UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira

ENTRE O LANÇAR, APANHAR E CRUZAR DE GRITOS: A COMPREENSÃO RESPONSIVA E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Vitória da Conquista, BA
2014

Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira

ENTRE O LANÇAR, APANHAR E CRUZAR DE GRITOS: A COMPREENSÃO RESPONSIVA E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Ester Maria de Figueiredo Souza

Vitória da Conquista, BA
2014

T264e Teixeira, Aparecida de Fátima.
Entre o lançar, apanhar e cruzar de gritos: a compreensão responsiva e o letramento literário no livro didático do ensino médio / Aparecida de Fátima Teixeira, 2014.
144.: il.; algumas color.
Orientador (a): Ester Maria de Figueredo Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2014.
Referências: f. 138-143.
1. Ensino médio – Livro didático – Letramento literário. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, educação e Linguagens. III. T.

CDD: 373

Catalogação na fonte: Elinei Carvalho Santana - CRB 5/1026
UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira

ENTRE O LANÇAR, APANHAR E CRUZAR DE GRITOS:
A COMPREENSÃO RESPONSIVA E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Data da defesa: _____/_____/_____.

Prof.ª Dr.ª Ester Maria de Figueiredo Souza
(Orientadora - UESB)

Prof.ª Dr.ª Fernanda de Castro Batista Coelho
(Membro – UESB)

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior
(Membro - UNIFESP)

Prof.ª Dra. Rita de Cássia Ribeiro Queiroz -
(Membro - UEFS)

Dedico este trabalho à minha família, aos meus alunos e colegas professores de Língua Portuguesa que buscam o aperfeiçoamento constante e acreditam que com comprometimento e prazer se formam leitores.

AGRADECIMENTOS

Agradecer ao outro
Aos outros
Toda a teia configurada nessa tessitura
Cada interação realizada
Cada gesto, mesmo que indireto
De promover o laço
Entre os fios discursivos realizados

Entre palavras, estão as sábias demonstrações de carinho dos familiares, que nos acompanham, nos aguardam ansiosos pela chegada e sentem a ausência para apoiar nas orientações diárias. Agradeço a meu companheiro, *Eliel,* pela compreensão e pela sabedoria de lidar com esse processo de escrita, um momento só meu, inexplicável de encontro com a teoria. E a meu filho, *Vinícius Eduardo,* pela significativa colaboração com a minha escrita, em um instante de cansaço.

Agradeço aos meus pais - *Elita e Dilermano* - que acreditaram nessa busca de aprendizagem, e ao meu irmão, *Rodrigo Leão,* sempre presente para ouvir e valorizar essa caminhada.

Desde o preludiar da construção enunciativa do projeto de mestrado até as contribuições e estímulos no processo seletivo foi composto o enredar dessa história:

O leitor inicial do projeto, com um olhar avaliativo, mas também com a crença de que eu teria condições de chegar aonde cheguei - manifesto tamanha gratidão a *Patrícia da Costa Pina,* pelas orientações e incentivo.

Entre traços seguidos estão aqueles que acompanharam a jornada, mesmo antes de iniciá-la - a colega *Amélia* - com sua contribuição incansável e seu jeito doce de ensinar e orientar em cada detalhe.

A realidade utópica se concretizou e entre tantas leituras, palavras, viagens, passamos a ser um eu entre tantos outros ou um outro entre tantos eus?

E nesses encontros e interação constantes, ficaram marcados, dentro do todo compositor dessa história, alguns merecedores de ser mencionados. Não que os outros não sejam, mas na caminhada diária há pessoas que, por motivos inexplicáveis, compõem esse tecer. Justificativa se dá, talvez, pelas palavras, pois a discursividade de um nos preenche mais do que a de outro, apesar de que cada pessoa presente, em nosso entorno, nos complemente. Outros ficam, cicatrizam com um magnetismo inexplicável.

Agradeço, então, pelas conversas, pelas dúvidas sanadas, pelo companheirismo nas viagens e nas madrugadas, pelas descobertas conjuntas. Entre o interior e o exterior dos espaços determinantes, ela estava lá. Obrigada, *Tatiane Malheiros,* por todos os momentos.

E de leituras? Literatura? Com *Helder* sentia-me em casa. Falávamos uma linguagem literária, dividíamos, talvez, não com a mesma proporção, os prazeres da leitura literária.

A construção pessoal completa-se com cada dialogia iniciada, não importa como o trançar se proceda ou qual o meio em que a linguagem aconteça. Dessa forma, encontrei mais um amigo e agradeço a você, *Fábio,* pela troca de angústias e pelos desabafos frequentes.

E diante das construções enunciativas, surgem inquietações e necessidade de uma responsividade, e nesses momentos clamava a *Paulinha*, com sua disposição para acalmar os ânimos.

E como não me lembrar de *Alberto Marlon* e as aventuras desse cavaleiro andante? Obrigada, nobre colega, pela atenção e carinho manifestado em cada cafezinho.

Agradeço à pessoa maravilhosa - a minha orientadora professora *Ester Maria de Figueiredo Souza* - que me acolheu com o meu desejo determinado em pesquisar o

letramento literário e soube promover uma tessitura dialógica, orientando e promovendo um contato com os estudos bakhtinianos. Pela paciência, colaboração e sabedoria de nos conduzir com maestria.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Cultura, Educação e Linguagem com seus ensinamentos e provocações, em especial a Rita de Cássia Mendes Pereira, a Luiz Otávio de Magalhães, a Marília Flores Seixas de Oliveira e Heleusa Figueira Câmara.

Entre tantos os envolvidos nesse processo de aprendizagem, agradeço ao diretor do departamento da UNEB - Campus VI, *Ginaldo Araujo,* pela compreensão e orientações constantes; Agradeço também às minhas amigas Polyanna Rocha e Marina Rocha pelas colaborações frequentes, mesmo na correria diária. Aos meus alunos, que foram compreensivos e valorizaram o meu trabalho nos diálogos construtivos.

À minha amiga *Cleide* pelo incentivo, por ler poucas das minhas palavras e demonstrar tamanho entusiasmo e carinho. O seu incentivo me deu força a cada instante.

Às colegas e companheiras de jornada *Polyanna Rocha* e *Mariana Rocha* pelo apoio frequente nos momentos em que precisava.

A *Clecio Bunzen* por mostrar caminhos, pela leitura, indagações, sugestões e cada indicação.

À *Fernanda Coelho* com suas preciosas complementações, além de trazer no seu olhar uma contribuição valiosa de que o que fazemos é significativo.

À *Ana Lima* pelo acolhimento em sua residência, nos dias frios de Vitória da Conquista.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB pela contribuição financeira no decorrer do processo de pesquisa.

Enfim, agradeço a todos, mesmo aos que não foram citados, mas, acreditem, a sua motivação foi capaz de fazer desta escrita um tecido leve, sem tropeços, mas, sim, com aprendizagens diárias e prazerosas.

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

A proposta desta pesquisa debruça-se em uma análise discursiva do capítulo Intervalo do livro didático do Ensino Médio e tem como objetivo analisar a forma pela qual as réplicas enunciativas se posicionam no desenrolar das atividades e como o letramento literário é visto nas proposições de leitura e interação com o leitor do texto literário. A base teórica principal refere-se à Bakhtin (1926, 1981, 1997), Faraco (2009), Razzini (1992), Cereja (2005), Paulino e Cosson (2009), Cosson (2011), dentre outros. A análise teve como corpus a coleção de livro didático "Português; linguagens", aprovada no PNLEM 2012 e como metodologia aplicada tomou como base a ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1981). O dialogismo previsto no capítulo Intervalo se configura em uma perspectiva de compreensão responsiva (Bakhtin) do leitor, por meio da construção de sentido norteadora de um letramento literário. Fica evidente a participação dialógica de toda a comunidade pedagógica, para que com isso o livro didático possa promover não apenas a transmissão de conteúdos, mas também um parâmetro enunciador. Entre enunciados compõe-se a comunidade de vozes, portanto entre as vozes do projeto editorial, dos professores, da coordenação e do aluno é que será tecida a trama de ensino capaz de levá-los a, juntos, se apropriar da literatura, para, enfim experienciar o mundo, construindo sentidos literariamente. Este estudo contribuirá para um olhar diferenciado para o livro didático em uma vertente de gênero discursivo e oportunizará, na formação continuada e inicial, espaços para reflexões constantes.

Palavras-chave: livro didático, intervalo, compreensão responsiva, letramento literário

ABSTRACT

The purpose of this research focuses on a discursive analysis of Intervalo chapter of the High School textbook and aims at analyzing the way in which the enunciative replicas are positioned along the development of the activities and how the literary literacy is seen in reading propositions and interaction with the literary text reader. The main theoretical basis refers to Bakhtin (1926, 1981, 1997), Faraco (2009), Razzini (1992), Cereja (2005), Paulino and Cosson (2009), Cosson (2011), among others. The corpus analysed was the textbook collection “Português; linguagens”, approved in PNLEM 2012 and the methodology used was based on the methodological order proposed by Bakhtin/Volochinov (1981). The dialogism foreseen in Intervalo chapter in different activities, while doing the way of reading in High School textbook is set in a perspective of the reader responsive understanding (Bakhtin) through the construction of meaning towards a literary literacy. It is evident the dialogical participation of the entire educational community so that the textbook can promote not only the transmission of contents, but also an enunciator parameter. Among utterances the community of voices is constituted, so among the editorial project’s, the teachers’, the coordination’s and the student’s voices is that the teaching thread will be woven and it will be able to take them to appropriate of the literature and finally experience the world, building literary senses. This study will contribute to a differentiated look at the textbook in a strand of discourse genre and will make possible, in continued and initial training, spaces for constant reflections.

Keywords: textbook, Intervalo, responsive understading, literary literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Abordagem sistemática da relação entre imprensa e livro didático	43
Ilustração 2 -	Capas da coleção “Português: linguagens”.....	98
Ilustração 3-	Quadro esquemático sucinto sobre a avalição do livro analisado.....	104
Ilustração 4 -	Reprodução do sumário volume 1 da unidade I	108
Ilustração 5 -	Continuação do sumário da unidade I.....	109
Ilustração 6 -	Imagem introdutória do Projeto: Literatura em cena.....	118
Ilustração 7 -	Atividades iniciais do projeto.....	119
Ilustração 8 -	Atividades conclusivas do Projeto: Literatura em cena.....	120
Ilustração 9 -	Introdução do capítulo Intervalo.....	121
Ilustração 10 -	Projeto “Romantismo em revista”.....	123
Ilustração 11 -	Seção referente à música romântica.....	125
Ilustração 12 -	Seção: Sou muito romântico! - Declamando poemas.....	125
Ilustração 13 -	Seção: “Stamos em pleno mar!” - Declamando ou encenando “O navio negreiro”.....	126
Ilustração 14 -	Proposta de atividade para montar a revista.....	128
Ilustração 15 -	Imagem introdutória do Projeto: “Oficina de arte moderna”.	128
Ilustração 16 -	Atividade inicial do projeto.....	129
Ilustração 17 -	Continuação da atividade inicial.....	130
Ilustração 18 -	Continuação do “Projeto: Oficina de arte moderna”.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dimensão discursiva do LDLP ‘Português: linguagens.....	32
Quadro 2:	Coleções selecionadas no Guia do livro didático.....	100
Quadro 3:	Número de livros disponibilizados para alunos e professores..	101
Quadro 4:	Livros didáticos utilizados nas escolas estaduais do município de Guanambi.....	102
Quadro 5:	Demonstrativo das unidades didáticas da coleção “Português: linguagens”.....	106
Quadro 6:	Temáticas complementares, no manual do professor - Volume 1.....	110
Quadro 7:	Temáticas complementares, no manual do professor - Volume 2.....	111
Quadro 8:	Temáticas complementares, no manual do professor - Volume 3.....	113
Quadro 9:	Atividades conclusivas para a culminância do capítulo “Intervalo”.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IPT	Instituto de Pesquisas Técnicas
LD	Livro Didático
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Médio
UBE	União Brasileira dos Escritores

SUMÁRIO

1.“TECENDO A MANHÃ”: ENTRE GRITOS E MANHÃS..... 16
1.1. Na tessitura da trama enunciativa..... 21
2 “UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ”: (ENTRE)OLHARES ENUNCIATIVOS..... 23
2.1 “Ele precisará sempre de outros galos”: diálogo e interação..... 24
2.2 “De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro”: entre gêneros discursivos..... 27
2.3 “De um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro;”: livro didático como gênero discursivo..... 33
3. “E DE OUTROS GALOS QUE COM MUITOS OUTROS GALOS SE CRUZEM OS FIOS DE SOL DE SEUS GRITOS DE GALO”: DAS ANTOLOGIAS AO LD DE LITERATURA..... 39
3.1. Parametrização do ensino de literatura e do livro didático..... 51
3.2 “Para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”: um olhar bakhtiniano, a compreensão responsiva no livro didático..... 60
3.3. “E se encorpando em tela, entre todos”: a palavra minha, a palavra do outro - o leitor e a compreensão responsiva..... 65
4. “ERGUENDO TENDA, ONDE ENTREM TODOS, SE ENTRETENDO PARA TODOS, NO TOLDO”: TECENDO LEITURAS..... 71
4.1 “(A manhã) que plana livre de armação”: em busca da liberdade literária no ensino de literatura..... 78
4.2. Pelos caminhos da historiografia literária..... 80
4.3 “A manhã, toldo de um tecido tão aéreo”: o letramento literário: No ensino de literatura?..... 86
5. “QUE, TECIDO, SE ELEVA POR SI: LUZ BALÃO”: O ENTRELAÇAR SOCIOLÓGICO DA ORDEM METODOLÓGICA BAKHTINIANA: NAS TRILHAS DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO..... 97
5.1. A coleção no guia do livro didático..... 103
5.2. A coleção “Português: linguagens”: a estrutura da

coleção..... 105
5.3 Entre a compreensão responsiva e o letramento literário no capítulo “Intervalo”..... 116
6. CONSIDERAÇOES FINAIS..... 134
REFERÊNCIAS..... 138

1. “TECENDO A MANHÃ”: ENTRE GRITOS E MANHÃS

A escolha enunciativa pelo objeto de pesquisa - capítulo Intervalo do livro didático - surge a partir de motivações vivenciadas na minha prática docente, sendo que a escolha de um trabalho com a coleção didática “Português: linguagens” de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães veio concretizar-se nesta dissertação, justamente por ter sido um gênero discursivo utilizado em minha experiência educacional e nos momentos de planejamento da prática docente, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Dedicar uma atenção especial ao Ensino Médio é fruto de uma apreciação ao ensino de literatura e às possibilidades de formar o gosto literário dos educandos, através de propostas de atividades diferenciadas. O contato com outras artes e a permissividade dialógica requerem uma multiplicidade de olhares capazes de intensificar o prazer do leitor e das suas amplas leituras. Nesse sentido, a experiência com o Ensino Médio foi produtiva e compensatória, deixando exemplos diversos de que o fazer literário pode ser complementado com a voz do aluno e as suas vertentes ao ler, refletir, criar e produzir.

