

LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LITERATURA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO?

CELDON FRITZEN (UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE), DANIELLE AMANDA R. DA SILVA (UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE).

Resumo

Com o intuito de melhor compreender a realidade do ensino de literatura no Brasil a partir da produção de conhecimento dos seus Programas de Pós-Graduação, desenvolvemos a pesquisa *Uma análise do Banco de teses e dissertações da CAPES sobre o Ensino de Literatura*. De um corpus com 107 resumos vinculados ao objeto proposto, num segundo momento, delimitamos como novo tema de investigação, pela presença significativa entre os resumos: as abordagens envolvendo o diálogo entre o livro didático e o texto literário. Para discutir como essa relação tem sido problematizada nos Programas de Pós-Graduação, a partir da análise do material, quatro categorias foram constituídas de forma a iluminar e pôr em discussão os problemas e encaminhamentos indicados para a efetivação do ensino de literatura: livro didático e didatização do texto literário; crítica à prática docente e ênfase do papel do professor na mediação da leitura; importância do contato do aluno com o texto literário; problemas de letramento. Entre os resultados obtidos, notamos que, não obstante o empenho do Governo Federal em otimizar o material disponibilizado aos alunos de escolas públicas, o livro didático é alvo de críticas por parte das pesquisas estudadas. A análise dos dados aponta para a importância do trabalho com textos autênticos, um modo de fugir das concepções redutoras de texto e de leitura não raramente encontradas no livro didático que acabariam por eliminar o prazer estético. Além disso, os estudos apontam para o fato de que o livro didático deixa de ser um instrumento de apoio ao trabalho docente para ser, por vezes, o único. Ainda, como consequência de lacunas deixadas durante o Ensino Fundamental, os problemas de letramento são discutidos por pesquisas realizadas em contexto de Ensino Médio, o que evidencia a necessidade de um trabalho mais efetivo nos primeiros anos da vida escolar dos sujeitos.

Palavras-chave:

Ensino de literatura, Livro didático, Programas de pós-graduação.

1. Introdução

Com o intuito de melhor compreender os desdobramentos pelos quais o ensino de literatura passa em nosso País, propôs-se a pesquisa *Uma análise do Banco de teses e dissertações da CAPES (BTDC) sobre o Ensino de Literatura*. Seu objetivo era entender os motivos do fracasso ou sucesso da disciplina literatura, segundo as pesquisas de pós-graduação. Selecionamos um *corpus* final de 107 resumos, correspondentes a teses e dissertações defendidas entre 1988 e 2006. Ao analisar qualitativamente os dados coletados, delimitou-se como novo objetivo problematizar o fato de ser o livro didático (LD) objeto de maior reflexão naquelas pesquisas. Para tanto, deliberamos pôr sob investigação as perspectivas pelas quais o diálogo entre o LD e o texto literário ocorre nos 47 resumos de pesquisas envolvendo o Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). Recortamos quatro pontos comuns aos problemas e/ou encaminhamentos apresentados:

2. Livro didático e didatização do texto literário

O primeiro dos pontos a ser tomado para análise aparece em maior proporção que os demais segmentos atinentes à problemática relação ensino de literatura e LD. Traços de didatização do texto literário foram observados por 16 pesquisas que tiveram sua realização distribuída por oito estados do Brasil (MS; PR; PE; SP; MG; RJ; PB e SC).

Fenômeno que já era sentido e denunciado por Lajolo (1982: 29), a didatização do texto literário, em certa medida, se deve ao suporte pelo qual o texto é disseminado. Assim, para além do objeto que se fará desejo de compra pelo diferencial que apresenta, a maneira pela qual se dá a apropriação da literatura pelo LD há muito é criticada:

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé 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 (ZILBERMAN, 1988: 111).

Ainda é fato que o modo pelo qual o texto literário é abordado pelos LDs dissocia-o de sua qualidade artística, atribuindo-lhe uma função imediata que ignora a sua especificidade. Desse modo, retirado de seu contexto e utilizado como pano de fundo às questões de análise lingüística, como é comumente feito em livros didáticos, transforma-se em mero *texto didático* deixando de ser *texto literário*: "Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero" (BAKHTIN, 2000: 286).

