofridas pelo ato da leitura, com incidência no aparecimento da Internet e do hipertexto, e as conseqüentes mudanças comportamentais evidenciam as novas formas de literacia consolidadas. (Calçada & Conde, 2021, p. 4)

A formação de leitores literários requer, antes de tudo, conhecer o público-leitor que se quer formar. Conhecer as suas expectativas e vivências, entender o seu contacto com o mundo ficcional, cultural e artístico e perceber as suas limitações para desafiá-lo a procurar novos horizontes de leitura(s). Nessa perspectiva, entende-se que ler, conforme lembra Lajolo (2022, p.54), “não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido do texto”, mas é “oferecer meios para que o leitor, a partir do texto, atribua sentidos e significados ao que lê”.

No entanto, formar um leitor crítico não é uma tarefa simples, sobretudo quando se trata de leitores que não tiveram acesso ao livro, enquanto bem cultural e que ao longo de seu percurso escolar, acumularam experiências de leitura reduzidas, fragmentadas e descontextualizadas, impedindo ou dificultando a construção de saberes fundamentais para uma prática mais desenvolvida da língua.

Neste artigo, analisa-se a presença do texto literário no livro didático (LD), buscando destacar inicialmente o atendimento aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), o lugar dado ao leitor, revelando os aspetos relacionados à identidade e à representação do público em questão. Posteriormente, verificou-se a organização (elementos para textuais), géneros literários presentes, as sessões de leitura literária e o manual docente, relacionando-os com os pressupostos da estética da recepção e conceitos sobre literacia literária presente no livro em análise.

A investigação teve como objetivo central investigar a abordagem dos textos literários existentes no LD e de que forma sua composição textual favorece a formação do leitor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para alcançar tal objetivo, esta pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, utilizou como aporte teórico os estudos de Geraldini (2006), Soares (2012), Jauss (2004), Iser (1994), por centrarem a sua abordagem no elemento primordial que é o leitor.

### A leitura literária no livro didático: a perspectiva da teoria da recepção

Durante o processo de elaboração do Livro Didático, os autores e as editoras dedicam-se a atender aos critérios pré-estabelecidos pelo público consumidor a quem

estão prestando ou oferecendo um serviço. No caso do LD em análise, os autores buscaram no Edital do PNLD EJA os critérios necessários para elaborarem um material que atendesse às exigências curriculares do público-alvo e de sua série escolar. Assim, organizaram a proposta levando em consideração a modalidade de ensino, a faixa-etária, os conteúdos curriculares, a situação socioeconômica e os aspectos históricos. Dessa maneira, as escolhas e a composição do LD revelam-se como um ato receptivo, pois todos os envolvidos do processo, ou seja, pesquisadores, avaliadores, editores e professores trazem consigo diferentes objetivos de leitura, com diferentes nuances culturais e ideológicas.

Sendo assim, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) ultrapassa a mera configuração de objeto portador de textos didatizados: um suporte. Na verdade, trata-se de um material que legitima um saber (Santo, 2006), (re)contextualizando o discurso pedagógico, auxilia o professor e que, segundo Bunzen (2014, 2005, p.25), “apesar de se tratar de um gênero discursivo secundário, traz concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo”, que contribuem na formação do aluno/leitor que se deseja formar. O manual escolar, nesse sentido, é a materialização de um ato de recepção, no qual estão contidos ideologias, interesses, percepções de mundo de leitores mais experientes, que selecionaram textos e elaboraram atividades tendo em vista um dado leitor e, portanto, uma intenção pedagógica e educativa.

As escolhas, que os autores do LD fazem, dizem muito sobre que tipo de leitores pretendem formar, pois, ao elaborarem as atividades, referentes aos textos lidos, apontam caminhos que revelam a presença de um leitor real, que seleciona e destaca a partir de seu ponto de vista, lacunas deixadas pelo autor. A esta luz, para Lser (1999), o ato de leitura do texto literário exige a presença de um leitor real, que, segundo o autor, trata-se daquele que é estimulado, por um leitor implícito (autor), a desenvolver possíveis complementações sobre um texto. O que ele denomina de “espaços vazios” os quais “motivam a ação criativa do leitor real, ativando sua criatividade, transformando-o num (re) criador da obra (Cajaiba, 2013, p. 53).

As lacunas encontradas por esse leitor (pesquisadores e elaboradores) revelam-se nos textos e nas atividades de leitura e interpretação propostas pelo LDLP aos alunos. Tal afirmação levanta algumas questões: Questão 1 - Os textos literários e as atividades que os envolvem, contidos no LDLP, são capazes de estimular o aluno a também assumir o lugar de leitor real, e assim (re) construir seus horizontes de expectativa?; Questão 2 - Como se configuram as interações mediadas pelo livro didático?; Questão 3 - E como os professores se apropriam desse instrumento na sua prática pedagógica para facilitar e aproximar o aluno da experiência literária?

A primeira questão diz respeito ao ato de fruição de uma obra literária, pois, segundo Zilberman (1988), cada leitor revela em seu ato receptivo, sua história de vida, suas vivências sociais, sua cultura, suas tradições, suas convenções e seu conhecimento

de mundo, assim como suas experiências anteriores com o tipo de género ao qual está sendo submetido. Face a este pressuposto, pode-se dizer que todo leitor já possui uma dada expectativa ao ler uma obra literária, mesmo que esta esteja limitada às suas condições históricas, sociais, culturais e econômicas. São exatamente essas condições que determinam os horizontes de expectativa de leitor real, e sua capacidade de preencher as lacunas deixadas pelo leitor implícito (o autor).