Como o LD “Português: linguagens” é do meu conhecimento e é utilizado em uma escola estadual do município em que resido, Guanambi[1], esse material pedagógico foi o escolhido pelo fato de que se percebe que é um gênero discursivo presente na esfera educacional desse contexto sócio-histórico-cultural.

O trato dedicado ao livro didático realizou-se em uma análise de um capítulo de literatura, da apresentação de textos literários e da sua exposição diante da realização das atividades. No preludiar da pesquisa e com o contato com o material pedagógico, foi analisado o texto ‘Missa do galo’ do livro do 2º ano, do capítulo referente ao Romantismo e suas atividades respondentes. Nessa atividade ficaram perceptíveis questões de sistematização do conteúdo e desdobramentos de análise textual. Isso trouxe um olhar para buscar no LD outras possibilidades de atividades

[1] Município brasileiro do estado da Bahia, distante 796 quilômetros a sudoeste de Salvador. Sua população estimada em 2013, segundo o IBGE, era de 84,645 habitantes, o que a torna a 20ª cidade mais populosa da Bahia. É cidade polo da Microrregião de Guanambi, estabelecendo influência comercial e de infraestrutura para uma área de aproximadamente 401.741 habitantes. Dados retirados do site da Prefeitura Municipal de Guanambi. Disponível em: http://www.guanambi.ba.gov.br/?lk=1&id=4&tit=A+CIDADE . Acesso em: 28/01/2014.

prescritas e sistemáticas, de investigações sobre o vocabulário do texto, sobre o espaço onde a narrativa ocorre, o tempo expresso no enredo e os enquadramentos das características, visto que a atividade se limitava a responder a questões determinantes e direcionadas ao texto lido.

Um estudo exploratório anterior orientou o olhar para questões direcionadas para o capítulo Intervalo, visto que esse capítulo se situa em condições contrárias às da atividade analisada a priori. Essa noção vem em busca de inserir na educação atividades que deem vozes ao leitor, negando com isso a estandardização das utilizadas no ensino tradicional, na rigidez expressa dos currículos e suas grades, em um ensino expositivo, conteudista. Junto à exposição e diante do intuito de inaugurar uma análise desse capítulo, ele foi o escolhido para nortear as discussões que seguem.

Com essa nova visão, a análise do capítulo Intervalo permite uma liberdade maior do que os outros esboçados no material pedagógico e deixa o educando ter autonomia para, nesse momento, atuar, posicionar-se, partindo da sistematização do ensino de literatura realizada nos capítulos anteriores destinados à historiografia literária. Aqui, constata-se que as cortinas se abrem e dão margem tanto ao educador quanto ao educando, caso esses tenham espaço diante do cumprimento do programa da disciplina, interesse e liberdade, para romperem com um ensino apenas conteudista.

O contato com esse capítulo adequou o meu conhecimento pedagógico de modo a relacionar-se, não apenas com sugestões do LD, mas também de forma que pudesse refletir, selecionar e desenvolver as atividades indicadas. Dentro do ensino de literatura, o capítulo Intervalo sempre foi um dos visualizados e adaptados para minha prática docente mencionada. O capítulo foi inserido na coleção “Português: linguagens” do Ensino Médio, partindo do interesse dos autores[2] de oportunizar aos docentes um contato com a literatura ao promover uma atividade diferente das sistematizações realizadas nos capítulos. A sua disposição gráfica coloca-o ao término da unidade e retoma-a como motivação para ilustrar as seções realizadas. Isso permite aos educandos elaborar performances dos textos estudados em momentos anteriores, produzindo encenações ou vídeos, apresentar exposições

[2] Essa exposição refere-se ao ponto de vista de um dos autores, sobre um breve questionamento realizado por e-mail com o autor William Roberto Cereja a respeito do uso do capítulo Intervalo no livro didático “Português: linguagens”.

artísticas, dentre outras relacionadas com o período literário estudado. Assim, a visão do capítulo Intervalo é expressa por Cereja em uma breve informação via e-mail (2013): “Entendemos que esses tipos de interação e vivência criam uma relação diferente do estudante com o objeto de estudo - a literatura - e com o próprio professor de língua portuguesa”.

Perante a relação explicitada de antemão, a compreensão do objeto de pesquisa e a contribuição do estudo de literatura no Ensino Médio vêm caracterizar-se pela análise, em busca da compreensão, dos capítulos Intervalos inseridos no livro “Português: linguagem” do Ensino Médio, na coleção aprovada no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD).

Nessa exposição, às inquietações seguintes nortearam a pesquisa e delimitaram o foco do objeto de estudo:

i. O livro didático configura-se como um gênero discursivo em uma vertente sociocultural?

ii. Como a literatura é tratada no capítulo Intervalo? O capítulo Intervalo oportuniza uma compreensão responsiva, mantendo uma interação discursiva entre os enunciadores?

iii. Há possibilidade de um letramento literário nas unidades didáticas destinadas ao capítulo Intervalo?

A busca para responder as indagações acima permite uma possiblidade de alcançar os objetivos seguintes:

a) Compreender o LD como um gênero do discurso complexo inserido em um contexto comunicativo sócio-histórico-cultural;

b) Identificar o tratamento dado à literatura no capítulo Intervalo e de que forma a compreensão responsiva se configura;

c) Analisar o letramento literário no capítulo Intervalo.

Nesse sentido de escolha do objeto, associar essa discussão acima retoma boa parte do conhecimento teórico utilizado neste texto, ao fazer referência a Bakhtin (1997), e permite concretizá-lo na análise dos dados referentes ao capítulo Intervalo. Com isso, o “lançar do grito” como a “palavra minha” do corpo editorial é responsável pela elaboração do capítulo literário do LD e com uma alternância de sujeito ao “apanhar o grito” na esfera educacional (compreensão responsiva). Há possibilidade de esse fato ocorrer em espaços distintos, a depender da recepção da palavra do outro, desde coordenadores pedagógicos, docentes, discentes e

familiares ou comunidade que dialogam com os projetos educacionais e se inserem no “cruzar de gritos” (letramento literário).

Considerado como gênero discursivo complexo, o olhar para o livro didático não é apenas como mais um material pedagógico inserido no processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um gênero entrelaçado aos múltiplos participantes envolvidos na produção, circulação e recepção pela comunidade escolar na construção da “manhã”. No contexto dialógico entre o poema e o capítulo Intervalo analisado, o galo, configurado em galos, na conexão de enunciados discursivos, transfere lugar à obra produzida (a manhã), no caso específico ao capítulo literário. O seu posicionamento no ensino promove, a partir das propostas de atividades que assumem o lugar de sujeito de ações ao objetivar “se encorpando em tela”, ganhar autonomia para com isso tender às réplicas enunciativas. Com o entrelaçar de vozes, múltiplos valores de uso conduziram a interação nesse processo comunicativo.

A linha teórico-metodológica da pesquisa centra-se no Círculo de Bakhtin ao discutir questões referentes à relação dialógica entre os enunciadores, linguagem como processo de interação entre os sujeitos, constituição e esfera de uso dos gêneros discursivos, nesse caso o livro didático. Para a análise do corpus foi utilizada a ordem metodológica proposta por Bakhtin/Voloshinov (1981). E também réplicas enunciativas ocorridas em situações comunicativas propostas no capítulo Intervalo analisado, no caso específico a manifestação da compreensão responsiva e do letramento literário.

Essa trama, nesse sentido, idealiza-se seguida de cinco seções intituladas por contextos retirados do poema “Tecendo a manhã” e que se compõem na leitura do sumário deste texto. Nesse sentido, a seção 2, “UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ”: (ENTRE) OLHARES ENUNCIATIVOS, faz uma discussão acerca da relação entre as esferas comunicativas na perspectiva dialógica ao promover interações constantes na constituição dos gêneros discursivos. Ao mencionar o gênero discursivo, o intuito comunicativo da pesquisa é considerar o livro didático como um gênero discursivo complexo inserido de múltiplos enunciados na composição desse recurso educacional. Com essa visão, cabe salientar o processo de intenções discursivas na produção, modificação, avaliação do LD no apanhado sucinto no decorrer do tempo, seguida de sua dimensão discursiva.

A seção 3, “E DE OUTROS GALOS QUE COM MUITOS OUTROS GALOS SE CRUZEM OS FIOS DE SOL DE SEUS GRITOS DE GALO”: DAS ANTOLOGIAS AO LD DE LITERATURA, expõe alguns pontos fundantes do processo histórico do LD para que possam ser percebidas as contribuições e modificações ocorridas no decorrer do tempo, especificamente mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa e o uso das antologias como material introdutório do ensino de literatura no livro didático.

Nesse ínterim, com as inovações surgidas a cada época, emergem também modificações do gênero discursivo, ao passo que essa seção prossegue com uma atenção sobre a contrapalavra no espaço de uso do livro didático, seguida da movimentação cíclica ocorrida entre as diversas “palavras minhas”, como também da funcionalidade que adquiriu o LD nas suas condições comunicativas em que realiza esse enunciado concreto. Portanto, a noção de compreensão responsiva, ao lidar com as inovações e não com enunciados recorrentes, é considerada por Faraco (2009, p. 74) como uma resposta que gera diferentes modos de dar sentido ao mundo, podendo ser vista como possível de refletir e de refratar os enunciados da língua.

A seção 4, “ERGUENDO TENDA, ONDE ENTREM TODOS, SE ENTRETENDO PARA TODOS, NO TOLDO”: TECENDO LEITURAS, busca trazer algumas concepções de leitura e as possibilidades para o leitor. Na sequência, há uma discussão sobre o ensino de literatura, a historicidade literária, as determinações expressas no livro didático sobre cânones literários e as sacralizações prescritas como única leitura consagrada. Diante dessa visão, o letramento literário é proposto para conduzir a produção de sentidos e interações entre os leitores, sendo o letramento literário considerado por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

O leitor não será visto, nessa perspectiva, apenas como leitor capaz de responder a roteiros de leitura, ou atividades limitadas em retirar fragmentos textuais. Na tessitura do letramento literário, a literatura não deve ser vista nesse tracejo, mas, sim, como possibilidade de significação entre leituras de mundo. Com isso, a concepção de letramento literário, diante das tantas outras adjetivações utilizadas, vem demonstrar um olhar mais específico para o termo. Nessa dialogia

constante entre pesquisadores, Souza e Cosson (2013, p. 103) fazem referência à multiplicidade de letramentos e atentam ao tema desta dissertação:

> O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Após o aparato teórico, a seção 5, “QUE, TECIDO, SE ELEVA POR SI: LUZ BALÃO”: O ENTRELAÇAR SOCIOLÓGICO DA ORDEM METODOLÓGICA BAKHTINIANA NAS TRILHAS DO CAPÍTULO INTERVALO, apresenta a ordem metodológica conforme Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 93), analisando o objeto de estudo - capítulo Intervalo - e a possibilidade de interação verbal em relação a situações concretas visualizadas nas propostas de atividades do livro didático. Assim, as diversas enunciações do capítulo serão analisadas por meio da compreensão responsiva e do letramento literário.

1.1. Na tessitura da trama enunciativa

Para refletir sobre o diálogo presente nesta pesquisa, buscou-se promover uma dialética discursiva com o poema *Tecendo a manhã* (citado na epígrafe), de autoria de João Cabral de Melo Neto. Essa escolha não propõe, em momento algum, um evento isolado, sendo que algumas citações são dissecadas do poema para ilustrar seções, a fim de demonstrar o processo de relação entre o eu e o outro. Mesmo sabendo da relação e inserção do texto com o momento histórico e das marcas de produção impressas pelo autor, o poema será tomado como base para conduzir as diversas enunciações. De posse dos conhecimentos teórico-metodológicos, serão feitas inferências para buscar dialogar com o poema e situar a teoria que pode ser atualizada a partir dele.

O título da dissertação explicita ‘o lançar, apanhar e cruzar de gritos’; para justificar melhor o uso desses termos retirados do poema, é necessário refletir sobre a relação entre sujeitos dialógicos e a alternância dos enunciados. Isso consiste em uma evidência promotora da interação. E, para que as trocas discursivas

aconteçam, é preciso o entremeio de sujeitos, em que um dos interlocutores, partindo de sua intenção discursiva, decida “lançar o seu grito” para outro enunciador. Logo, a “palavra minha” lançada ao outro que a desvenda compreende em uma contrapalavra - “apanhar esse grito” - mantendo, nesse processo, não apenas uma posição de recepção, mas sim uma atitude respondente distinta, a depender do acabamento e expressividade do enunciado e dos próprios elementos constitutivos dos gêneros discursivos, como temática, estrutura composicional e estilo.

Nesse entrelaçar discursivo entre o lançar e o apanhar do grito (discurso) na esfera comunicativa, há uma coletividade de vozes circunscritas por ideologias, visões de mundos. Isso não particulariza o discurso, mas sim promove réplicas entre a “palavra minha” e a “palavra do outro”, visto que, no decurso enunciativo, evidencia-se “o cruzar dos fios do sol”, a promotora interação com o outro.