Voltando os olhos para os resumos que analisamos, a dissertação *Prática e leitura de textos literários no Ensino Fundamental*, denuncia, justamente, a abordagem pragmática da obra literária. Assunção concluiu que o estudo proposto pelos LDs "se pauta por um modelo de análise imanentista, que trata o texto como objeto a ser analisado no seu aspecto lingüístico e estrutural" (1998). Tal abordagem, ainda segundo a autora, fere os princípios da estética da recepção, os quais concebem o ato de ler como um processo de interação texto/leitor. Além disso, a maneira como a literatura é conduzida no contexto observado acaba por não exigir do leitor capacidade de interpretação, mas tão somente de decodificação do código escrito.

Outro estudo, realizado com professores sobre a leitura literária de 3ª e 4ª séries do EF mostrou "um processo de didatização da leitura, evidenciando o desconhecimento teórico dos informantes sobre a natureza específica do texto literário, sobre seu conteúdo e metodologia" (SILVA, 2001). Tal processo de didatização pôde ser constatado mediante a análise de como foi encaminhado o trabalho com literatura pela Rede Municipal da cidade de Londrina-PR desde a década de 60.

Com objetivo de conhecer quais concepções e crenças possuíam alunos da 4ª série e demais pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem acerca da leitura infantil em escolas confessionais, no município de Cuiabá, Mato Grosso, a tese de doutorado de Oliveira fez um estudo da importância da literatura infantil no processo histórico de formação da infância até os dias atuais. Oliveira chama à atenção para o fato de que a literatura infantil, "sendo um gênero literário presente na escola tem muito a contribuir para desenvolver a sensibilidade estética do leitor

e ainda propiciar conhecimentos, por conta de um envolvimento intenso e prazeroso da criança com o livro escolhido, sem atrelamento ao ensino moralizante, como ainda é concebido na prática escolar" (2001). O resultado de sua pesquisa demonstra que nas escolas confessionais contempladas, com maior ou menor ênfase, a exemplo de séculos passados, ainda está presente uma relação com a leitura da literatura infantil voltada para a moralização, para o ensino dos conteúdos e muito pouco de contato das crianças com a sua dimensão lúdica.

"Para que a Literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o escritor" (EAGLETON, 1997: 103). Se em sala de aula o texto literário não é concebido enquanto expressão cultural carregada de significados, pouco se estará atento ao papel fundamental daquele que deveria usufruir o texto. Reflexo desta preocupação, a tese *Letramento literário na escola* descreve e analisa como ocorre o processo de formação do jovem (pré-adolescente) como leitor de literatura, por meio de suas práticas de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula. A autora pôde observar que, na escola pública brasileira investigada,

o leitor que se pretende formar deve ler o que é permitido, seguindo os valores transmitidos por essa importante formadora da 'comunidade de leitores'. Esses valores são veiculados, principalmente, através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula. (PINHEIRO, 2006)

Pinheiro observou também que o objetivo estético mistura-se a um objetivo instrucional. Além disso, as práticas de leitura realizadas em âmbito escolar acabam por influenciar as leituras fora da sala de aula. Outro fator determinante esbarra nas possibilidades de acesso a livros: "a biblioteca da escola constitui-se em um espaço que propicia e controla leituras", concluiu.

É visto que a escola tende a privilegiar a leitura capaz de inspirar certas condutas, tal qual ocorre quando exige que seus alunos leiam obras cujo enredo pode ser usado como pretexto de discussões, p. ex., sobre drogas e/ou gravidez na adolescência. Mas, desse modo, a escola relega ao exercício de leitura uma *finalidade moral*, fugindo à propriedade "não-pragmática" da literatura; em outras palavras: ao converter o texto literário em instrumento pedagógico de outra disciplina ou saber, estar-se-ia subordinando a arte à pedagogia. Vale ponderar que o objeto estético é um dispositivo capaz de provocar reflexão e múltiplas leituras enquanto a mensagem que o leitor poderá depreender de uma dessas obras correntemente lidas em âmbito escolar seria uma mensagem relativamente simples, como por exemplo: "não use drogas" - o que não necessariamente demandaria as horas de leitura que o aluno passa tentando assimilar um ensinamento que talvez ele já saiba.