Com base na investigação relativa às práticas de literacia literária, o ato receptivo passa, num processo linear, segundo Cosson (2007), por três etapas de leitura que todo o professor deve ter em linha de conta: i) a antecipação, ii) a decifração e iii) a interpretação. Sobre a etapa inicial, pode dizer-se que a mesma consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito – seria, portanto, o momento em que o leitor aciona seu repertório de leitura e seu conhecimento prévio sobre o lido; a segunda refere-se à entrada no texto pelas letras e palavras – etapa na qual o leitor constrói sentidos e encontros com os “espaços vazios”; e, a última, são as inferências que o leitor real faz entre o texto e seu conhecimento de mundo – o leitor apresenta as estratégias usadas por ele para preencher as lacunas encontradas no texto. As etapas apresentadas por Cosson (2007) estimulam a presença de um leitor real. Nesse sentido, o LDLP, por ser o principal material de leitura literária presente em sala de aula, o professor deve entendê-lo como material discursivo, cuja intenção é servir de instrumento de formação, promovendo não só o fazer, mas também o prazer sobre o que se lê, sobretudo quando se trata de leituras do texto literário.

Nesse contexto, é necessário sublinhar, mesmo que brevemente, que o professor tem no LDLP os textos literários que promovem adaptações da literatura, recortes de obras literárias usadas para leituras estreitamente direcionadas, em detrimento da experiência estética. Essa realidade produz inúmeras críticas sobre o LDLP, dentre elas a de que o texto literário se transforma em mero texto didático, como bem acentua Zilberman (1988, p.111):

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no triplo conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer

Por outro lado, Silva (1986) alerta para o facto de que a escolarização da leitura literária, parece ser inevitável, uma vez que, a escola, enquanto instituição de ensino, e o professor, como agente educativo, tem tarefas organizadas por meio de procedimentos formalizados, cujas ações advêm de um tratamento peculiar dos saberes pela seleção e pela exclusão de conteúdo. Dessa forma, Soares (1999) ratifica essa noção

ao dizer que não há como evitar que a literatura, ao tornar-se um saber escolar, seja escolarizada, porque isso significaria negar a própria essência da escola. Condenar o ensino da literatura na escola não é a questão posta pelas autoras, mas em apontar as inadequações existentes na relação entre a escola e o texto literário, pois a imprópria escolarização que tem ocorrido, segundo Coenga (2010, p. 54), “contribui para a deturpação, a falsificação, a distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão.”

Nessa perspectiva, o professor deve buscar condições para realizar um trabalho estético que estimule o aluno a tornar-se um leitor real, percebendo, por meio da literacia, que o ato de ler também é uma prática social, mediada pela arte literária, na qual é possível experimentar o poder da palavra em seu significado máximo. Assim, o docente deve entender a escolarização da leitura literária como parte da dimensão artística que esta possui: “Ler um texto literário pode não tornar o homem melhor ou pior, mas certamente o tornará mais humanizado, sensível às contradições e vicissitudes da vida” (Silva & Silveira, 2013, p. 56).

Retomando as questões iniciais, volta-se nesse ponto, para a segunda questão levantada: Como se configuram as interações mediadas pelo livro didático? *A priori*, é imprescindível que o docente entenda o LD como um instrumento cultural e histórico, cuja utilização é marcada pelas situações colocadas no processo ensino-aprendizagem, momento situacional em que professores e alunos constroem ou reconstróem seus padrões e suas práticas da vida de sala de aula. Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço no qual um grupo constrói e reconstrói uma “cultura de sala” a partir de uma “cultura escolar” (Collins & Green, 1992). Partindo desse princípio, para o docente importa compreender o LDLP como elemento constitutivo dos processos de literacia na sala de aula, à medida que, por meio das leituras e atividades propostas, ele promove interações discursivas que ocorrem entre alunos e professor (a) quando está sendo usado. Essas interações, no entanto, por vezes, não conseguem extrapolar o nível elementar de abstração, pois em alguns LDLP as leituras e atividades propostas conduzem os alunos a responderem às questões de “compreensão textual”, ou “leitura e interpretação” e/ ou de “Análise literária” elaboradas com intuito de fazer o aluno ler, reler e buscar as respostas corretas sobre personagens, sobre o narrador ou sobre o tema, enfim, fazer uma interpretação conduzida, com pouca liberdade para que o aluno/leitor alcance o lugar de leitor real.

As interações propostas pelo LDLP são em sua maioria as únicas realizadas em sala de aula. E isso leva esse instrumento a não ser visto de maneira crítica e acaba sendo utilizado apenas para orientar o trabalho docente.

Face a este pressuposto, responde-se á terceira proposição, isto é: como é que os professores se apropriam do LDPL na sua prática pedagógica para facilitar e aproximar

o aluno da experiência literária? Para responder a esta pergunta, vale ressaltar alguns aspectos relevantes sobre o LD, enquanto instrumento de formação de cidadãos e de sujeitos leitores da palavra e do mundo. Sublinhe-se que, no âmbito das funções sociais da leitura que a escola deve contemplar em seus projetos e propostas curriculares, insere-se a função que diz respeito à fruição, ao deleite e à experiência estética da palavra:

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para a descoberta de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade (Silveira, 2005, p. 16).

Ao professor de Língua Portuguesa cabe não só desenvolver a dimensão socioeducativa (Gonçalves & Brás, 2020) como compreender o ensino e a leitura do texto literário a partir da dimensão artística que este possui. Em todo esse processo, o papel do mediador é imprescindível – o de leitor - pois é ele que vai com sensibilidade, criatividade, conhecimento e sua maturidade, enquanto leitor experiente criar meios, estratégias para aproximar o aluno/leitor das especificidades necessárias para compreender a fruição do texto literário. Para tanto, segundo a perspectiva da *Estética da Recepção* (Jauss), o leitor deve alcançar o lugar central, pois é ele quem preenche e releva, por meio de sua experiência estética, as lacunas deixadas pelo autor da obra literária.