No início da discussão, a visão global do poema permitirá inseri-lo na intenção comunicativa, foco da pesquisa, ao visualizar a articulação dos fios que se cruzam com intuito de formar o tecido textual desta dissertação. O caráter dinâmico é enfatizado, no título do texto literário, por meio da ininterrupta presença do ato de produção da manhã, que nunca cessa, mas evolui sempre em “Tecendo a manhã”, que remete ao constante fazer dialógico. É com a trama tingida e encorpada seguindo do galo (singular) aos galos (plural), em um esforço comum e transformador que a linha teórica será configurada. A alternância entre galo e galos, como sujeitos da produção e agentes do processo comunicativo, supõe a relação com o outro. Nesse entrelaçamento de múltiplos participantes, a exposição do poema busca associar esse entrelaçar à esfera comunicativa, expressa no gênero discursivo analisado - Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio - seguida da delimitação no Capítulo Intervalo da coleção Português: linguagens, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, integrante do Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) de 2012.

2. “UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ”: (ENTRE)OLHARES ENUNCIATIVOS

> A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. Mikhail Bakhtin/V. N. Voloshinov (1981, p. 84)

O título desta seção propõe uma negativa enfática com a expressão inicial aspeada do poema de João Cabral de Melo Neto, seguido da oposta relação de reciprocidade entre os sujeitos enunciativos. A negação contradiz a discussão apropriada a partir desse momento, atinente à teoria bakhtiniana, pois desfaz a visão de isolamento, de individualidade e de abstração da linguagem. Assim, esse mote enunciativo, exposto na citação, preludia a exposição iminente que se desdobra na perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa, visto que, ao refletir sobre a palavra no âmbito enunciativo-discursivo, salienta a mobilidade significativa que ela transporta, o que não pode ser visto na ideia do “não tece a manhã”, que expressa a ideia contrária a movimento. E, sendo uma “ponte lançada entre mim e os outros”, fica evidenciada a transitividade presente nessa relação interativa entre interlocutores.

Com esse quadro situacional, a citação do autor, oriunda de discussões do Círculo de Bakhtin (1981, p. 84), atém-se à valorização desse mosaico interacional, deixando bem clara a possibilidade não de priorizar, mas sim de relacionar tanto a “palavra minha” como a “palavra do outro”. Nessa ótica, o título desta seção ilustra a negação de pensar a linguagem de forma particularizada. O “tecer a manhã” só será viável e produtor de sentido quando oportunizar embates construtivos de aspectos discursivos, históricos, culturais e identitários.

Para a reflexão do objeto em análise, primeiramente, será destacada uma breve noção sobre enunciação, interação, dialogismo, compreensão responsiva, abordados na teoria bakhtiniana (1997), com o intuito de visualizar uma abordagem consistente para compreender os gêneros discursivos na esfera da atividade humana. Assim, seguem assertivas que adjetivam esse aparato linguístico com sua cientificidade. A proposição do diálogo se evidenciará no percurso teórico-metodológico, ao ser proposto um aspecto discursivo dialógico no corpo da pesquisa.

2.1 “Ele precisará sempre de outros galos”: diálogo e interação

A necessidade do outro surge juntamente com o valor dado à réplica do diálogo, a fim de intensificar a voz do poeta nesse precisar “sempre de outros”, isso se justifica pelo fato de não ser possível pensar o enunciador sem essa contraparte linguística. Quando se visualiza o sujeito de interação em seu ambiente físico a ermo, fica evidenciado que não se pode pensar nesse silêncio, ou mesmo nesse epíteto de considerá-lo como um “Adão bíblico” (BAKHTIN, 1997, p. 319), pois ele é, na verdade:

> um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores - emanantes dele mesmo ou do outro - aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

E nessa relação existente entre falantes, confirma-se o vínculo intransponível da ideia de cadeia como um entremeio responsivo que oscila no ‘*continuum’* de produção. O uso da linguagem emana de produções sociais contínuas que são desdobradas de acordo com a necessidade e “intuito discursivo”, compondo interfaces de enunciados, sejam eles simples ou complexos, capazes de integrar e promover diálogos discursivos. Bakhtin (1981, p.69) registra esse princípio:

> Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística.

Cada esfera comunicativa está repleta de enunciados com particularidades correspondentes à(s) finalidade(s) de cada falante e sua identidade linguística situacional, sendo que os enunciados mesclam-se, complementam-se e interagem, produzindo conhecimentos e saberes. Nesse sentido, a duplicidade de faces não se

postula na linearidade do ir para alguém, mas sim no processo cíclico que se constrói e se relaciona, produzindo discursos. Nesse prisma, Bakhtin (1981, p. 84) informa:

> Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Não há, nessa tessitura apresentada pelo autor, uma relação monológica e limítrofe, mas sim uma coletividade de vozes que vai tecendo e produzindo enunciados, através da interação dos discursos. Essa concretização do diálogo não pode ser considerada como inovadora, pois traz indícios temporais e sociais, marcantes de espaços culturais.

O sujeito falante, produtor de saberes, manifesta-se em situações comunicativas, independente de espaços formais ou informais, e interage com o outro. Esse interagir não se restringe à palavra, mas à amplitude discursiva em que cada enunciador está inserido (heteroglossia) mesmo nos diálogos do cotidiano, como os institucionalizados em espaços científicos, filosóficos, dentre outros evidenciados nas diversas esferas da atividade humana. Nessa dialogia de linguagens, no viés que consiste em uma imagem em perspectiva de outra linguagem, Machado (2007, p. 161) afirma: “As possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais”. Desde manifestações dos meios de comunicação de massa às modernas mídias digitais, retratam um espaço de embates constantes de construções, divergências, focadas em signos linguísticos híbridos e plurais, espaço denominado por Machado (2007, p. 154) como “arena discursiva”.

Com isso, a interação persiste entre língua, ideologia e visões de mundo através de seus enunciados concretos, sejam eles escritos ou orais. Nos estudos de linguagem, especificamente relacionados à linguística aplicada, é mister vislumbrar uma concepção dos enunciados, para que seja possível relacionar aspectos históricos e sociais, mantendo, assim, uma interação entre língua e vida. É nesse processo de troca comunicativa que locutor e ouvinte dialogam, em uma significação

discursiva, seja ela de aceitação ou negação, crítica ou aprovação. Essa troca constante é exposta por Bakhtin (1997, p. 290) quando afirma:

> o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

Sem essa atividade constante de comunicação não é possível acontecer a interação. Quem negar essa teia de interlocutores, nega, outrossim, a própria linguagem e limita-se a aspectos formais linguísticos. A cada interação, seja ela escrita ou oral, compõe-se a vida e a língua de cada falante. Nesse aspecto, a historicidade tem papel comprometedor nessa interação e as culturas são relevantes, pois promovem a quimera linguística de cada povo com sua diversidade identitária.

É nessa relação entre o interlocutor e o outro que se constitui a resposta. E a busca pela resposta não se finda na “palavra do outro”, nem na “palavra minha”, visto que em cada palavra do outro há, necessariamente, a palavra de um outro e com essa palavra de outros elabora-se a “palavra minha”. (BAKHTIN, 1997, p. 313). Essas particularidades são próprias do enunciado, ou seja, é a partir do elo entre os interlocutores que é possível vislumbrar esse diálogo em um prisma construtivo da linguagem e seu processo interativo. Uma analogia fundante é esboçada por Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 93) quando representa uma comparação entre a enunciação e uma ilha capaz de se manter emersa no espaço ilimitado do discurso interior:

> A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida corrente.

A abordagem dialógica explicitada por Bakhtin será prosseguida nas demais subseções, visto que ela estará presente em todo o percurso de produção teórico-metodológica da pesquisa, amparada em uma visão discursiva enunciativa nas concepções seguintes de gêneros do discurso, compreensão responsiva e o letramento literário em um aporte cultural.

2.2 “De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro”: entre gêneros discursivos

O excerto acima, ao ilustrar o título desta subseção, representa a transitividade linguística em que os falantes estão inseridos, desde o processo de consciência subjetiva em que o enunciado - “unidade real da comunicação”, (BAKHTIN, 1981, p. 287) será produzido para se direcionar a um locutor através de gêneros discursivos. A troca enunciativa remete à ação de réplica, do que é solidário ao outro. Com isso fica clara a “alternância dos locutores” (BAKHTIN, 1981, p. 294) no processo dinâmico do enunciado. A produção enunciativa não pode ser abstraída, mas sim observada em pronunciamentos reais, em réplicas dialógicas e em contextos variados. Assim, na interação entre sujeitos falantes há o momento em que, no preludiar do ato comunicativo, se intercalam papéis, não em um ângulo linear, mas na cadeia linguística, no decurso possível da responsividade ativa, há um ato de oportunizar a palavra ao outro. Marchezan (2006, p. 116) celebra esse caráter dialógico da linguagem e o reafirma em seu texto, amparada em Bakhtin (1997, p.294) para explanar e propor uma possível definição como não só alternância de sujeitos, mas também de enunciados:

> O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Com essa manifestação de um dos sujeitos da dialogia torna-se evidente o desfecho do enunciado, o já-dito que, por particularidades do sujeito histórico, necessita ser concluído como um acabamento do enunciado que promove uma reação, compondo, dessa forma, a totalidade discursiva. O acabamento de uma

réplica dar-se-á em um acabamento relativamente possível. O que se concebe presente no diálogo é a réplica enunciativa, capaz de um direcionamento promotor do diálogo concreto.

Com a conclusibilidade do enunciado, há no interlocutor espaço para organizar a sua resposta, esta será estruturada de acordo com sua relação com o discurso proferido. Nessa lógica, a compreensão responsiva consiste em uma ação em que interlocutores e ouvintes intercalam seus papéis de falantes que ora se pronunciam, ora se silenciam, a fim de analisar a significação dos enunciados, inserem-se no processo prenhe de afirmações, indagações, proposições, sendo cada processo de compreensão diferenciado de acordo com cada ação ou negação do enunciador ou uma ausência do ato compreensivo.

Ao abordar a linguagem, na perspectiva do enunciado, tem-se, nos dizeres de Bakhtin, (p. 310), a entonação expressiva capaz de demonstrar, através da realidade ideológica e de atitudes valorativas, reações sentimentais, emotivas. Nesse sentido, o autor intensifica (BAKHTIN, 1997, p. 311):

> apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade - que se dá no enunciado - provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós.

Nessa trajetória, exclui-se dessa trama a visão de um aparato estático e com barreiras definidas, assim referindo-se à oração, que permanece inalterada na sua construção, sem ser expressa na realidade dos espaços alternativos dos falantes. Bakhtin (p. 297), então, esboça:

> A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática (é no interior do todo do enunciado e do ponto de vista desse todo que a oração alcança propriedades estilísticas).

São demarcações abstratas e gramaticais, que não visualizam a composição necessária de produção de enunciados. Apenas se voltam para fragmentos isolados e pormenores não condizentes com a dinamicidade da língua, impossibilitando, dessa forma, a interação e a vivacidade de um enunciado, ao passo que Bakhtin (1997, p. 282) em estudo enfatiza:

> Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Os enunciados, produtos dessa diversidade, não são construídos convencionalmente e intercalados em um elo entre o locutor e seu interlocutor. Há uma intenção comunicativa que se desdobra diante do trânsito linguístico em que o sujeito enunciador visa promover uma manifestação - de concordância, resignação, consenso - do interlocutor ao evidenciar sua presença através da linguagem. O produto dessa intenção desdobra-se nos escritos de Bakhtin (1997, p. 301) ao priorizar a escolha do gênero do discurso condizente com a esfera da atividade humana e a necessidade de abordar a temática com o propósito de adaptar-se ao querer-dizer do falante:

> O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Diante da diversidade e heterogeneidade dos gêneros do discurso, na esfera comunicativa, fica evidente a sua polaridade, não em uma perspectiva estável, mas sim em um nível taxionômico, a fim de diferenciar situações simples e complexas, expostas no dia a dia em circunstâncias da vida que englobam o elo ideológico linguístico. Tanto os gêneros primários quanto os secundários, apresentados por Bakhtin (1997, p. 281), vêm se modificando e mesclando, de acordo com cada contexto sóciocultural, visto que a atividade linguística constitui um processo ininterrupto e de constante interação. Bakhtin, então, assevera: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (1997, p. 280).

Fazem parte dos enunciados e constituem os gêneros discursivos, nos pressupostos das ideias do Círculo de Bakhtin, o conteúdo temático relacionado ao estilo e a construção composicional.

De antemão, **o conteúdo temático** traz consigo o objeto temático do enunciado e este se direcionará ao estilo e à estrutura composicional. É com essa visão que os gêneros que se inserem no LD terão um valor discursivo diferenciado da sua esfera comunicativa de uso, pois as finalidades dialógicas desdobram-se, partindo de objetivos do ensino de língua, desde aspectos referentes à leitura, à compreensão dos diversos gêneros completam esse ensino, às propostas direcionadoras da produção textual. Bunzen (2005, p. 46) cita Brait (2000) com o intuito de ratificar o que foi enfatizado acima: “os textos em gêneros diversos, quando são recontextualizados para os LD, passam a integrar a realidade concreta desse gênero do discurso que se constitui justamente através dessa complexa intercalação”.