Não menos sofríveis parecem ser as abordagens propagadas pelo LD. Conforme aponta a tese de Padilha, o texto poético não é compreendido como objeto estético. Segundo conclusões da autora, mediante análise de quatro coleções de 1ª a 4ª séries e três coleções de 5ª a 8ª séries, estas:

não favorecem a formação do leitor literário no EF, pois não tomam os gêneros poéticos como objetos de ensino, não os usam nas atividades de leitura e privilegiam apenas seus aspectos formais ou a subjetividade do aluno-leitor. De forma geral, os livros analisados não proporcionam atividades que favoreçam a construção da leitura dos textos poéticos, desconsiderando sua dimensão enunciativo-discursiva. (PADILHA, 2005)

Não apenas no EF se faz necessário chamar atenção para a natureza específica do texto literário. A esse respeito, agora em âmbito de EM discrepâncias entre o ideal e o real foram discutidas pelas pesquisas do BTDC. Vale lembrar que a função não pragmática do texto literário foi registrada nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006: 49). A chamada de consciência para tal especificidade se constitui em um progresso, haja vista que se faz presente em documentos oficiais, ou seja, vai além do espaço de crítica e reflexão dos programas de pós-graduação. Ainda assim, as abordagens encontradas pelas pesquisas sobre o ensino de literatura no BTDC em muito deixam claro o distanciamento da prática existente nas escolas daquela que compreenderia o texto literário enquanto instrumento para a formação crítica e estética de leitores.

Com o intuito de observar qual a importância da Literatura na formação do aluno de escola pública e de que maneira estão sendo ministrados os conteúdos curriculares dessa disciplina no EM, Santos observou a prática de quatro professores em sala de aula em uma escola da cidade de Campo Grande, MS. A partir daí, o autor estudou como se dá a concretização estética das significações da leitura literária e da formação do aluno-leitor, sem deixar de considerar as intenções, opiniões e traços sociais que valoram a arte literária. Segundo o autor,

[...] a procura, a busca pelo inusitado, a cumplicidade que se instaura entre autor e leitor durante o ato da leitura não se concretizou durante as aulas observadas. O mais importante para os professores observados era que o aluno apreendesse a História da Literatura Brasileira e interpretasse suficientemente um texto literário, traduzindo essa interpretação como análises lógicas e gramaticais da palavra do poeta. (SANTOS, 2005)

O que podemos depreender de tais constatações é que, em ambiente escolar, dissocia-se literatura de língua e arte. A lista de características, autores e obras representativas das escolas literárias se constitui em conteúdo que deve ser repassado e memorizado, ano após ano, pelos alunos a quem resta absorver passivamente o que lhes é transmitido. As sistematizações do ensino de literatura, ainda hoje presentes nas escolas, são uma prática cristalizada que se mantém e na qual os livros didáticos frequentemente estão ancorados. Ora, se os textos provenientes de épocas anteriores forem estudados sem que se mostre sua importância enquanto reflexo de determinado momento histórico no qual o pensamento humano o produziu, de muito pouco valerá tal leitura para a construção do sujeito que se descobre membro de uma sociedade e que dela tende a herdar valores culturais construídos através dos tempos: "A cultura é uma continuidade em transformação. Não pode existir nem no vácuo da tradição nem na imobilidade e no isolamento. Nossa tradição não é 'a continuidade mística da substância cultural ocidental', mas a memória cumulativa de um processo histórico" (PERRONE-MOISÉS, 1998: 202).