Nesse sentido, o texto literário é vivificado pelo leitor de cada época, tornando-se para quem lê uma “novidade”. Isto porque o valor estético de uma obra é verificado pela recepção inicial do público-leitor, que, ao analisar seu repertório e utilizar um saber prévio, percebe a novidade estética, criando conceitos que servirão como parâmetros para avaliação de outras leituras. O leitor, ao desenvolver sua percepção, amplia consequentemente o seu horizonte de expectativa. E, para Jauss (1994), os leitores, ao longo do tempo, expressam e propagam suas impressões a outros públicos e, assim sucessivamente:

Um passado literário só logra retornar quando uma nova recepção o traz de volta ao presente, seja porque, num retorno intencional, uma postura estética modificada se reapropria de coisas passadas, seja porque o novo momento da evolução literária lança uma luz inesperada sobre uma literatura esquecida, luz esta que lhe permite encontrar nela o que anteriormente não era possível buscar ali (Jauss, 1994, p.44).

Esse efeito desconstrói a ideia de monumento da obra literária, uma vez que a sua receção deixa de ser atemporal. Facto esse que o diferencia do acontecimento histórico. Dessa forma, entende-se que o acontecimento literário só tem consequências, se a receção de um texto se propagar para públicos posteriores ou se por eles for retomada (Jauss, 1994). Desta forma, e para a Estética da Receção, o texto apresenta-se como uma estrutura de apreciação mutável, uma vez que, para Jauss (1994, p. 23), a “perceção estética não é um código universal atemporal, mas, como toda experiência estética, está ligada à experiência histórica”, isto é, a literatura é percecionada como construção humana, que se edifica e se transforma constantemente, a partir da interpretação dada por seus leitores.

### **Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA – Ensino Médio: Aprender - Coleção Viver**

Neste artigo, selecionou-se como objeto de análise o primeiro livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático Educação de Jovens e Adultos (PLND EJA) destinado aos alunos da EJA I, Ensino Médio. Analisou-se o Livro Didático e o Manual do Educador, no que se refere às orientações propostas para as leituras literárias e suas respectivas atividades. O livro escolhido trata-se, portanto, da “Coleção Viver, Aprender”, da Global Editora voltada para a área de Linguagem e Códigos (2013), pela Global Editora<sup>1</sup>.

Contempla-se o Livro Didático da EJA I nesta pesquisa, porque proporciona uma análise do momento privilegiado de como esse material colabora na formação desses leitores. A análise também tem como intenção mostrar novos caminhos que estão sendo percorridos nas atividades de leitura ligadas à literatura. Logo na apresentação do LD da área de códigos e linguagens da EJA Ensino Médio é referido que: “(...) disponibilizamos uma coleção elaborada particularmente para jovens e adultos que iniciam ou retomam seus estudos formais, primando pelo foco nas necessidades de aprendizagem específicas desse público-alvo.” (Haddad, et al. 2013). Mais adiante é referido que o livro em análise não é dividido por disciplinas, mas por área de conhecimento, sendo o volume de códigos e linguagens composto por três disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Arte. Para cada uma dessas disciplinas há um tema orientador da produção dos capítulos relacionados à área e às disciplinas: *Linguagens para comunicação, Visões e A caminho da modernidade*, para os capítulos de Arte e Língua Portuguesa, e *Língua estrangeiras no Brasil, Abrindo caminhos pelo Mundo e Culturas na globalização*, para os capítulos de Língua Estrangeira Moderna (Almeida, et al, 2013, itálico nosso). Essa nova composição atende às orientações do PNLD EJA<sup>2</sup> e dialoga com o formato utilizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde sua primeira edição. Desse modo, a coleção vencedora apresenta uma proposta diferenciada



de tudo que havia no mercado editorial na época, pois não se tratava de uma adaptação, mas de um livro pensado especialmente para o aluno adulto.

O desenvolvimento desse material foi o resultado de uma parceria entre a Organização Não Governamental (ONG) - Ação Educativa e a Global Editora, que inicialmente produzia livros vocacionados para a Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a abertura do Edital PNLD EJA/2013, a Ação Educativa estendeu a sua oferta à EJA Ensino Médio. Vale ressaltar que a referida ONG já atuava na produção de livros didáticos voltados para alfabetização de Jovens e Adultos, desde 1990, momento em que o Brasil retomava o exercício da democracia e manifestava o desejo e a necessidade de investir na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, já compreendia que a EJA, independentemente do nível de ensino, precisava de um material mais próximo dos interesses de seu público. Por isso, a coleção, ainda na apresentação do livro, postula que a “expectativa é que o volume seja capaz de auxiliar jovens e adultos na busca e ampliação de seus conhecimentos, por mais qualificação profissional e, também por um diálogo constante com o mundo vivido.” (Haddad, *et al*, 2013). As autoras expressam ainda o desejo de que o material apresentado seja significativo para os estudantes, “tornando possível abrir portas para a construção de um olhar novo sobre o mundo em que vivemos, no qual nos colocamos como cidadãos, sujeitos ativos capazes de intervir em sua realidade.” (Haddad, *et al*, 2013).

O próprio formato do livro, os seus elementos paratextuais, como a capa, a apresentação do sumário e o título dado às etapas e às unidades mostram a intenção do livro em aproximar conteúdos linguísticos e artísticos que fazem parte do currículo escolar e que, ao mesmo tempo, agregam valores humanos, sociais, culturais e históricos para o fortalecimento da cidadania e da identidade do (a) aluno (a) da EJA.