O **estilo** não é determinado nem específico. Alguns gêneros, como os literários, oportunizam uma participação mais individualizada, enquanto outros, com um enfoque padronizado, ocultam exigências a esse respeito. Corroborando uma visão bakhtiniana, tem-se que o estilo linguístico se dá a partir da apropriação da sua especificidade por uma determinada esfera comunicativa; no gênero discursivo analisado, livro didático, por aspectos individuais baseados nas escolhas feitas por todos os que fizeram parte do projeto editorial. Tanto autores como editores, revisores, ao fazerem uso de estruturas linguísticas/lexicais, escolhas de imagens ou textos, deixarão evidente a expressividade imanente no contexto de produção direcionado pela apreciação valorativa de cada interlocutor. Ferreira (2013, p.28) confirma a particularidade do estilo e menciona o filósofo russo, que “ressalta o caráter dialógico da linguagem e dos seus enunciados, chamando a atenção para o aspecto social do estilo, já que o autor/escritor está sempre dialogando com outros enunciados e se dirigindo a alguém”. Bunzen e Rojo (2005) apontam que o estilo no LD relaciona-se aos projetos discursivos e estes determinam a disposição do estilo seguido de apreciações específicas da forma como deve ser organizado o ensino, e com isso determina um “estilo didático (mais transmissivo, dedutivo; ou indutivo, construtivo; mais informativo ou injuntivo)”. E prosseguem:

> Portanto, em se tratando da esfera escolar, pedagógica, didática, o estilo dos gêneros que aí circulam está ligado aos projetos discursivos realizados no enunciado. Uma das características essenciais deste projeto é a finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir (educar vem de *ducere*), o que justifica que os gêneros da

> didatização - a aula, o LD - apresentem uma presença significativa de ordens, instruções, explicações, exposições.

O estilo não perfaz o seu trajeto isolado, ele, juntamente com o tema, é responsável pela concepção de cada contribuição dada para montar a **estrutura composicional**, visto que elementos da composição do gênero serão fundantes para a relação entre os pares comunicativos. No livro didático, considerado como um gênero do discurso secundário e complexo, em seu projeto editorial gráfico, é possível distinguir dois momentos: o de planejamento destinado à edição, e o de realização gráfica, ambos baseados na concretização das atividades previstas. Na divisão em unidades, na intercalação de atividades diferenciadas, no entremeio de gêneros, de fato, ficam visíveis, nesse material impresso, tanto aspectos pedagógicos, quanto um produto comercial que visa a categorias diferenciadas de leitores ao pensar no corpo central de elaboração, circulação e produção.

A forma, os conteúdos e a composição serão determinados no projeto editorial gráfico, isso resultará na disposição e na conclusibilidade de cada unidade temática. Marsaro (2013, p. 148), em sua pesquisa de mestrado, reforça: “é através do projeto gráfico-editorial, também, que editor, autor e outros agentes, em maior ou menor proporção, assinalam seus pontos de vista sobre os objetos de ensino”. Marsaro, ao escolher os dizeres de Chopin (2004, p. 559), demonstra que é notável a prioridade por alguns aspectos pedagógicos e textuais do livro didático, enquanto poucas discussões teóricas são feitas sobre a estrutura composicional desse gênero, que desfila nas últimas décadas com uma roupagem similar à de décadas anteriores:

> Por razões que dizem respeito à formação de pesquisadores e à carência de instrumentos apropriados, as análises dos livros didáticos, independentemente de suas problemáticas, ficam tradicionalmente restritas - ao menos no Ocidente - à análise de texto. (...) Têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações.

Em uma visualização e exposição da coleção “Português: linguagens”, observa-se que a sua estrutura se organiza em unidades específicas de conteúdos articuladores sobre a história da literatura, subdivididos em capítulos ramificados a partir dessas unidades e se delimitam em leitura, aspectos gramaticais e uso dos textos como foco na produção. Bunzen (2005, p. 42) organiza em seu texto este esquema: textos do(s) autor(es) do LDP, atividades didáticas, textos em gêneros diversos intercalados, imagens e ilustrações, que permitem perceber o fato mencionado, e reforça:

> Fato que nos fez compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos.

Em uma análise sobre o objeto de estudo, verifica-se que algumas das especificidades apresentadas por Bunzen (2005) permitem desenredar-se em outras, partindo dos elementos dos enunciados do LD como gêneros discursivos, e levam à apreciação valorativa tanto dos autores como dos editores, de acordo com os interlocutores e as propostas curriculares do ensino de língua materna.

Assim, foi elaborado o quadro 1 para representar a discussão supracitada. Diante da provocação apresentada por Bunzen, foi possível refletir, de forma detalhada, quanto à dimensão discursiva do livro didático e elementos característicos do gênero discursivo.

Quadro 1: Dimensão discursiva do LD “Português: linguagens”

	Livro Didático Português: linguagens			
Conteúdo Temático	Objeto de ensino de gramática, literatura, produção textual, leitura e interpretação de textos	Propostas metodológicas	Discursos apropriados para cada enunciador (professor ou aluno)	Orientações teóricas Manual do professor
Estrutura composicional	Ordenação e subdivisão inicial das unidades e capítulos	Vozes do(s) autor(es) e do(s) agentes editorial(ais) do LD	Multimodalidades textuais em gêneros diversos intercalados	Atividades didáticas

Estilo[3]	Estilo de acordo com o interlocutor (público alvo)		Estilo dos elaboradores		Estilo do autor do texto e do selecionador guiado por critérios no processo de escolha		Estilo do projeto editorial gráfico
Alternância dos sujeitos da recepção	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Ambos

Com essa tessitura elaborada, evidencia-se que os gêneros do LD, especificamente no capítulo Intervalo, não são escolhidos ao acaso, por conseguinte a escolha, feita pelos autores, configura-se ao perceber o cruzamento existente entre esses gêneros, mesmo não estando presentes observações que direcionem o leitor. Essa "rede intertextual", ao ser entrelaçada, depara com aspectos diversos no processo de escolha, desde questões temporais próprias das limitações escolares, correspondentes ao horário de aula, ao público destinado, a questões alusivas a direitos autorais dos escritores que não foram concedidos.

2.3 "De um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro;": livro didático como gênero discursivo

O outro aqui evidenciado, por indefinição pronominal, começa a sua efetiva participação desde o processo de produção, como um 'galo antes', ainda em fase inicial, embora necessite 'apanhar este grito' - essas vozes. Há toda uma conjuntura a ser tecida para compor a base produtiva e gerir a circulação para que possa lançar-se a outros receptores com o fim de gerir confluências de falares através da tessitura enunciativa desse gênero discursivo, que é o livro didático.

Seguindo a discussão que vem sendo delineada sobre enunciados, interação, compreensão responsiva e gêneros discursivos, esta subseção tomará como foco de análise o objeto de estudo desta pesquisa - o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de esboçar o papel cultural desse material pedagógico que transita todo um percurso, do seu processo de produção até as salas de aulas e espaços pedagógicos diversos. O livro didático insere-se em uma

[3] Para Bunzen e Rojo (2005, p. 91), o estilo será diferenciado de acordo com as propostas abordadas, sejam elas transmissivas, dedutivas; indutivas, construtivas; informativas ou injuntivas.

esfera educacional, por conseguinte esfera da atividade humana, relacionada com o uso da língua, uso esse imbricado em situações comunicativas diárias, independente do espaço sócio-histórico. E divide o espaço com diversos outros gêneros de que dispõem os educandos, desde a escola até o âmbito familiar com seus eventos de letramentos.

Ao refletir sobre a esfera educacional, o LD faz parte de um dos materiais didáticos mais utilizados e traz consigo uma heterogeneidade de gêneros discursivos. Bunzen cita a terminologia utilizada por Canclini ao mencionar o processo de “hibridação” e deixa evidente o que se visualiza no LD, pois é notória a junção e modificação constante dos gêneros de acordo com a agilidade diante do processo tecnológico. E como enunciado discursivo, BAKHTIN (1997, p. 279) apresenta:

> a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano.

A adjetivação esboçada pelo autor sobre os gêneros discursivos (riqueza e variedade) representa um misto de incompletudes e isso possibilita amplos olhares que são e podem ser vislumbrados diante do processo de construção e uso social. Com essa vertente, vale a advertência feita por Bunzen (2005, p. 37):

> Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Com essa multiface inserida na atuação do livro didático, o que se tem são infinitos olhares que se cruzam, são mundos múltiplos perfazendo histórias e oportunizando outras que serão produtos de cada leitor. Ao imaginar esse diálogo, é permitido compor a moldura de produção, embora moldura seja usada aqui apenas para retratar o conjunto da produção, pois a situação que se segue, em espaços, culturas e contribuições sociais de cada sujeito em dialogia, na produção, circulação

e recepção, supera o enquadrar, a molduragem, oportunizando plurissignificações. Nessa fluência, está impregnado o outro e os seus outros capazes de negar a simples estandardização do livro didático como apenas um suporte de textos.

Essa heterogeneidade é um dos pontos que se destacam na estrutura do LD, passível de classificá-lo como um objeto complexo, conforme Signorini, citada por Bunzen (2005, p. 17), menciona, referindo-se a “multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis, inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaço-temporais, comportando a disjunção e a contradição disruptiva, ou seja, não dialética, como componentes a serem focalizados”. Esse diverso compõe as páginas do material escolar, com foco em um leitor que possa ter em mãos uma boa parte dos gêneros que está inserida na esfera social.

Para Bakhtin (1997, p. 283): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Inovações da sociedade, heterogeneidade linguística, a língua está prenhe de variações. Língua e vida constituem uma miscelânea, não há como fragmentar a língua do seu uso, pois ela faz parte desse cotidiano; a língua transpõe a vida e vice-versa.

Como um enunciado, no processo de produção desse gênero discursivo, o LD exemplifica-se como um signo ideológico que traz no seu bojo uma intenção discursiva direcionada a escolhas feitas pelo projeto editorial, por pesquisadores, consultores e colaboradores. Nas particularidades do enunciado, esboçado por Bakhtin e supracitado no texto, a alternância dos sujeitos pode ser visualizada no processo de produção discursiva do LD, pois inicia-se mesmo antes de chegar às editoras, com interações constantes evidenciadas em etapas de acordo com “um processo complexo de negociação, de intercalações, de dúvidas e de riscos”. (BUNZEN, 2005, p. 132).

E por que não dialógico? Há uma diversidade de participantes, atores e de vozes que se inserem e se mesclam na composição do LD. Nessa abordagem, Barros-Mendes e Padilha (2005, p. 122) informam:

> o livro didático traduz esse dialogismo, pois procura trazer para dentro da obra outras vozes, dialogando, num movimento crescente, como os documentos oficiais (PCN) e as próprias orientações de sucessivas avaliações (PNLD), deixando de ser somente o discurso monológico do autor.

A dialogia complementa-se também ao relacionar o embasamento teórico-pedagógico, linguístico (concepção de linguagem) e literário, direcionador das escolhas textuais. Juntos abrem espaços para inserção de propostas metodológicas e atividades relacionadas; sugestões de materiais extrasdidáticos; construção do design gráfico, utilizados como um recurso respondente destinado aos interlocutores (coordenação pedagógica, quadro docente, educandos).

Outro indício do enunciado se faz presente num comentário de Ferreira (2013, p. 24) que condiz com os estudos bakhtinianos: “a expressividade é marcada por uma atitude valorativa do falante/escritor com relação ao objeto do enunciado (e os já-ditos sobre esse objeto) e aos interlocutores que participam dessa comunicação discursiva”. É nas escolhas feitas por toda a coletividade, na produção do LD, que se evidencia a expressividade ao manter uma relação valorativa com o objeto do discurso que, assim, diz Bakhtin (1997, p. 173):

> determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos. Isto é comumente admitido no domínio da estilística - chega-se, aliás, a reduzir o estilo aos aspectos emotivo-valorativos do discurso.

Várias escolhas são feitas no processo de elaboração do LD, principalmente no processo de seleção, organizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM). Antes da realização da compra e distribuição dos LDs, alguns passos de execução são cumpridos nessa discursividade cultural.

Inicialmente, é preciso que as escolas públicas manifestem interesse em participar, mediante uma adesão formal; concomitante a isso as editoras precisam inscrever-se de acordo com as normas prescritas nos editais disponibilizados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Após a inscrição é realizada uma avaliação com o objetivo de verificar se as obras se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. A seleção será organizada partindo de alguns critérios de natureza conceitual, política e metodológica.[4] Os livros aprovados serão resenhados por especialistas para comporem o guia do livro

[4] Para Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 50), a natureza conceitual deve priorizar a ausência ou indução de erros; a política refere-se à tentativa de delimitar certos estereótipos que trazem marcas de preconceito, discriminação e as metodologias buscam situações de ensino-aprendizagem coerentes, capazes de desenvolver o cognitivo e promover reflexão e autonomia docente e discente.

didático, disponível para o acesso tanto na internet, quanto nas escolas. O guia orientará a escolha dos livros adotados. Posteriormente à análise dos professores, a obra é escolhida, a formalização do pedido é realizada na internet através do cadastro de cada escola ao realizar o login.

No processo de aquisição é inexigível a licitação e com isso o FNDE inicia o procedimento de negociação com as editoras. Assim que a negociação for concluída, assina-se o contrato com as editoras e informa-se o número de livros a serem produzidos e as localidades onde serão entregues. Essa produção segue com a supervisão dos técnicos do FNDE, junto aos quais o Instituto de Pesquisas Técnicas (IPT) acompanha a produção, a fim de analisar as características físicas das coletas de amostras de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Enfim, segue o processo de distribuição dos livros, realizado através de contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) para transportar os livros das editoras até as escolas. Os livros chegam às escolas no período anterior ao início das aulas e são utilizados em um período de três anos, sendo eles reutilizáveis.[5] Então será subsidiado o trabalho pedagógico dos educadores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. Rangel (2003, p. 14), sobre o PNLD, reafirma:

> o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

O LD, protagonista diário, ao lado do educador, consiste em um dos organizadores da prática docente, e como dizem Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 53): “a realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também por essa via de intervenção no currículo e de seu controle”. Esse intervir caracteriza-se nos conteúdos delimitados, nas transposições didáticas ao conferir a produção, seleção e uso do que deve ser ensinado.

---

[5] Informações retiradas da página do FNDE sobre o PNLD e o seu funcionamento. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento. Acesso em: 03 de novembro de 2013.

Nesse decurso situacional do LD, o querer-dizer já foi dito e é possível visualizar o enunciado através da sua estruturação em acabamento provisório a ser destinado aos seus interlocutores que os receberão e diante de aspectos da esfera comunicativa, de visões culturais, históricas e do "'dixi' conclusivo do locutor". O acabamento se determina por critérios particularizados, a partir do percurso feito e da possibilidade de respostas. Os interlocutores adotarão uma atitude responsiva, diante das leituras realizadas dos diversos textos, das atividades sugeridas, das indicações expressas nos verbos no imperativo que indicarão um caminho e não outro (escolham, dividam). Há a possibilidade de rejeição do enunciado pelos interlocutores, ao passo que poderão se manifestar ao concordar ou discordar (propondo atividades diferenciadas ou não as realizando).