Embora possa configurar-se em instrumento de desenvolvimento das competências humanísticas e, por isso, em se tratando de ensino formal, valioso desde o EF, para a grande maioria dos alunos o contato com obras literárias dá-se apenas no EM. A rejeição ao diferente, àquilo que provoca estranhamento tende, pois, a surgir. Para resolver o problema, mas o tornando de proporções ainda maiores, o LD geralmente traz resumos de obras literárias. A dissertação *A trama do texto no livro didático*, defendida há pouco mais de 15 anos, já denunciava tal prática:

[...] a leitura direcionada pela obra didática de língua e de literatura não se limita apenas a restringir as possibilidades de leitura que o aluno de segundo grau teria diante de uma obra literária. Pior que

determinar qual o entendimento que se deve ter da obra literária, a obra didática prevê que o aluno sequer a irá ler. (DINIZ, 1994)

As ponderações feitas pela pesquisa *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida* resumem o apelo comum deixado pelos estudos que se deparam com o processo de didatização da literatura pelo LD: que este material não se apresente como o detentor do saber legítimo, não privilegie a abordagem histórico-informativa do texto literário a fim de que se possa desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o seu despertar crítico (VIOTTO, 2004).

3. Crítica à prática docente e destaque ao papel do professor na mediação da leitura

Segundo colocado na sequência de problemas relacionados ao LD e o ensino de literatura, a crítica à prática docente aparece em um total de treze proposições, passando por várias regiões (RS; PR; DF; PI; SP; RJ; PB; MT).

Visto que, somente desde 1996, é feita a avaliação pedagógica sistemática do material didático, foram muitos os anos nos quais a escolha do professor pôde ser influenciada pela propaganda editorial. Em 1988, Molina relatava:

quem edita mais divulga mais e, com isso, forma-se um círculo vicioso: as editoras mais poderosas exercem maior pressão sobre os professores (pela distribuição de exemplares gratuitos e pela propaganda maciça) e, sendo mais conhecidas, têm suas obras entre as mais escolhidas. [...] De pouco adianta poder escolher quando não se sabe escolher (p.24).

Os professores, à época, não saberiam escolher, pois era vista a precariedade de sua formação. Com o aumento da escolaridade mínima de cinco para oito anos (instituída no início da década de 70), a fim de suprir a demanda por mais professores, deu-se o que Zilberman chama de "proliferação das licenciaturas", assunto sobre o qual argumenta: "A formação apressada do professor não poderia esconder seu despreparo [...] A solução foi trocar o docente por engrenagens que atuassem em seu lugar [...]" (1988: 74). Assim sendo, a não criticidade docente abriu margem ao uso do LD para além de um instrumento, transformando-o em parâmetro às aulas. Fato este que implica na aceitação passiva das abordagens do texto literário nele contidas.

Uma pesquisa realizada na Paraíba investigou o trabalho com a literatura no 1º ano do EM nas escolas públicas e particulares. O autor percebeu que, por parte dos professores, não há uma preocupação com os adolescentes no sentido de oferecer-lhes um ensino de literatura voltado para seus interesses literários. Por sua vez, os docentes se mostram preocupados com o desapego dos alunos diante dos textos, o que eles atribuem à falta do hábito da leitura literária. Apesar disso, mudanças na prática docente com vistas a uma mudança nos parâmetros de seleção daquilo que deve ser lido não são cogitadas. "Ainda que sigam as orientações dos livros didáticos, os professores tecem inúmeras críticas tanto aos textos presentes nestes livros quanto às suas abordagens" (CORDEIRO, 2002), o que supõe que esses professores não têm autonomia suficiente para buscar textos e novas abordagens além daquelas que se encontram no LD.

A falta de metodologia na atuação docente, o desconhecimento do acervo literário com o qual poderiam otimizar suas aulas, por vezes agravada pela falta de recursos

da escola pública, configuram-se nas críticas mais comuns. Além disso, há o reconhecimento por parte dos pesquisadores da má formação dos docentes e mesmo de sua incapacidade para buscar interação entre o aluno-leitor e o texto.