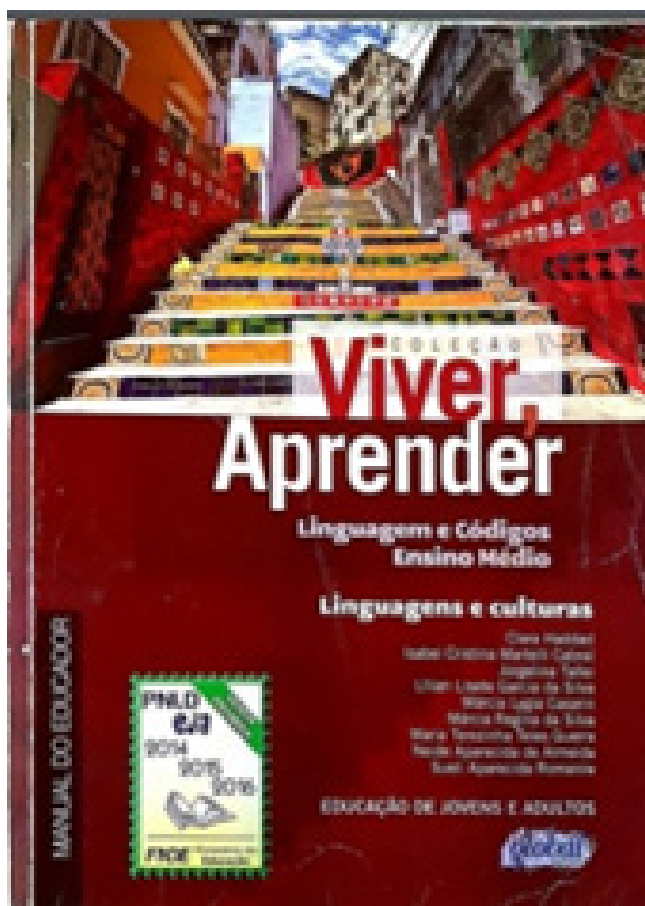
Diante disso, considerou-se relevante apresentar, mesmo que de forma breve, as simbologias, as representações e a construção das linguagens usadas nos elementos paratextuais, com vista a promover a aproximação do leitor com o livro didático, que iremos apresentar em seguida.

### Elementos para textuais: construção de sentidos não-arbitrários

A leitura dos elementos paratextuais permite que o leitor tenha uma espécie de guia sobre um texto, por exemplo, a “Dedicatória de um autor” que expressa a principal ideia de um romance ou a leitura da contracapa, que apresenta um breve resumo do livro. São elementos-chave para o leitor decidir se vai ler ou não o livro. As informações paratextuais, que parecem à primeira vista irrelevantes, possuem o número de edição, o ano de publicação, o nome do tradutor, a cidade em que foi impressa, entre outras. Embora esses dados pareçam secundários, eles têm a sua importância, pois cada um traz uma contribuição ao conteúdo textual. Assim, inicia-se esta abordagem

analisando a capa, “elemento que surge como consequência direta do objeto de que faz parte: o livro.” (Carvalho, 2008, p.45). Desse modo, centrou-se a análise sobre a imagem que estampa a capa do Livro Didático de linguagem e códigos da EJA Ensino Médio, ou seja, a foto da Escadaria Selarón, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A escadaria de 215 degraus, idealizada pelo artista plástico chileno Jorge Selarón (1947-2013), começou a ser produzida em 1990. O efeito estético do mosaico chama a atenção dos visitantes, por isso o local acabou por se tornar um dos pontos turísticos mais visitados da cidade carioca.

Fig. 1  
Capa do livro didático EJA – Ensino Médio PNLD 2014



Fonte: <https://globoeditora.com.br/>

A escolha pela imagem, no entanto, não está somente no facto deste ser um ponto turístico, mas pela metáfora que representa o trabalho de um artista que metamorfoseou um espaço e o transformou em símbolo de perseverança e determinação. O criador da obra tinha o hábito de tempos em tempos alterar os azulejos dispostos. Alguns azulejos eram, assim, retirados, para dar lugar a outros, transformando o trabalho numa peça colaborativa e interativa, em constante mutação, nunca finalizada. Argumento que o artista usava para pedir ajuda “Compre uma pintura minha, que eu preciso concluir a obra” (*Folha de São Paulo*, 2014). A Escadaria foi composta também por azulejos vindos de vários lugares do mundo. A obra a céu aberto não recebeu auxílio de qualquer lei de incentivo à cultura, nem ajuda de mecenas nem contou com nenhuma verba pública ou de empresas privadas. A intenção de Selarón era transformar aquele espaço e com isso oportunizar aos moradores da região usufruir do turismo que a obra de arte iria gerar. Infelizmente, o artista não viveu o suficiente para ver o seu sonho realizado, uma vez que em janeiro de 2013, o corpo de Selarón foi encontrado carbonizado sobre a própria obra (*Folha de São Paulo*, 2014). Segundo Carvalho (2008, p.58), “os capistas, na sua maioria, favorecem uma percepção simbólica e interpretativa da capa, a relação que esta estabelece com o conteúdo do livro e a ligação que cria entre livro e leitor.” A Escadaria representa a realização de um ideal, o resultado de um esforço individual e coletivo, no qual o artista emoldurou o seu projeto de vida. Selarón caracterizou a sua obra como mutável e inacabada, assim como é a própria condição humana. Nenhuma outra capa da coleção Viver, Aprender tem tanta força representativa - subir degraus pode ser entendido metaforicamente como avançar etapas, numa ação que move o sujeito a ir até onde deseja chegar.