3. “E DE OUTROS GALOS QUE COM MUITOS OUTROS GALOS SE CRUZEM OS FIOS DE SOL DE SEUS GRITOS DE GALO”: DAS ANTOLOGIAS AO LD DE LITERATURA

> Do Camões lírico apenas sabia o que vinha nas antologias escolares, especialmente na que era adotada no Ginásio, a de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Eis outro livro que fez as delícias da minha meninice e de certo modo me iniciou na literatura de minha língua. (BANDEIRA, 1983, p. 35-36)

Na coletividade de vozes, entre outros, serão cruzados os fios na tessitura histórica para que possa ser tracejado o percurso ideológico do LD. Em cada época há modificações dos gêneros discursivos que seguem moldados e estruturados de acordo com o espaço e tempo vivenciados, em cada esfera de comunicação. Com isso, a trajetória de produção, circulação e recepção do LD não foi estruturada de forma linear. Mudanças históricas, econômicas, ideológicas, linguísticas marcaram esse percurso do material didático que veio sendo pensado e transformado desde a sua concepção. Mesmo sabendo que ele, atualmente, está presente em todo processo da escolarização básica, essa realidade nem sempre se concretizou, perante as dificuldades enfrentadas na interação e finalidades discursivas dos seus sujeitos comunicativos.

Na realidade, vão se desdobrando modificações no contexto social desse material escolar, considerado não apenas como mais um material, mas repleto de ideologias e escolhas que visam a um intuito discursivo capaz de persuadir o leitor. E nesse percurso histórico serão abordados, nesta dissertação, alguns pontos cruciais, a partir do século XIX, para retratar frestas do ensino de língua e da presença do livro didático de literatura no ensino.

Para Lajolo e Zilberman, o LD é o primo-pobre da literatura ante o fato de ser descartável, de ser utilizado por um período determinado, em situações previstas e já sacramentadas no espaço de sala de aula. “Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado o seu prazo de validade”. (2009, p. 120). Em contrapartida, as autoras prosseguem determinando-o como o primo-rico das editoras, pois o mercado é crescente, constante e a “vendabilidade do didático é certa”.

O LD permanece como prioritário no trilhar do ensino-aprendizagem, muitas das vezes considerado como o único meio utilizado para promover leituras. Ao destacar sua relevância, Lajolo e Zilberman (2009, p. 121) comentam:

> O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros de histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.

Diante dessa perspectiva, esta seção busca tracejar pelas nuances históricas associadas entre o ensino de literatura e o livro didático de língua materna do Ensino Médio, com a finalidade de verificar a forma como foi consolidada a construção e inserção do ensino de literatura nesse gênero discursivo. Essa tessitura permitirá uma melhor compreensão das mudanças ocorridas no livro didático.

Através desse olhar, para um saber escolarizado, não se podem negar percepções históricas sobre a forma como esse saber foi ensinado e objetivava ser aprendido. Tem-se então a visão de Soares (2002, p. 155):

> o surgimento da instituição escola está indissociavelmente ligado à instituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem.

Esses saberes são relativos e se associam à evolução da área de conhecimento, nesse caso questões linguísticas referentes à língua materna e às literaturas inseridas no contexto escolar. Isso retrata o que Santos (1990, p. 21-22) considera como fatores externos e internos, e a História das Disciplinas Escolares procura interpretar as escolhas de acordo com a estrutura econômica, política e social. No caso da disciplina Português, há de se notar que cada momento histórico define as condições citadas por Santos. Soares (2002, p. 175) apresenta essas condições determinantes da escola e do ensino por meio de questionamentos:

> Os fatores externos: que grupos sociais têm acesso à escola? A quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola

> e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino de língua? Em que estrutura de sistema educacional?

Por mais que se tenha feito um comentário sobre a história das disciplinas escolares, essa temática não será central da discussão. Não será traçado um itinerário longo e detalhado sobre a disciplina Língua Portuguesa, mas sim serão vistas algumas nuances especificadoras para compreender as contribuições históricas para a inserção de um recorte atinente à inserção da literatura no ensino e no material discursivo didático.

O que se tem hoje, nas nossas escolas, sobre o ensino de Língua Portuguesa passou por mudanças constantes, referentes aos saberes escolares a serem destinados à aprendizagem dos alunos, principalmente porque um país colonizado, repleto de falares múltiplos, possuía um “monopólio” linguístico indicativo de uma estrutura social de poder.

Na disposição escolar, nas corporificações dos currículos, programas disciplinares e nas organizações institucionais, nas categorizações estabelecidas (idade, série) na forma como foi pensada a escola, percebe-se uma burocratização eminente objetivando os saberes escolares. Nessa definição de que saberes serão selecionados e quais deles não farão parte dos programas disciplinares recai primeiramente uma perspectiva histórica, cultural. A particularização, então, prioriza a disciplina Língua Portuguesa e o seu longo distanciamento das instâncias educacionais da colônia.

Nos currículos que prenunciavam o ensino do país, não havia marcas do ensino de Língua Portuguesa, ausente também no intercurso social, prevalecendo o português de Portugal compilado em língua geral com o intento de recobrir as línguas indígenas e o latim, que se mantinham presentes no ensino secundário, e a gramática do latim e a retórica dos jesuítas, no superior, embora, de acordo como Soares (2002, p. 158), as crianças mais privilegiadas aprendessem a ler e a escrever em português.

Mesmo a primeira gramática de português tendo sido publicada em 1536, não significava a constituição de um programa de ensino instituído em saberes escolares, pois havia, nessa sociedade de então, uma precária documentação escrita e o valor atribuído a essa língua não se fazia pertinente como bem cultural. Esse fato foi modificado com a implantação de reformas no ensino e com a

institucionalização do livro após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, na década de 50, e, sobretudo, com a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa no Brasil e a exclusão de outras. Soares (2002, p. 160) complementa: “o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”.

Com a reforma pombalina, além da gramática da língua latina, é introduzida a gramática do português. É nesse período que surgem as seletas de textos latinos e gregos, menosprezando a leitura integral de textos clássicos. Esses materiais escolares não eram de fácil acesso, por terem um custo elevado, sendo que na maioria das vezes se destinavam aos professores e aos alunos, apresentados em cópias de textos através da metodologia do ditado ou audição de preleções didáticas. Bunzen (2009, p. 40) deixa claro ao mencionar Bittencourt (1993, p. 26):

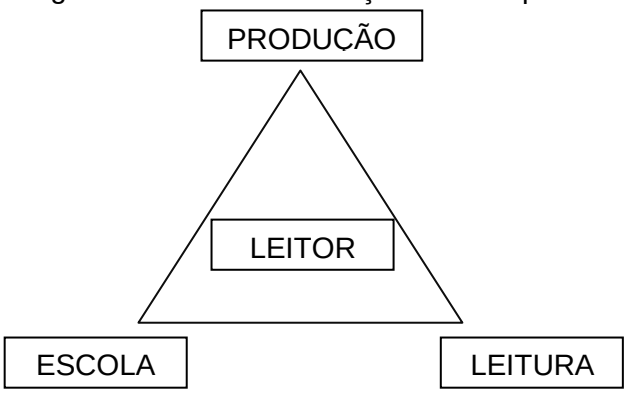
> O livro didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor. No decorrer do século XIX, embora o manual escolar mantivesse esse caráter intrínseco em sua elaboração, ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele.

Já no preludiar do século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, ocorre um avanço significativo em aspectos linguísticos, desde o intenso aumento do número de falantes, ao foco na leitura, escolarização e valorização de cursos superiores. Isso contribuiu para implementar uma realidade que ainda não vigorava na sociedade brasileira, a publicação e circulação de periódicos literários, jornais, obras literárias e livros didáticos. E é nesse primeiro momento, em busca de uma identidade nacional, que surge a discussão sobre a nacionalidade dos autores, tentando reduzir as recorrências às traduções para manter o mercado local. Os livros didáticos ainda permaneciam ocultos em muitas escolas brasileiras e em outras com uma circulação reduzida, pois esse material que mobilizou a imprensa régia, inicialmente, tinha o foco no ensino superior (Lajolo; Zilberman, 2009, p. 128).

Vale retratar o enfoque das autoras atinente a essa inserção do livro didático nas escolas superiores, não podendo ser negado o entrelaçar desse livro com a imprensa. Esse processo de revezamento de sujeitos, mencionado acima, Lajolo e Zilberman denominam de triangulação, e a base dessa discussão será relevante de

acordo com o ponto de vista de cada enunciador ao refletir sobre o processo discursivo apresentado. Aqui, integrados, o livro didático e a imprensa resultam na produção; a escola, considerada como lugar de formação; a leitura, o ato de consumo; e o leitor, centralizador da pirâmide, imbuído de sua história de leituras. As autoras consideram esses pontos simultâneos, ao pensar o leitor do LD como sujeito e objeto de diálogo ao enfocar a discussão que será abordada sobre o letramento literário:

Ilustração 1: Abordagem sistemática da relação entre imprensa e livro didático



Fonte: Produção do próprio autor

Com a instalação da Imprensa Régia, há uma valorização da língua nacional, ao possibilitar escritos de autores brasileiros e a edição de gramáticas da língua portuguesa. No século XX, o latim foi perdendo o seu valor social, sendo excluído do Ensino Fundamental e Médio, havendo, assim, um quadro de valorização e de autonomia linguística nacional.

A retórica baseada em autores latinos instituiu-se como componente do currículo por um longo período dos séculos XVI ao XIX e incluía, juntamente com a arte de elocução, a poética. Nesse momento, é possível remeter ao que interessa a esta discussão a respeito do ensino de literatura e sua inserção nos saberes escolares, visto que, se for realizado um comparativo entre os itens a que a poética se dedicava no seu ensino, é possível vislumbrar um prenúncio da literatura no espaço escolar. Era realizado o estudo da poesia, das regras de metrificação, dos gêneros literários, avaliações de críticos sobre obras literárias, perceptível de antemão uma teoria literária sendo ensinada[6].

[6] Cereja (2005) considera o início da presença da história da literatura nos programas do Colégio Pedro II em 1860.

Com a independência do Brasil, a Constituição de 1823, a primeira iniciativa concreta de organização de um ensino geral foi com a criação do Colégio Pedro II, em 1837 (nome do próprio imperador e muitas vezes supervisionado por ele). De acordo com Cereja (2005, p. 91), “o Colégio Pedro II punha em prática o projeto de D. Pedro II de oferecer à elite dirigente um programa escolar erudito, embora esse programa fosse pouco condizente com a realidade brasileira”. A língua portuguesa foi inserida no currículo através das disciplinas Retórica e Poética, esta abrangendo a literatura. Até o final do império, o ensino de língua portuguesa compunha-se das seguintes disciplinas: Retórica, Poética e Gramática, precisamente até a década de 40 do século XX.

O que Soares pontua historicamente, no início do século XX, segue com a introdução de “dois diferentes e independentes manuais didáticos” que passam a fazer parte do espaço escolar, que são a gramática e as seletas de textos. Estas coleções retratam o que temos, atualmente, com configurações diferenciadas e modificações seguidas de adaptações constantes. É possível olhar para o passado e ver indícios do livro didático e sua constituição nas coletâneas utilizadas para o ensino. Quanto ao público docente[7], esse detinha autonomia linguística e não dependia das seletas para o desenvolvimento da aula, portanto para Soares (2001, p. 166), eles se limitavam a fazer:

> (...) a apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época.

Essas coletâneas começaram a ocupar espaço nas escolas brasileiras no processo transitório entre o século XIX e o XX. Não era de publicação nacional, pois vinham de Portugal. A denominação utilizada, até o findar do século XIX, não se prendia a Antologia, mas sim a Curso de Literatura, Seletas, Compêndio, Florilégio. Algumas foram citadas por Soares como: a Seleta Nacional de Caldas Aulete, autor do dicionário intitulado com o seu nome (embora trazida de terras além-mar, havia a presença de autores brasileiros) e a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos Laet, publicada em 1895, que perdurou por um período de 74 anos no Ensino Médio.

[7] Eram profissionais que não passaram por uma formação docente. Eram sim conhecedores da língua e da literatura e que utilizavam esse conhecimento para o ensino.

As coletâneas citadas faziam parte dos “livros para a aula” (SOARES, 2001, p. 35) utilizadas e indicadas no Colégio Pedro II, em 1877, quando não eram produzidas pelos próprios professores, referenciando-os com um status de projeção intelectual.

> Esse material resultava em “compêndios”, “lições”, “manuais”, “postilas”, “tratados”, muitos deles nascidos de teses que reuniam lições de retórica e poética, antologia de textos literários e história da literatura, defendidas em concurso para uma vaga efetiva no próprio colégio. (CEREJA, 2005, p.102)

Cereja (2005, p. 102) apresenta dois livros básicos de ensino de literatura no Colégio Pedro II, a “História da literatura brasileira”, de Sílvio Romero (publicada em 1888), e o “Curso de história da literatura portuguesa”, de Teófilo Braga. E o autor considera curioso este fato, um livro acadêmico ter como objetivo fins didáticos.

Perante as citações dos dois materiais didáticos utilizados, a Antologia Nacional perfilou por um percurso longo no espaço educacional, sendo o material mais lido pelos jovens do período mencionado e adotado pela escola mais tradicional do país, Colégio Pedro II. Na sequência, serão expostas algumas referências históricas a esse material introdutório do ensino de literatura no material didático[8].