Desenvolver a percepção crítica do docente acerca de seu papel fundamental na mediação aluno-texto, cuidando em ser leitor ativo e em constante formação o próprio professor; trabalhando, na medida do possível, sem fragmentar os textos como costuma fazer o LD - caracterizam-se como passos a serem seguidos, segundo pesquisas do BTDC, na inversão dos quadros de precariedade das habilidades de leitura dos jovens brasileiros que frequentam as escolas.

4. Ênfase para a importância do contato do aluno com o texto literário

Assunto que corresponde ao apelo de 21 pesquisas - realizadas em SP, RJ, PE, RN, PI, PR e RS - é a ênfase para a importância do contato do aluno com o texto literário, preferencialmente, integral.

A formação do sujeito leitor é um processo contínuo, por isso, é possível supor que quanto mais chances de contato entre os sujeitos e os textos literários forem proporcionadas, maiores serão as possibilidades de interação, mediadas pela leitura, desses sujeitos com o mundo no qual estão inseridos. A partir daí, abrir-se-ia margem para um gradativo aperfeiçoamento das competências de leitura e, até mesmo, de escritura de textos.

Muito embora os PCN de Língua Portuguesa (1996) orientem para que no EF o texto seja a base dos estudos, essa prática vem sendo não raramente negligenciada. Enquanto instrumento no processo ensino-aprendizagem, Leahy-Dios sugere para o ensino de literatura uma "reestruturação curricular, de forma a incluir a produção literária mais recente, além da adoção de estratégias mais interativas nas salas de aula" (2004: 27). Tal reestruturação faz-se necessária ao passo que as lacunas existentes no ensino de literatura brasileiro verificam-se na forma essencialmente positivista de transmissão do conhecimento em detrimento da própria leitura da obra a ser estudada. Segundo a autora da pesquisa *A apresentação nos livros didáticos do Ensino Médio*, "dessa forma, afastamos do aprendiz o prazer pela leitura dos clássicos e deixamos de apresentar as publicações contemporâneas pós-modernas, isto é, perdemos mais uma vez a oportunidade de motivar adequadamente o aluno" (JACONI, 2006).

Contudo, a permanência de abordagens empobrecedoras do texto literário concretiza-se na finalidade dada pelos exercícios, cuja resposta deve estar acessível de um mesmo modo a todos os alunos (MOLINA, 1988: 111). Fora isso, o prazer estético advindo da leitura de um clássico, como nos lembra Cosson, dá-se pela "experiência estética que ele proporciona e não simplesmente pela história que conta" (2006: 63), não podendo, assim, ser substituída por nenhum outro dispositivo.

5. Problemas de letramento

Apontados como entraves à efetivação do ensino de literatura, os problemas de letramento são explicitados apenas por pesquisas que se deram em contexto de EM - provável consequência das lacunas deixadas durante o EF. Seja pelo despreparo

docente ou má qualidade do LD, quatro pesquisas, realizadas em SP, PE e PR, entre os anos de 1998 e 2005, versam acerca dessa temática.

Há pouco tempo atrás, as denominações analfabeto e alfabetizado bastavam para descrever o nível de domínio das habilidades de leitura e escrita. No entanto, na atualidade, não basta mais saber ler e escrever, decodificar e codificar: é preciso também estar apto a usufruir daquilo que a leitura e a escrita podem proporcionar porque as possibilidades de interação em sociedade tendem a ser maiores na mesma proporção que o nível de letramento for mais apurado.

Com vistas à relação de alunos do EM para com a leitura, estudo realizado por Dante reflete o quadro de consciência dos estudiosos acerca do problema:

É reafirmada a responsabilidade da escola em promover diferentes letramentos utilizando variados objetos de leitura, o que possibilitaria o desenvolvimento de capacidades específicas. Essa responsabilidade abrange necessariamente o letramento literário que, por estar sendo negligenciado ou descaracterizado, demanda inovações pedagógicas urgentes. (DANTE, 2006)