Com relação aos elementos que compõem a capa, tem-se o nome da coleção em letras em destaque, em seguida o nome da área de conhecimento e o nível de ensino, logo depois o subtítulo *Linguagens e Culturas*, seguido dos nomes dos autores e por último o nome da modalidade de ensino. Na folha de rosto seguem as mesmas informações, com acréscimo de um mini currículo das autoras, a grande maioria delas professoras da educação básica. Depois vem a apresentação, texto no qual as autoras apresentam os objetivos, a composição e a conceção língua, linguagem, arte e cultura. O sumário certamente é o elemento paratextual que mais inovou, ganhando nova configuração, apresenta legenda em cores, que indicam a área do conhecimento. As cores orientam os leitores (professores e alunos), usuários do livro, a identificar as disciplinas. A cor mostarda refere-se à disciplina de Arte, cor de vinho à de Língua Portuguesa, o verde à de Língua Espanhola e laranja à de Inglês. Essa estratégia pode ter sido utilizada pelo caráter interdisciplinar do livro.. O livro divide-se em três etapas, cada etapa composta por duas unidades e estas, por sua vez, subdividem-se em capítulos.

As unidades e capítulos receberam nomes que semanticamente se referem a um dado conteúdo, ou seja, estão dentro da mesma cadeia semântica, mas, ao mesmo tempo, abarcam e ampliam os sentidos para outras dimensões. Como exemplo disso, pode-se citar a Unidade 1 – *A caminho da Modernidade*, que faz parte da Etapa 3 – *Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo*. Essa Unidade é composta por 10 capítulos, com conteúdos de Língua Portuguesa e de Arte. O título do Capítulo 1 *Desconstrução e transgressão* remetem à atmosfera do Modernismo, momento marcado pela negação aos modelos tradicionais e, conseqüentemente pela efervescência de novas ideias e novos valores artísticos e estéticos.

Todos os títulos dos capítulos mantêm, com o título da Unidade, uma relação de pertinência, uma conexão semântica que possibilita uma leitura mais ampla sobre o conteúdo a ser trabalhado, o que leva os leitores a compreenderem o que significou a Escola literária modernista, sem necessariamente ter que decorar características de tal escola.

O professor vê que o discurso presente em todos os paratextos (da capa ao sumário) apontam para uma concepção de língua como uma construção social, histórica que se atualiza permanentemente. A linguagem é, por sua vez, considerada produto das relações sociais, da interação entre diversos interlocutores, o que equivale a dizer que o ensino de Língua Portuguesa e dos demais componentes da área de linguagens não é considerado como fim, mas como uma condição para que o sujeito possa atuar de forma efetiva na sociedade em que vive. (Haddad, et al, 2013).

A concepção de literatura, enquanto expressão artística e linguística, dialoga com a noção de historicidade do gênero em questão e dos seus leitores, a partir de uma visão dialógica, na qual o literário não é definido sob uma lógica pragmática, mas como uma construção humana, diacrónica e mutável, não por sua natureza artística, mas pela forma como é recebida e interpretada pelo leitor ao longo do tempo.

A partir dos elementos paratextuais apresentados, o professor concebe o ensino de língua baseado numa perspectiva sociointeracionista, na qual é na relação com o interlocutor que o texto ganha sentido: “ensinar leitura e ensinar produção de textos passam então a envolver, necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção de textos, essenciais para a eficácia do discurso.” (Rangel, 2001, p. 13). Assim, uma renovada perspectiva retórica – ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino da língua materna, dando ao conceito de texto, novas dimensões e determinações. No tópico seguinte, aborda-se a organização e funcionamento do manual do professor, dando destaque às orientações com relação ao uso do texto literário e à aplicação das atividades.

## O Manual do Educador: organização e funcionamento do livro didático

Cada manual do educador/professor é organizado e propõe uma metodologia específica, sobretudo quando é elaborado para atender critérios estabelecidos previamente. Dessa forma, apresenta-se o Manual da Coleção Viver, Aprender, do volume de Linguagem e Códigos EJA ensino médio, com intuito de apresentar de que forma ele se organiza para servir como material auxiliador da prática docente.

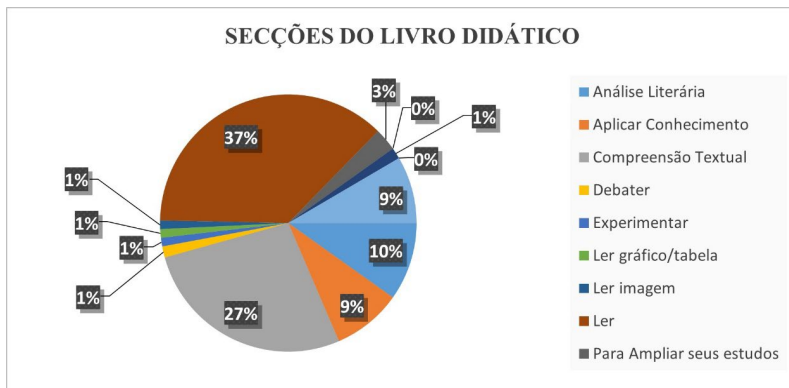
O manual do educador não pode ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Deve oferecer também discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do educador. (MEC/PNLD EJA, 2012, p.6)

O LD é estruturado em três grandes etapas, cada uma delas agrupa conhecimentos conforme seu foco temático. De acordo com o Manual “Em cada uma das unidades estão presentes conteúdos das disciplinas, organizadas por áreas de conhecimento numa perspectiva que possibilite um diálogo interdisciplinar entre os temas propostos.” (Haddad, 2013, p.5). Neste sentido, os capítulos do LD estão divididos em seções que têm como finalidade organizar e tipificar as atividades de acordo com a proposta de aprendizagem. Essa estratégia facilita e permite ao professor ter maior flexibilidade no uso do LD, considerando a dinâmica da aula, o tempo disponível e as necessidades dos estudantes. Com essa organização o LD coloca-se como um dos muitos recursos que estão ao serviço da prática docente, pois ao retirar a rigidez característica dos livros didáticos, estruturados geralmente por conteúdos que mantêm entre si uma relação de subordinação, permite ao professor agregar outros recursos para ampliar, reforçar ou rever os conteúdos, ou utilizar somente o que achar necessário do livro didático, buscando, de uma forma ou de outra, dar mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme ao manual do educador, cada seção do volume de Linguagem e Códigos apresenta uma determinada finalidade, que deve ser levada em consideração pelo professor. No Gráfico 1, apresentam-se todas as seções contidas no LD e, posteriormente, analisam-se as seções predominantes no estudo do texto literário.