O que compunha a Antologia Nacional era a reunião de excertos de escritores conhecidos da língua portuguesa dos séculos XVI ao XIX, seguida de uma introdução gramatical. Os escritores portugueses agrupavam-se aos brasileiros, sendo intitulados como literatura nacional, referência dada à língua falada e não à nação. Com o acréscimo de textos brasileiros, a antologia vai se tornando cada vez mais nacional e com isso é possível fazer a inferência de que há uma progressiva nacionalização da leitura realizada no espaço educacional,[9] embora essa nacionalização fique refém do período transitório vivenciado pelo Brasil entre as

---

[8] Essa discussão detalhada é feita por Razzini (1992), em seu estudo intitulado “Antologia Nacional”, embora a autora enfoque que a antologia veio substituir a Seleção Literária tendo como autores professores do Ginásio Nacional (denominado de Colégio Pedro II) Fausto Barreto e Vicente de Souza, adotada do 1º ao 5º ano do curso secundário, em 1894.

[9] Razzini organiza um quadro da Antologia Nacional, distribuindo o número de autores brasileiros e portugueses desde a inserção até a exclusão. Com isso é perceptível pela autora um total de 125 autores. Das 1ª, 6ª, 7ª e 25ª edições fica claro um aumento significativo de autores brasileiros a cada edição e apenas uma exclusão na última edição. (RAZZINI,1992, p. 38)

referências culturais da Europa e as idiossincrasias brasileiras, dessa terra e de seu povo. Realidade bem exposta por Candido (1989, p. 148):

> A penúria cultural fazia os escritores se voltarem necessariamente para os padrões metropolitanos e europeus em geral, formando um agrupamento de certo modo aristocrático em relação ao homem inculto. Com efeito, na medida em que não existia público local suficiente, ele escrevia como se na Europa estivesse o seu público ideal, e assim se dissociava muitas vezes da sua terra.

A Antologia Nacional advém de um momento de nacionalização do livro escolar, ocupando um espaço dedicado, anteriormente, a outras antologias ou livros acadêmicas utilizados como didáticos já citados anteriormente. É nesse momento que, como bem explicita Razzini (1992, p. 21), “a literatura brasileira assume num livro didático, colocando-a em primeiro plano”.

Na Antologia Nacional há um espaço para o ensino de língua, sendo os autores filólogos, e parte daí o estudo inicial sobre análise sintática anterior aos excertos. Isso aproxima a Antologia Nacional, como bem tenciona Razzini (1992, p. 29): “do projeto pedagógico tradicional, apontando para a aliança entre o ensino de literatura e o de língua materna, onde o texto literário é usado como intermediário no ensino de gramática”.

Muitos dos conjuntos de textos literários utilizados eram, já nesse período, tidos como pretexto para o ensino de língua. Razzini (1992, p. 31) justifica a priorização para o ensino de língua, baseado no “bem falar” juntamente com o “bem escrever”.

Uma das inovações da época primava por uma:

> ordem inversa de apresentação dos autores e excertos, escolhendo uma cronologia às avessas do moderno para o antigo, que faz do passado ponto de chegada de uma jornada que se inicia com os autores contemporâneos brasileiros, destacando a prosa antes da poesia, sempre a reboque da crítica e história literárias, como a maioria das obras didáticas, uma vez que só se entrava na Antologia depois de morto.

Isso a que Razzini alude, Soares (2001, p. 47) delineia em partes agrupadas pelos autores de acordo com fases, denominação referente aos movimentos literários. A contemporânea (a partir de 1820), fase acadêmica (XVIII e início do XIX), fase seiscentista (XVII), a fase quinhentista (XVI) e a fase medieval (inserida na 25ª edição, atendendo a solicitação da Lei Orgânica do Ensino Secundário)

(SOARES, 2001, p. 50). Já na 1ª edição a antologia é divida em duas partes, os prosadores e os poetas.

Essa apresentação demonstra uma mudança evidente em relação ao livro didático utilizado atualmente nas nossas escolas, visto que os atuais invertem a posição dos autores, dispondo-os em uma ordem crescente e cronológica dos estudos literários, embora a agrupação autoral ainda permaneça com ranços característicos desse contexto de tradição.

Nas edições da Antologia Nacional, algumas mudanças ocorreram decorrentes de contexto que variavam entre história, política, economia, educação, edição e aspectos referentes à literatura.

A Antologia Nacional foi considerada por Razzini como um *best-seller* com seu quantitativo de edições em um período de 74 anos e com intenção de consolidar o cânone literário mencionado pelos críticos e historiadores do século XIX. A opção pelos autores tinha em vista, “a representatividade e legitimidade dos escritores no campo literário” (SOARES, 2001, p. 40). E qual a justificativa de tamanho sucesso da Antologia Nacional? Fica evidente que o intenso tradicionalismo da instituição escolar, a manutenção dos conteúdos programáticos, o estudo dos clássicos foram responsáveis pelo período longo favorável às vendas da Antologia Nacional. Apesar do êxito dessa obra didática por um período extenso, foi no final dos anos 60 que se priorizou a tendência pedagógica de estudos individuais dos autores. Essa situação vem intensificar a leitura completa das obras e não apenas “seletas”. Razzini (1992, p. 61) acresce uma reviravolta no ensino, buscando “o estudo de autores vivos, o crescimento da rede escolar e a explosão editorial da literatura infanto-juvenil nos inícios dos anos 70”.

Dentre as 43 edições da Antologia Nacional, em um período estendido entre 1895 e 1969, a antologia apresentou aspectos elementares de sintaxe, sendo a *posteriori* substituída pela gramática brasileira, notícias biobibliográficas de cada autor na 25ª edição, comentários esclarecedores para os jovens leitores e não aos professores, visto que a concepção de professor do período não necessitava disso.

Difere dos livros didáticos a respeito das atividades feitas a partir de textos ou de assuntos gramaticais. A Antologia nunca apresentou exercícios ou sugeriu atividades, quer de literatura quer de língua. A leitura era o foco principal, nesse sentido, esclarecida por Soares (2001, p. 55) nestes termos:

> na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor: o livro dependia dele que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente, para formar bons leitores.

O professor era visto com autonomia e capaz de elaborar atividades, associando-as ao texto. Ao docente cabia o papel de planejar e preparar exercícios condizentes com a parte de gramática e a coletânea de textos literários. Os textos eram subsídios facilitadores da ação de ensinar.

A Antologia Nacional foi considerada como um livro didático ao oferecer aos jovens leitores uma literatura representativa do contexto social, tanto português quanto brasileiro. Já o mercado editorial, naquele período, intensificava-se, justamente com o livro didático, pois esse era adotado oficialmente e com certeza detinha um consumo certo. Esse material, considerado, na época, como econômico e portátil com suas quase 600 páginas, revela uma prática que se configura diferenciada no decorrer do tempo, especificamente nos anos 30 e 40, em que há uma fragmentação em volumes para as diferentes séries. Essa afirmação é feita e exemplificada por Soares (2001, p. 48):

> Inicialmente, o volume único para todas as séries do ensino secundário, como se apresentavam as antologias nas primeiras décadas do século XX, foi substituído por dois volumes: um volume para cada duas séries (...). A partir dos anos 60, os manuais passam a ser apresentados por série, o que vem ocorrendo até hoje.

O ensino de literatura que por muito tempo nos acompanha no livro didático configura-se tentando romper com marcas díspares da antologia, por exemplo, a extensão dos excertos utilizados. A prática daquela época assustaria os leitores da atualidade ao deparar com excertos que perfilavam de cinco a dez páginas. No início dos anos 40, a leitura de textos longos, apresentados em edições anteriores não era considerada adequada por esse quadro de leitores, produto de uma nova concepção de leitura e de leitores que se instaurava.

Com mudanças sociais nos anos 50, consequentemente há alterações no currículo e no público educacional, pois começam a modificar-se os jovens frequentadores das escolas a partir de intensas reivindicações em prol da presença das camadas populares e do seu direito à escolarização. A democratização escolar

proporcionou troca de sujeitos, antes da elite e filhos da burguesia, agora os filhos dos trabalhadores. Para o aumento considerável dos alunos era preciso recrutar mais professores, embora com seleções menos exigentes, visto que os candidatos eram advindos de faculdades direcionadas não só à língua e literatura, mas também à pedagogia e didática. Conduz isso aos baixos salários e condições de trabalho inadequadas. Para buscar algo que pudesse agilizar e facilitar o trabalho docente, uma das estratégias foi "transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas exercícios" (SOARES, 2002, p. 167).

Nos anos 50 há uma fusão dos manuais escolares, surgindo um livro de gramática e textos. Concomitantemente há um espaço que busca uma visão para a metodologia do ensino de língua portuguesa. O objetivo era justamente orientar os professores, ao inserir exercícios a serem realizados pelos alunos. Isso já se anunciava ao pensar nas anotações vindas ao lado dos textos da antologia na sua 25ª edição. Em 1960, a fusão se completa com a organização de unidades, inicialmente composta de textos para interpretação e seguida de abordagem gramatical.

Em 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5692/71), a mudança é intensa, decorrente de intervenções do transcorrer histórico do governo militar instaurado em 1964. Nesse momento, há uma extensão para oito anos da obrigatoriedade escolar, que era apenas de quatro, e ao Ensino Médio fica determinado um caráter profissionalizante. O que surge com a democratização do ensino é uma diversidade de professores e alunos componentes desse contexto social divergente do anterior, diante das mudanças ocorridas historicamente. Com a lei citada e com muitos profissionais de ensino formados (em estudos secundários ou universitários) no período de vigência dessa lei, têm-se práticas de ensino de literatura com marcas de uma concepção tecnicista de ensino (CEREJA, 2005, p. 54).

Essa prática de ensino, como é mencionada por Cereja (2005, p. 55), segue por prescrições sumárias e reconhecidas por qualquer estudante concluinte ou atuante nas salas de aulas determinadas, principalmente, pelo livro didático. Cereja comenta isso ao mencionar quais são os "domínios essenciais" do conteúdo a ser trabalhado.

Primeiramente, nos anos iniciais, a noção fundante centra-se nas concepções referentes à teoria da literatura e à teoria da comunicação, esta

introduzida no currículo a partir de 1970, período de glória da linguística estruturalista na área acadêmica, na formação docente, na produção dos materiais pedagógicos e nas avaliações dos concursos públicos. Na sequência, os estudos são circunscritos a textos literários de época, organizados em uma perspectiva cronológica inversa à aludida na Antologia Nacional, que se iniciava com autores contemporâneos para posteriormente retomar os mais tradicionais. É nesse momento que segue o estudo da história da literatura, nos currículos escolares e, outrossim, nos livros didáticos. Essa composição assim se organiza, de acordo comCereja (2005, p. 56):

> A abordagem historicista da literatura, que muitas vezes apresenta pouco de história, sustenta-se numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado.

Essa tessitura do quadro literário, ao ser destinado ao docente e aos manuais didáticos, referia-se a uma simplificação do ensino, ou seja, o mínimo exigido nos vestibulares, isso demonstra a desvalorização da literatura nos cursos profissionalizantes. A construção do currículo de literatura segue com vínculo nos exames de vestibulares, com a literatura brasileira em maior intensidade e com alguns traços da literatura portuguesa. A menção aos vestibulares demonstra o quanto esses influenciaram o ensino de literatura juntamente com os cursinhos preparatórios.

A procura pela aprovação no vestibular fez com que o Ensino Médio tivesse como meta a aprovação nesse processo seletivo. Isso fica evidente, ao ser percebida a síntese do ensino moldado em quadros esquemáticos, em atividades sucintas e precisas que buscam tornar a literatura algo mais palatável. Esse fato visualiza a literatura com uma linguagem inapropriada, com um peso da tradição e de leituras apenas canônicas, negando a contemporaneidade dos seus leitores. O recorte feito partia de um viés transmissivo e trazia a fotografia clara do livro didático. Para Cereja (2005, p. 62), muitos LDs eram de autoria de professores que eram ou tinham sido de cursinhos e, também, “passaram a incorporar metodológica e visualmente algumas das “soluções” encontradas por aqueles”. Essa representação assim se incorporou (CEREJA, 2005, p. 62):

> Quadros sinóticos agrupando o conjunto de fatos históricos mais significativos da época estudada; conjunto de autores e obras mais importantes de determinado movimento literário; conjunto de características de determinado estilo de época ou de determinado autor; linha do tempo com marcos dos estilos de época, esquemas visuais, setas.

Com a realidade citada, o ensino de literatura passa a ser mais centrado no conteúdo e menos centrado no currículo. O que se tem, então, é a burocratização focada na memorização e não na construção de relações entre a diversidade linguística vigente no contexto educacional, cultural e social.

O tracejar do ensino de literatura, principalmente dos materiais didáticos utilizados no século XIX a meados do século XX, vem demonstrar a presença da história da literatura nos programas escolares desde 1858 e a consolidação como disciplina em 1870. A partir desse período, a história da literatura passou por muitas influências, desde as reformas educacionais aos materiais didáticos adotados, mas também buscou sua legitimidade como conteúdo, como disciplina escolar e prática de ensino de literatura. Esse fato registra o lugar do ensino e impede a quebra desse paradigma, visto que trará muitas resistências e dificuldades para modificar a situação do ensino de literatura, principalmente por parte dos professores.

3.1. A oficialização e a legislação: parametrização do ensino de literatura e do livro didático

Compor a base histórica do ensino de língua portuguesa e do uso do LD traçará o perfil desse gênero discursivo didático. Inicialmente, de acordo com Bunzen e Rojo (2005, p. 76), nas séries iniciais, o uso das cartilhas e livros de leitura, seguido de antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética, nas séries mais avançadas. Textos em prosas e versos dos cânones eram selecionados e representavam a fotografia literária de alguns autores portugueses e brasileiros. Para compreensão textual, concomitante aos textos, seguiam sucintas apreciações, comentários elucidativos e em alguns materiais o glossário para explicar palavras desconhecidas do uso coloquial do aluno. Essas antologias eram elaboradas por pessoas que tinham um domínio da gramática normativa, possuíam uma formação

humanística e se dedicavam, além da sua profissão (médicos, advogados), ao ensino.

Com o novo quadro histórico educacional, com a promulgação da LDB e da Lei 5692/71, o processo de democratização da escola pública modifica tanto o contexto econômico, quanto o cultural. O lugar antes destinado à elite será ocupado pelas camadas populares. Segundo Bunzen e Rojo (2005, p. 77):

> O novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sócio-cultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes.