Quando um aluno passa todo seu EF sem ter a oportunidade de construir, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, um acervo de leituras que proporcione refinamento de sua sensibilidade estética, é natural que este mesmo aluno não goste de ler e tenha dificuldade de construção de texto, em especial do literário. Assim, quando surgida a necessidade de aplicação das habilidades de leitura a alunos que tiveram uma abordagem deficiente das práticas de leitura, dificuldades se verificarão como ocorrido aos candidatos da prova de Literatura e Língua Portuguesa do vestibular da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Nesse caso, em específico, problemas de leitura foram constatados: "não só em relação ao texto da obra literária, mas também em relação ao enunciado da questão do vestibular. Os alunos indicam alguns problemas básicos de letramento, como insuficiência de vocabulário e falta de habilidade para redigir uma resposta clara e concisa" (FERREIRA, 1998). Infelizmente, o atual modelo de ensino de literatura abre margem para que declarações como essa ainda sejam feitas. Em termos gerais, nada mais são do que o reflexo de um ensino de leitura que há muito é carente.

6. Conclusão

Ainda que na atualidade políticas de incentivo à leitura tenham se popularizado, não há garantias efetivas de que toda a população será privilegiada. Mesmo aqueles que tem acesso à escola, segundo pesquisas do BTDC, não necessariamente serão formados leitores. Alvo de críticas por parte de todas as pesquisas que o tomam por objeto de discussão, em linhas gerais, o LD apresenta concepções de texto e de leitura que acabam por eliminar o prazer estético, situação agravada ainda quando deixa de ser um dos instrumentos de apoio à prática docente para ser, por vezes, o único; falha esta que antes diz respeito à formação do docente do que ao LD.

Embora o trabalho com os textos autênticos seja requerido pelos estudiosos, nem o LD, nem os professores parecem solícitos ao aprimoramento de metodologias. Contudo, a necessidade de um trabalho mais efetivo em contexto de EF é um apelo que toma visibilidade a partir da dificuldade de se formar um leitor quando este já se encontra no EM.

Entendemos, portanto, ser latente a necessidade de promoção de uma educação estética do sujeito que se pretende formar professor de literatura, visto que, muito provavelmente, foi ele mesmo vítima de um ensino que não concebia o texto literário como experiência estética - concepção que tende a reproduzir caso não a tenha desconstruída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1982.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LINGUAGENS, códigos e suas tecnológicas. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, v.1)

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MOLINA, O. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1988.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

TESES E DISSERTAÇÕES CUJO RESUMO É CITADO:

ASSUNÇÃO, R. B. **Prática e leitura de textos literários no Ensino Fundamental: Um diagnóstico**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS.

CORDEIRO, E. A. ***A literatura na 1ª série do Ensino Médio: voz do aluno e do professor.*** 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFP.

DANTE, E. S. ***Gostar de Ler: um estudo sobre alunos de Ensino Médio e sua relação com a leitura.*** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIMEP.

DINIZ, M. B. ***A trama do texto no livro didático.*** 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - UNESP.

FERREIRA, C. C. ***Discussão sobre o ensino de leitura de textos literários: o desempenho dos candidatos na prova de Literaturas de Língua Portuguesa do vestibular UNICAMP.*** 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - UNICAMP.

JACONI, S. M. R. ***A apresentação da literatura nos livros didáticos do Ensino Médio.*** 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - UPM.

OLIVEIRA, A. A. ***A leitura e os textos literários infantis no contexto de escolas confessionais.*** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP.

PADILHA, S. J. ***Os gêneros poéticos em Livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: Uma abordagem enunciativo-discursiva.*** 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC/SP

PINHEIRO, M. P. ***Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores.*** 2006. Teses (Doutorado em Educação) - UFMG.

SANTOS, A. N. C. ***Arte, expressão, tradição, originalidade... Como ensinar literatura?*** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCDB.

SILVA, R. J. ***A leitura literária nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental do município de Londrina.*** 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - UEL.

VERÍSSIMO, A. M. ***O processo de formação do leitor de literatura no Ensino Médio: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático.*** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNOESTE.

VIOTTO, M. E. S. ***A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida.*** 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) - UEM.