Gráfico 1

Secções contidas no livro didático, conforme manual do educador



Fonte: Dados da pesquisa

A secção *Ler* é a mais variada, ocupando 52% das atividades propostas pela componente de língua portuguesa. Vale esclarecer que esta secção engloba todos os géneros que não aparecem na legenda, centrados para a leitura de textos escritos. Nessa secção, o livro apresenta, em cada capítulo, textos literários e não-literários que dialogam por sua natureza temática. Desse modo, podem aparecer, num mesmo capítulo, poemas, *charges* ou uma canção. Como suporte para essas leituras, são utilizados glossários, notas e informações adicionais para auxiliarem o aluno durante o processo de leitura:

A programação de leitura de um material didático deve ter como principal objetivo contribuir para a formação do leitor, o que implica não apenas o contacto com textos, mas o seu estudo sistemático, bem como as diferentes habilidades exigidas pelos diferentes tipos e géneros discursivos. Dada a natureza diversa dos textos, é importante considerar os eixos literário e o não-literário (Haddad et al, 2013, p. 9).

Nesse sentido, o leitor não deve apenas extrair informações contidas no texto, mas fazer inferências, associações com o seu conhecimento de mundo, tendo em vista que o sentido do texto não está nas palavras somente, mas na interação entre leitor/texto/autor. De acordo com Geraldi (2010, p.91), a “leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.

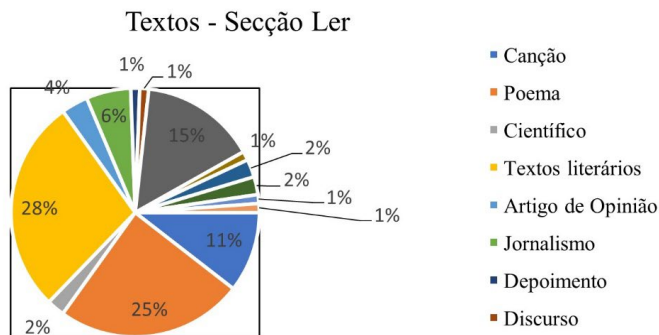
Após as leituras previstas no capítulo, são indicadas leituras complementares na secção intitulada *Para ampliar seus estudos*, secção que geralmente encerra o capítulo. No capítulo 2, usado como exemplo, após a secção de *Análise literária* sobre o fragmento

do romance *Macunaíma* é indicada a leitura de lendas brasileiras e disponibilizado o *site* para pesquisa. Nessa secção, são indicados também outros suportes e conteúdos para ampliar o conhecimento sobre o tema trabalhado nas secções de leituras, tais como livros, *sites*, vídeos educacionais e filmes. Além dessa secção, há ainda a secção de *Aplicar conhecimentos* e a secção *Pesquisar*, a primeira refere-se à aplicação de atividade com questões de escolha múltipla e discursiva, baseadas no modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que envolvem tanto textos literários como não-literários. A segunda é menos explorada nos capítulos e diz respeito às atividades extraclasse, na qual o aluno realiza uma pesquisa sobre um assunto orientado pelo professor e depois compartilha-o, de forma escrita ou oral, em seminários, exposições e similares.

A secção seguinte descrita no manual é a de *Refletir* que aparece antes da secção de leitura e onde são indicados procedimentos metodológicos para suscitar a participação do grupo e as atividades orais.

A última secção apresentada no manual é *Produzir texto*, que, segundo a descrição apresentada no manual, diz respeito ao momento em que o aluno já tem conhecimentos prévios suficientes sobre o tipo de texto que irá produzir, isto é, conhece as características linguísticas e/ou literárias capazes de lhe dar conhecimentos para a produção dos seus textos. Antes, porém, de chegar a essa etapa é imprescindível que o estudante tenha condições de fazer uso adequado da língua e que nesse processo seja orientado por seu professor e a seguir todas as etapas até concluir sua produção. Acresce ainda que, na secção *Ler*, como foi dito, há indicações de leitura de textos literários e não-literários. Diante disso, considerou-se relevante quantificar a presença desses textos e, assim verificar de que forma estão distribuídos, conforme surge no gráfico que se segue.

Gráfico 2  
Textos literários e não-literários contidos no livro didático



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que a secção *Ler textos literários* ocupa 29% dos capítulos, nas três etapas da componente Língua Portuguesa. A leitura literária recai sobre fragmentos de romance, contos e crónicas. O texto poético, apesar de ser um tipo de texto literário, é trabalhado noutra secção chamada *Ler poema*, que ocupa 25% das atividades de leitura. Somando as duas secções tem-se um total de 54%, isto é, mais da metade das atividades de leitura dos capítulos de Língua Portuguesa envolvem o texto literário.

Nas sessões *Análise literária*, *Compreensão textual*, *Debates* e *Para ampliar seus estudos* o professor vê, como estratégia metodológica, a abordagem do ensino da língua como instrumento de interação, investigação, interpretação, reflexão e construção, norteada pelos três eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo. Nesta conceção, leva-se em consideração a realidade do educando, valorizando a sua bagagem de conhecimentos e respeitando as suas necessidades e características individuais, na certeza de que o adulto aprende melhor e desenvolve maior autonomia e responsabilidade quando se vê envolvido no processo ensino-aprendizagem.