Quanto aos materiais didáticos, esses também sofrem mudanças. Há, nesse momento, uma junção de conteúdos gramaticais e textos literários, compondo o gênero discursivo - LD - de apoio à prática docente. Agora o objetivo desse material é facilitar, orientar o profissional de educação que está inserido nas escolas, “apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo.” (BUNZEN e ROJO 2005, p. 79)

E por que entregar ao professor o material escolar estruturado e composto em forma de aula? A formação docente, por mais dedicada às abordagens linguísticas, literárias e pedagógicas, deparam, ainda, com agentes docentes que mantêm uma relação de cumplicidade com o LD. E o professor, com uma formação inadequada, não se considera seguro para corrigir as atividades, outrossim não detém de tempo para planejar suas aulas. Nesse sentido, possibilita ao livro didático ter uma significância superior, um espaço de autonomia que não lhe pertence, negando, a depender do uso, a voz do professor, que é sobreposta pelas vozes dos autores.

Diante da emergência das condições sociopolíticas, instaura-se uma crise atinente à má qualidade do produto, segundo Bunzen e Rojo (2005), nas décadas de 1980 e início de 1990, materiais didáticos que não primam pela qualidade, no que tange a aspectos ideológicos, questões metodológicas e posicionamentos conceituais em desacordo com propostas sociodiscursivas. Esse fato, assim como outros, colocaram o LD em uma situação de desprestígio ante os materiais didáticos.

Os anos de 1990 repercutiram o preludiar do MEC sobre discussões concernentes a modificar e buscar a qualidade do livro escolar. Isso se evidencia em 1993, tomando como diretriz o Plano Decenal de Educação para Todos, focado em aperfeiçoar tanto a distribuição quanto as características físicas do livro adequado e também capacitar o professor para que ele tenha condições não só de utilizá-lo, mas também de refletir acerca dele, com um olhar crítico, com competência de escolher o material a ser utilizado, de acordo com o contexto educacional e social do educando. Do mesmo modo, em 1993, outra comissão é formada para avaliar os livros e instaurar os requisitos de um livro de referência.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), em um estado de alerta, promoveu, a partir de 1995, uma avaliação do LD com o programa do governo responsável pela distribuição do livro para as escolas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985. Inicialmente, pensado para o Ensino Fundamental e posteriormente para outros níveis de ensino (Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos).

Com o intuito de consolidar o processo de avaliação “sistemática e continuamente” (BATISTA, 2003, p. 27) do livro didático e para proposição de discussões com diversos grupos envolvidos na produção e no consumo desse gênero discursivo, o MEC, a partir de 1996 (com a inclusão do EM na educação básica), principiou o desenvolvimento de ações que propiciavam executar os objetivos citados. O que era feito, até então, pelo MEC restringia-se à aquisição e distribuição dos LDs, isso negligenciava a verificação da qualidade desses materiais e das possíveis correções a serem feitas de acordo com o uso e as inadequações percebidas pelo corpo educacional.

E isso fica evidente nas palavras de Batista (2003, p. 28):

> No entanto, estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros (...). Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o

> currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Esse processo de avaliação pedagógico visava à escolha dos livros pelas escolas e distribuição pelo PNLD. Para isso comissões foram organizadas com especialistas de cada área do conhecimento, mantendo como tarefa a elaboração de parâmetros de avaliação e também discussões com o corpo editorial e autores para, na sequência, desenvolver o processo de avaliação.

Classificados por categorias, os resultados seriam divulgados para todos os envolvidos na produção e execução desse gênero discursivo. E aos produtores dos manuais que foram excluídos e não recomendados pelo PNLD são encaminhados pareceres técnicos. Na área de consumo, o LD é divulgado através da publicação do Guia de Livros Didáticos, composto dos livros considerados como recomendados para serem apresentados aos professores. Esse novo material oportunizava aos professores condições de escolher, dentre os escolhidos pelos especialistas, e verificar se o livro estaria condizente com os projetos pedagógicos da escola.

O MEC segue com o procedimento, em 1997, de avaliações das produções didáticas feitas pelas editoras, sendo divulgadas no PNLD de 1998. Nesse período, há a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), sendo substituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que possibilitava condições mais favoráveis ao desenvolvimento e à condução do PNLD. Com essa consolidação, o programa passa a funcionar de forma mais eficaz, baseado em editais e publicação no diário Oficial da União. Isso garante maior credibilidade e participação dos interessados nesse processo.

Como um programa de nível nacional e com um número grande de solicitações e, também, de envolvidos na organização, há que se notarem aspectos que tendem a apresentar alguns desajustes referentes ao direcionamento das determinadas disciplinas, séries, número de livros inadequados ao montante de alunos, entrega do material após o início do ano, fornecimento dos livros escolhidos.

Em contrapartida, o PNLD vem contribuindo com o contexto educacional e circunda um número significativo de segmentos sociais no debate pedagógico, a fim da melhoria dos materiais didáticos de qualidade. Como bem enseja Batista (2003, p. 41): “vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino

nas escolas.” Esse fato não cristaliza o programa, ao contrário necessita de constantes avaliações para elaborar reformulações e adequá-lo ao contexto educacional brasileiro. Ele é revisto e refletido em perspectivas que buscam um novo paradigma educacional intensificado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao buscar contemplar estas novas formas de pensar a educação nos documentos oficiais. As determinações legais instituídas sugerem objetivos diferenciados para o ensino e esses devem ser considerados na elaboração do LD.

Ao tentar associar essas demandas surgidas, é necessário que o LD seja um instrumento favorável à aprendizagem do aluno, fazendo refletir sobre os conhecimentos apresentados a ponto de não apenas repetir conteúdos, mas sim de problematizá-los para que possam compreender a sua realidade e instigar o educando a buscar hipóteses para solucionar diversos impasses, tanto sociais como atuantes no lugar de cidadão.

Já em 1970, há um amplo olhar para esse material didático e o surgimento de uma redemocratização da educação no país; a década de 1980 marca a busca de paradigmas de um processo de aprendizagem que priorize uma relevância social dos conteúdos de ensino e com isso uma reorganização das práticas pedagógicas autônomas. A busca do lugar do sujeito docente na educação clama por uma pedagogia diferenciada e guiada pela voz atuante do educador. Nesse sentido, não há surpresa em se demarcar um desinteresse em pesquisas e estudos sobre o LD. Enquanto as pesquisas são reduzidas, percebe-se um aumento significativo no setor editorial didático em 1990, mantendo uma dependência das compras do PNLD. Esse aumento quantitativo fez com que o programa buscasse aperfeiçoar tanto os processos de aquisição quanto o de distribuição de livros.

Em busca de uma orientação pedagógica aos professores, o governo brasileiro divulgou em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inicialmente destinados ao Ensino Fundamental e com uma ampla repercussão ao ser considerado como uma busca por um ensino de qualidade e inovador. Em 1999, com uma repercussão menor que o documento anterior, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM). Segundo Cereja (2005, p. 114), há “insuficiência teórica e prática do documento”, sendo que não há

uma abordagem prática e significativa do ensino de literatura nem uma abordagem aos aspectos referentes à formação do leitor literário.

Pouco se fez menção ao ensino de literatura, inicialmente criticado pela forma como a lei 5692/71 o articulou de forma dicotômica em língua e literatura. Os PCNEM (2002, p.137), juntamente com os materiais didáticos e os vestibulares, reforçam essa divisão. A história da literatura faz parte das observações do documento, embora esteja limitada a uma análise muito reduzida.

> A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.

São explicações surgidas de onde? A partir de que visão essas explicações são dadas? Como os PCNEM se posicionam em relação à contraposição surgida entre os cânones e as leituras contemporâneas feitas por boa parte dos jovens? Com um material considerado como parâmetros para a educação, seria conveniente uma breve discussão que possibilitasse como é possível lidar com essas inquietações. Não seriam prescrições que determinariam o ensino de literatura, mas a possibilidade de discussões mais precisas. Cereja (2005, p.115) mantém uma posição congênere a esse respeito:

> O documento não deixa claro o que fazer com os textos literários nem que textos literários deveriam compor uma antologia a ser trabalhada em aula. O professor infere que deve deixar de lado a história da literatura e promover “leituras” de textos literários, mas sob quais critérios de seleção e organização?

A história da literatura nos PCNEM é considerada, juntamente com a gramática, como conteúdos tradicionais, e observa-se que na escola esses conteúdos são colocados em um segundo plano. Também se menciona que a literatura se integra à leitura.

Apesar da parca discussão teórica e prática, os PCNEM (2002. p. 144) advertem o porquê de abordagens sucintas e afirmam que “Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam”. Mesmo com essa assertiva, os PCNEM não foram bem aceitos e a crítica enfatiza a forma como ele, praticamente, elimina a literatura do documento. Cereja (2005, p. 116) traz

o posicionamento de escritores que se manifestaram na imprensa em desacordo com o documento, tais como Moacyr Scliar, João Ubaldo Ribeiro e Claudio Willer, que, como presidente da União Brasileira dos Escritores (UBE), enfatiza no Jornal da USP:

> a literatura deixa de existir, não apenas como disciplina, mas como campo autônomo do conhecimento (...) Pelo visto, diante das dificuldades para ensinar literatura e resolver problemas metodológicos, (...) escolheram a solução mais cômoda: eliminá-la.

Com tantos desacordos e insatisfações em relação às orientações do PCNEM, tanto na área educacional como na social, o MEC decide publicar os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) ainda denominado Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Logo na introdução do documento já se depara com uma explicação referente à reforma feita. O novo Ensino Médio "deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica" (PCN+, 2002, p. 8). E para implementar as orientações anteriores, a literatura logo se apresenta com uma visão interdisciplinar na seção 'A articulação entre as áreas', sugerindo uma relação entre os diversos contextos sociais e as outras artes, como a música, as artes plásticas e o dialogismo das várias linguagens. Segue com 'A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas'; mesmo considerando difíceis obstáculos, o PCN+ (2002, p.22) apresenta alguns exemplos:

> 6. A identidade cultural em associação com o conceito de estética pode articular ainda as disciplinas da área de Linguagens e Códigos. Por sua vizinhança e caráter complementar, artes ou jogos, literatura ou teatro, dança ou esporte, figura ou cena, música ou gesto podem ser apreendidos como integrantes de um todo expressivo, não como mero mosaico de formas de representação. A tradução de mensagens expressas em distintas linguagens ou o uso concomitante de várias delas podem, a um só tempo, desenvolver a sensibilidade artística e também dar instrumentos práticos e críticos, para compreender melhor os recursos da publicidade ou a intrincada sintaxe da linguagem jurídica.

Além dessa exemplificação, uma aprendizagem significativa necessita da compreensão de conceitos e da percepção do que rodeia o aprendiz. A concepção de literatura, nesse caso, vai além de prescrições lineares, mas possibilita

relacionar-se com a diversidade cultural em que os textos estão envoltos. O PCN+ (2002, p. 48) aborda a diferenciação entre aprendizagem de fatos e aprendizagem de conceitos. Isso fica claro quando se faz preciso repensar: “A própria compreensão dos estilos de época, no campo da cultura visual e da literatura, pode reduzir-se a simples decoreba, caso esses conceitos não sejam solidamente construídos”.

Na área de língua portuguesa, a consultora do PCN+, Maria Paula Parisi Lauria, apresenta alguns conceitos e competências a serem desenvolvidos no ensino de literatura. O aspecto referente à ‘Investigação e Compreensão’ traz conceitos de ‘Análise e síntese’; sendo permitido relacionar diversos textos, assim sendo realizado um estudo sobre estilos de época na literatura. A questão referente à identidade objetiva que o aluno respeite a diversidade cultural. Isso é detalhado nas competências e habilidades ao buscar que o aluno identifique obras de determinados períodos e relacione-as com o seu tempo. (PCN+, 2002, 63-65)

Outro conceito fundante para o ensino de literatura na contextualização sociocultural é o conceito de cultura e a diversidade de manifestações existentes nas trocas sociais. Aqui se insere o estudo da história da literatura.

Dentre as competências e habilidades correspondentes está: “1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica - expressão, comunicação e informação - nos três níveis de competências” (PCN+, 2002, p. 68). Nesse sentido, fica clara a relação disso com o capítulo Intervalo que será analisado. A menção feita dos sentidos associados entre a literatura, as artes plásticas, a música, a dança são propostas feitas pelo PCN+ como projetos e a produção significativa em linguagens diversas, seguidas de exposições subsequentes.

Além disso, a busca de formar leitores prossegue nas orientações, enfatizando a prioridade às obras clássicas da literatura. Esse fato nega as outras leituras feitas pelos leitores vorazes de *best-seller* e cria um impasse na busca do leitor de literatura. Essa abordagem será feita com mais detalhamento na seguinte seção.

Após o número significativo de livros didáticos do Ensino Fundamental, é implantado em 2004 o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

(PNLEM)[10] com o intuito de distribuir livros para todos os alunos do Ensino Médio público brasileiro. A resolução CD FNDE nº 38 de 15/10/2003 é publicada para instituir o PNLEM. O atendimento deu-se de forma progressiva, experimental, inicialmente, aos alunos do Norte e Nordeste até o início de 2005. Em 2006 a distribuição foi universalizada, distribuindo livros de português e de matemática, com exceção de Minas Gerais e Paraná, que desenvolvem programas próprios.

Diante da tessitura histórica atinente ao PNLD e ao PNLEM, algumas mudanças em âmbito educacional são necessárias, ou seja, uma reestruturação, em categorias mais amplas sobre a contribuição tanto do PNLD quanto de políticas públicas. A finalidade disso é promover uma concepção diferenciada, não só de compra e distribuição, mas sim de uso, ao possibilitar renovações nos padrões editoriais, buscando um diálogo com outras políticas do MEC para atuar significativamente no contexto de ensino. Manter uma relação entre o PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) reforçaria o acesso à leitura e a inserção de práticas discursivas dialógicas capazes de incentivar a formação do gosto pela leitura.