Além das secções descritas, a obra contém a secção “Orientação para o trabalho”, inserida quando um assunto permite fazer referência a uma possível (futura?) profissão. Essa tendência surgiu devido às inovações tecnológicas ocorridas desde o início do século XX e que provocaram mudanças na qualificação profissional. A internet atingiu proporções irreversíveis, forçando os trabalhadores a adequarem-se ao mundo contemporâneo. Sobre essa secção o manual refere:

A secção Orientação para o trabalho apresenta ao estudante da EJA novas possibilidades de atuação profissional, tendo em conta o domínio de determinados conhecimentos da área de estudo. Esta secção não tem uma posição fixa nem propõe uma atividade específica, mas em geral, tem alguma relação com o assunto estudado em um capítulo. (Haddad *et al*, 2013, p. 8)

A descrição sugere que sejam feitas leituras com os estudantes e, eventualmente, se proponham pesquisas de aprofundamento acerca de profissões, conforme o interesse dos alunos.

As indicações previstas nas secções são retomadas nas orientações didáticas de cada capítulo, momento em que o manual se dirige ao professor, apresentando procedimentos metodológicos para auxiliá-lo no desenvolvimento de todas as etapas de leitura e atividade propostas pelos capítulos.

A secção Análise literária visa destacar a linguagem própria da literatura, a sua expressividade e as suas possibilidades interpretativas. Nesse sentido, o manual propõe que a análise seja o resultado da experiência estética do aluno, permeada é claro, pela mediação do professor, que na condução do processo, promove a



observação e análise dos recursos utilizados na linguagem literária. Para exemplificar esta dinâmica apresenta-se a organização metodológica sugerida para o desenvolvimento didático do capítulo 2, intitulado *Língua viva, originalidade e identidade cultural*, no que diz respeito à leitura e às atividades literárias. O capítulo propõe a leitura de imagem (I), seguida pela leitura e audição de uma canção (II) e logo depois a leitura de um poema (III). As atividades propostas trazem questões para suscitar a secção de debates – por isso geralmente são iniciadas com expressões do tipo, *Em sua opinião* e finalizam com *Justifique*. Todas essas atividades de leitura seguem uma progressão (assentes em complexidade crescente) sobre o tema abordado, ou seja, a língua portuguesa. Ao final das leituras o LD inicia a secção “Compreensão textual I”, na qual são retomadas as leituras (I, II e III) para que o aluno responda a questões a partir de informações que deve abstrair dos textos lidos. Nessa secção, o manual disponibiliza ao professor as respostas para orientar e servir de parâmetro na resolução na atividade.

Após esse momento, o capítulo indica a leitura de textos científicos sobre o mesmo tema e logo depois aplica a segunda secção de *Compreensão textual II*. “O objetivo dessa secção é levar os alunos a identificarem a mistura do português com as línguas indígenas (representadas pela “selva”) e com as línguas africanas (representadas pelo “oceano” que atravessaram).” (Haddad *et al*, 2013, p. 19).

O texto literário é trabalhado na última secção, chamada *Compreensão textual III* – No capítulo 2, por exemplo, é utilizado um fragmento de *Macunaíma*, romance de Mário de Andrade. Na atividade, as questões priorizam a busca por informações. O aluno deve retomar à leitura e localizar a resposta adequada para respondê-las. Segundo o manual a abordagem requer um exercício maior do na “Compreensão I e II”, pois o professor precisa estimular seus alunos a “formularem hipóteses de explicações, fundamentando-as nas características físicas e comportamentais do personagem [*Macunaíma*]” (Haddad *et al*, 2013, p.20).

No processo de interpretação do texto, ressalta-se que entre as secções de *Análise literária* e a de *Compreensão textual* há um distanciamento quanto à natureza da linguagem, enquanto na primeira secção o interesse recai no desvelamento do estético e artístico expressos na linguagem, a compreensão textual volta-se para a localização de informações contidas no texto. Antes de iniciar as referidas secções, o LD recorre a um texto motivador para introduzir um tema. As primeiras discussões sobre a temática são estimuladas por esse texto, que pode ser visual ou escrito. A secção que promove esse diálogo – *Debater* – tem como objetivo levar o aluno a identificar o tema proposto no capítulo e, assim, prepará-lo para interpretações mais complexas.

## A área de linguagens e códigos

O volume da área de Linguagens e Códigos é estruturado em etapas, não há uma apresentação de títulos, como normalmente os índices são compostos nos LD. O livro, portanto, apresenta 3 (três) cada uma delas é dividida em duas unidades, que por sua vez subdividem-se em capítulos. As duas unidades da primeira etapa são “Linguagens Para Comunicação” e “Línguas Estrangeiras no Brasil”. Na segunda etapa, as unidades são “Visões” e “Abrindo Caminhos Pelo Mundo”. A terceira etapa, por sua vez, é composta pelas unidades “A Caminho da Modernidade” e “Culturas na Globalização”. As unidades são subdivididas em capítulos, que têm um número variável. Cada etapa possui em média 10 (dez) capítulos.

## Conclusão

O livro didático, material de leitura presente na vida dos leitores, desde os seus primeiros anos de escolaridade, consolidou-se ao longo do tempo, como importante suporte de leitura, sendo por vezes o contato inicial de muitos alunos com o universo literário. Na verdade, “o livro didático é reconhecidamente um dos principais recursos metodológicos utilizados em salas de aulas de escolas de nosso país. Particularmente o livro didático de português configura-se, não raras vezes, como o único material didático utilizado por professores, guiando a seleção curricular e a proposta de trabalho docente (Apolônio, Silva, & Bessa, 2019, p.205). Nesse sentido, os textos literários contidos no livro didático levam o professor a promover a formação de leitores eficientes e aptos e a experienciarem o prazer estético e artístico da obra literária. As especificidades que giram em torno da elaboração do livro didático, objeto de análise, evidenciam o seu caráter interdisciplinar e o facto deste ser o principal recurso didático usado em sala de aula. Há os que reconhecem o lugar desse recurso, enquanto transmissor de conhecimento, outros, por sua vez, apontam para a existência de problemas na sua composição. Contudo, o livro didático, continuará a mobilizar reflexões em torno do papel que exerce na formação, interação e aproximação do leitor com o texto literário e com textos de outros géneros literários. Com base na perspectiva recepcional, infere-se que a literatura não pode ser pensada apenas como uma forma de abstração pois materializa-se pela escrita e por meio de livros, sobrevive ao longo dos tempos, uma vez que foi e é constituída pelo homem e para o homem. A obra literária não é um amontoado de papel, prensado num livro, ela é resultado de um trabalho de escrita estético, artístico com marcas históricas e sociais, com alcance discursivo e ideológico indispensáveis para a formação humana. A teoria recepcional sublinha a preocupação sobre o homem, enquanto leitor, sujeito social e elemento fundamental no processo

de retroalimentação da literatura, como arte estética (a), mas também produto/matéria de humanização.

Nessa perspectiva, privilegiou-se o domínio da leitura literária presente no livro didático, destacando a materialidade desse suporte, no que se refere ao *constructo* literário. Assim, durante a análise, evidenciou-se que o livro didático e o ‘manual do educador’, em análise, foram elaborados sob parâmetros conceituais e teóricos que visam favorecer a emancipação do leitor, enquanto foco central das atividades de leitura, mesmo que, em algumas sessões, as atividades, na abordagem da leitura do texto literário, se centrassem mais na dimensão linguística do que estética. Mas, em síntese, o importante é ler “porque na leitura está implicado o que escreve e o que lê, relação de mais do que uma subjetividade, ela é uma experiência humana total, uma verdadeira facilitadora da leitura do mundo” (Calçada & Conde, 2021, p. 5).

#### Notas

<sup>1</sup> Registro nº Código PNLD EJA 00034C6641.

<sup>2</sup> Programa ao qual submeteu a proposta e que conseguiu aprovação de 100% de seus volumes, isto é, a Editora Global foi responsável pela oferta dos volumes de todas as áreas de conhecimento.

#### Referências Bibliográficas

- Apolônio, J. S., Silva, N. K., & Bessa, J. C. (2019). O tratamento do texto em livros didáticos de língua portuguesa: uma revisão de literatura a partir do portal de periódicos da Capes. *Travessias*, 1 (13), 205 - 225.
- Bunzen, C. S. (2014). Análise de livros didáticos de português no campo da linguística aplicada: possibilidades e desafios. In: A. Gonçalves & W. Silva, & M. Góis (orgs.). *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 269-292).
- Bunzen, C.S. (2005). *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas.
- Cajaíba, C. (2013). *Teorias da Recepção*. Perspetiva.
- Calçada, T. & Conde, E. (2021). Editorial, *Entreler*, 1, 4-7.
- Carvalho, A. (2008). *A capa de livro: o objeto, o contexto, o processo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Coenga, R. (Org.). (2010). *Leitura e letramento literário: diálogos*. Carlini & Caniato.
- Collins, E. & Green, J. (1992). Learning in Classroom Settings: making or breaking a culture. In H. Marshall(ed.). *Redefining Students Learning* (pp. 59-85). Amazon
- Cosson, R. (2007). *Letramento Literário: teoria e prática*. Contexto.
- Folha de São Paulo* (2014). <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/06/1466233-se-essa-rua-fosse-de-selaron.shtml>
- Geraldi, J. W. (1988). *A leitura da sala de aula: as muitas faces de um leitor*. FDE.

- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. Pedro & João Editores.
- Gonçalves, M.N. & Brás, J. V. (2020). As (re)configurações da educação: a dimensão socioeducativa. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 43-57 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.03 <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.03>
- Haddad, C., et al (2013). *Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos*. Global.
- Horikawa, A. Y. & Jardimino, J. L. (2010). A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares, *Revista Lusófona de Educação*, 15, 147-162. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>
- Iser, W. (1999). *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Editora 34.
- Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Ática.
- Lajolo, M. (2022). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ática.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)
- Rangel, E. (2001). Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Dionísio, Â. et al (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Lucerna.
- Rodríguez Rodríguez, J. & Álvarez, Seoane, D. (2017). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 9-24. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle36.01
- Rojo, R. H. R. (2000). *Letramento escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber?* Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento. Unicamp.
- Santo, E. M (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>
- Silva, A. M. de O. C. & Silveira, M. I. M. (2013). *Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores*. <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a>.
- Silva, L. L. M. S. (1986). *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Mercado Aberto.
- Silveira, M. I. M. (2005). *Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Edufal.
- Soares, M. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Zilberman. R. (1988). *A leitura e o ensino da literatura*. Contexto.

**Jeanne Sousa da Silva**

Doutoramento em Educação. Professora na Universidade Estadual do Maranhão e da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Membro do grupo Tecer - Discurso, Ensino e Tradução. Programa de Pós-graduação em Letras, e Grupo de pesquisa LERR -UESPI.  
E-mail: [jeanness01@gmail.com](mailto:jeanness01@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0402-1397>

**Maria Neves Gonçalves**

Doutoramento em Ciências da Educação

Professora na ESEL -IPLUSO

Investigadora integrada do CeIED

Email: p1873@ipluso.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2531-4618>

**Esmeralda Santo**

Doutoramento em Educação

Investigadora do CeIED

Email: emaria9889m1@sapo.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3415-8220>

**Correspondência**

Jeanne Sousa da Silva

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical

- CEP - 65055-970 São Luís – MA

Data de submissão: janeiro 2023

Data de avaliação: março 2023

Data de publicação: dezembro 2023