Tanto a formação inicial como a continuada devem ter como base a reflexão sobre o LD, visto que o contato de um profissional iniciante requer o conhecimento tanto dos programas instituídos pelo governo quanto dos materiais a serem utilizados no contexto social da educação. Ademais, as diversas formações propostas precisam associar as teorias abordadas com as propostas do LD. Ao negligenciar esse material, vendam-se os olhos para a realidade, sendo ela mascarada por metodologias inusitadas, mas sem funcionalidade.

Enfim, é preciso da cooperação para envolver os representantes atuantes da educação e os responsáveis na produção e no uso do livro escolar em busca da melhoria educacional, desde os familiares, a comunidade pedagógica e também as universidades e secretarias estaduais e municipais.

---

[10] Sobre o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM seguem informações retiradas do site do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article, acesso em: 08/11/2013 e contribuições de Batista (2003)

3.2 “Para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”: um olhar bakhtiniano, a compreensão responsiva no livro didático

> O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós”. Mikhail Bakhtin

Ao apanhar esse grito (discurso) e lançar a outro (sujeito), é tecida uma representação visual necessária a essa discussão. Nesse decurso interativo, elos ideológicos unem-se à trama discursiva, promovendo réplicas ativas de discursos anteriores constituídos de outros que estão por vir. A relação elaborada na situação vivenciada no contexto extraverbal constitui um processo indissociável. Em seu texto, Bakhtin/Voloshinov(1926, p. 4) explicitam essa relação interativa e esboçam a asserção seguinte:

> Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

Como o discurso verbal não está prenhe de autossuficiência, os sujeitos da ação comunicativa estão em processo de interação na circunstância pragmática contextual. A concretude linguística do enunciado só se processa a partir do momento em que o discurso verbal se relaciona com um evento na vida, nas diversas esferas situacionais. Assim, constitui-se uma concatenação no processo comunicativo, evidenciando todos os envolvidos nessa configuração linguística, a ponto de não privilegiar os enunciados ou enunciadores, mas sim de valorizar as vozes eminentes. Ao fazer uma reflexão sobre o ato discursivo, fica submetida nas afirmativas expressas pelos autores a contestação da visão consequente de um ato individual, de sujeitos únicos, de comportamentos e de modos de dizer. Bakhtin (1997, p. 320) enfatiza a visão respondente do discurso:

> o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos *outros,* para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e,

> com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 22) expõem que a compreensão não se revela isolada do material semiótico, à proporção que: *"*compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos".

Partindo dos elementos mencionados, a discussão esboçada, sucintamente, que foi citada na seção sobre interação e dialogismo, seguirá debruçada em um olhar mais específico sobre a visualização de aspectos similares sobre a compreensão responsiva. Essas reações de interação constituem a compreensão responsiva em um processo inicial e preparatório para as respostas surgidas a partir dos discursos escrito, oral, visual ou multimodal. A realização da atitude respondente se depreende na oralidade, nos comportamentos, nas instâncias reflexivas (compreensão responsiva muda) ou em momentos outros que não sejam os esperados por um dos enunciadores.

Bakhtin (1997, p. 290), em *Estética da criação verbal,* desmitifica a ficção da trama baseada nas funções comunicativas da linguagem abordadas na linguística da década de 1970, em que o interlocutor e o ouvinte ocupam o papel de parceria da comunicação. Tal fato é considerado pelo autor como uma situação verbal de comunicação não correspondente ao todo real da interação, pois evidencia e distingue situações referentes a "esquemas de processos *ativos* da fala" e "processos *passivos* da recepção" papéis representativos da totalidade comunicativa em um viés falacioso. A concretização se efetiva ao deparar com o alvo da reflexão de Bakhtin (1997, p. 290):

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

Acima, nas reflexões bakhtinianas, o receptor/ouvinte despe-se da sua função singular de apenas receber o já dito por outro e se configura na posição dialógica de ativo no discurso e com isso promove atitudes responsivas que o fazem

mudar de posição no quadro comunicativo, revertendo papéis. Nessa réplica, o sujeito enunciativo mescla a sua colocação (que não se constitui estática, mas sim em constante flexibilidade linguística), posicionando-se como enunciador e manifestando-se como participante ativo. A resposta a um signo, na concepção de atitude responsiva, vincula-se à noção de descodificação, controvérsia existente em relação à codificação, elencada pelo duo de autores em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1981, p. 68): “O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado”.

Ao analisar a citação dos autores, percebe-se um olhar detido no objeto estudado, no foco da leitura literária, especificamente no livro didático, ao pensar o que se espera ao ler uma obra ou fragmentos dela. O que se espera ao codificar limita-se à identificação de palavras, letras, títulos, autores; a leitura vai muito além do sinal identificado, visto que o signo é descodificado e dinâmico. Para enfocar o objetivo de ensino de língua, há espaço para incentivar o leitor a buscar compreensões que complementam a sua relação verbal com os variados contextos de linguagem, promovendo, com isso, um processo dialógico, em que a leitura circula na trama social, além de permitir imergir no aspecto imanente do texto. Ângelo e Menegassi (2011, p. 205) expõem uma proposição que compactua com o já dito:

> se, no decorrer da prática leitora, o leitor restringir-se à mera identificação, isto é, ao reconhecimento e não à compreensão, as formas linguísticas (as letras, as sílabas, as palavras e as frases) permanecem como sinais imutáveis; se essas formas são absorvidas e atualizadas pelo contexto interativo, ganham o caráter de novidade e elevam-se à qualidade de signo, dando origem ao processo de descodificação.

Por esses aspectos, convém salientar que, na teoria bakhtiniana, os termos decodificar e descodificar distinguem-se: decodificar é considerado como processo de reconhecimento do código escrito, interpretado na perspectiva de sentido focada no texto, enquanto o descodificar se refere às considerações feitas pelo leitor, condizentes com as inúmeras possibilidades de diálogos enviesados no contexto social e as apreciações valorativas ideológicas do decurso interativo.

Pode-se complementar o sentido acima, com uma exposição expressa no Círculo de Bakhtin, mencionada por Faraco (2009, p. 50): “os signos não apenas refletem o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) refratam o mundo.” Na dinâmica discursiva, o refletir como representação é complementado pelas múltiplas possibilidades de construções discursivas, pelas maneiras múltiplas de significância social, cultural. Nesse sentido, fica evidente a diversidade dos signos e os contrapontos dos grupos sociais nas suas experiências históricas de linguagem.

Na responsividade, as diversas mudanças direcionais possibilitam tecidos dialógicos muitos, em consonância com a amplitude de rotas, itinerários, tracejados pela consciência sociodiscursiva de cada sujeito. Na discussão realizada por Faraco (2009, p. 59), o autor afirma que Voloshinov apontava para a visão de cada enunciado ser constituído de uma resposta, visto que:

> contém sempre com maior nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo; é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. E, ao mesmo tempo que responde (no sentido de tomar uma posição socioaxiológica), espera uma resposta espera que outros assumam uma posição socioaxiológica frente ao dito). Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Esse quadro demonstrativo de identificação da compreensão e das inúmeras possibilidades de sentidos consiste em uma atitude prenhe de resposta, caracterizada em uma situação de compreensão responsiva ativa. Ao indicar esse dialogismo, pode-se perceber, em momentos divergentes, a inserção do ouvinte em tempos díspares de uma enunciação viva. Para Bakhtin (1997), “a compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa” (p. 290). Mesmo que a resposta não seja pronunciada no ato comunicativo, ela pode ser realizada por meio de atitudes, no espaço escolar, como resoluções de atividades escolares, como reflexões, por exemplo, no ato do pronunciamento ou em um tempo/espaço que não seja o escolar. Então, Bakhtin (1997, p. 291) reitera:

> O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera

> é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo.

O sujeito discursivo, em uma visão da compreensão responsiva, será responsável por um posicionamento, com isso, figura como apto a interagir e corresponde também como protagonista real da comunicação. Se ele pergunta, afirma ou ratifica, há intenção de uma manifestação do ouvinte/leitor. Essa responsividade iminente comunga com pontos cruciais do convívio social, em que não podemos negar sujeitos dialógicos repletos de dizeres a se revelarem em situações necessárias à produção de vozes. Portanto, os enunciados são orientados para uma réplica, e intrínseco a essa resposta há um receptor presumido promovendo uma articulação de várias vozes sociais.

No sentido da discussão, ao associar a responsividade à leitura de literatura, isso não se configura em apenas reconhecer formas linguísticas ou estilos literários, tampouco apreender o que/por que o autor quer dizer. Nessa visão de leitura, são respostas que repetem o já dito pelo outro (autor), sugerindo uma suposta voz que se enuncia nas propostas educacionais. Essa voz do leitor “exerce um papel essencialmente passivo - ou é somente um decodificador, no primeiro caso; ou é somente um ‘captador’ (no sentido mítico), no segundo caso”. (JURADO, 2003, p. 71)

E o que Jurado (2003, p. 70) reforça, a fim de que a interação se evidencie, é que nas vertentes discursivo-enunciativas:

> são convergentes o caráter sócio-histórico da linguagem, a noção geral de que o texto só existe enquanto enunciado na interação verbal, nas relações sociais. Ou seja, a leitura é um ato social, um evento; e o texto só adquire sentido na interação.

Em conformidade com o já dito, até então, Faraco (2009, p. 66) expressa que, nas relações dialógicas, é preciso que o material linguístico, na esfera do discurso:

> tenha fixado a posição de um sujeito social, (...) isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

3.3. “E se encorpando em tela, entre todos”: a palavra minha, a palavra do outro - o leitor e a compreensão responsiva

Após a matéria-prima (o grito) se transformar em produto, “se encorpando”, em palavra minha disseminada para o outro, ela ganha autonomia em relação ao produtor. A coletividade de vozes se mistura e não prioriza falares, e com isso ganha valores de uso. Cada leitor depara com essa produção, no caso em questão, o texto literário, e diante das palavras enunciadas manifesta a sua palavra.

Diante da breve exposição sobre a responsividade, em um cunho geral da linguagem, vale especificar a necessidade desta pesquisa de direcionar o trajeto específico à leitura e pensar sujeitos norteadores do ato de ler, em um contexto não só imanentista do texto literário, mas também sociológico. Com isso, tem-se desde o autor, a sua palavra, e o leitor com sua palavra. São tessituras de palavras diversas, “marcadas pela individualidade e pelo contexto”, assim, para Bakhtin (1981, p. 313):

> a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

Como poderão configurar-se esses aspectos citados, pensando a palavra no processo entre os envolvidos na leitura literária no espaço educacional? O que se refere a “palavra minha”, para o autor de uma obra literária, mantém a relação dialógica entre os interlocutores. Há a “palavra minha” como autor/escritor e a “palavra minha” como sujeito de interação do discurso de outros. Ambas não se separam no contexto literário, pois são dialeticamente convergentes. Junto a isso, a “palavra minha” do leitor entrelaça-se à “palavra minha” do autor, e o leitor, ao ter contato com a “palavra do outro”, com enunciados alheios, apropria-se, ativamente, da palavra alheia, reflete sobre as suas intenções discursivas, seu contexto de uso da língua, suas apreciações valorativas e, por meio de sua expressividade, (re)elabora aspectos culturais, sociais, linguísticos.

Baseado na exposição acima, tem-se o traçar da trilha das discussões feitas até então ao perceber o enunciado/texto literário como dialógico e dialético, ou seja, “é um todo, que se constitui de outros enunciados com os quais dialoga e que

implica sempre uma resposta" (JURADO; ROJO, 2006, p. 40). Nesse trançar de palavras não há junções arbitrárias, há diálogos e réplicas que surgem constantemente. A troca de palavras (autor - texto - leitor) constrói um novo dizer capaz de mobilizar outras palavras que possam trilhar esse percurso. Fica claro que nunca será possível uma repetição dos dizeres. São infinitas construções enunciativas possíveis e que juntas podem colher leitores em demasia. Um processo cíclico que se desdobra sem prescrições, sem rédeas, e capaz de criações significativas situadas na variada composição dos usos sociais da língua. Em outras palavras, para Jurado e Rojo (2006, p. 39), a leitura/compreensão pressupõe um ato de responsividade do leitor ao que lê:

> Nessa perspectiva, ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor.(...) é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro - que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo.

Destarte, Bakhtin/Voloshinov (1926, p. 9) argumentam que o modo de expressar de cada leitor insere-se na conjuntura de comunicação, organizando um desempenho enunciativo, o qual se esboça em uma atuação responsiva capaz de protagonizar todos os envolvidos nesta trama. Dessa forma:

> qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói).

Em conformidade com essas assertivas, seguindo o princípio dialógico da linguagem, na ótica bakhtiniana, e da leitura com encontro de interlocutores, segue a diversidade de fios carregados de histórias para urdir a trama enunciativa. São produções de sentido tecidas com o intuito de engendrar outro(s) bordado(s). Nessa constituição da cadeia de leitura, Geraldi (1997, p. 166) esboça esse processo dialógico dos fios do bordado e nega as amarras, assim com a liberdade das mãos produtoras, e afirma que "são mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece [sic] para a tecedura do mesmo e outro bordado". Não é transmissão, é encontro e no encontro se

permite troca de sentidos, possibilidades de contraposições, descobertas de si e do outro, capacidade de vivenciar momentos e de se ver também com o leitor/autor.

Nessa confluência desses fios, traçados pela atitude responsiva do leitor em interação com o texto e o autor, é pressuposta a contrapalavra. E através da diligência interlocutiva permite-se ao sujeito da leitura que aprecie, critique, retome, desconsidere, avalie, refute e, em um processo de continuidade de compreensão, responda às perguntas indiretas e considerações propostas pelo autor, juntamente com as inquietações próprias no decorrer da sua leitura. Geraldi (1997, p. 166-167) enfatiza as observações feitas:

> É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.

Partindo da significância dada à alternância de sujeitos falantes por Bakhtin (1997, p. 294), vale assegurar que, no processo de leitura, a compreensão responsiva está em um contínuo de elaboração e se realiza em meio às especificidades dos enunciados. No que se refere à leitura, nos dizeres do autor, “todo enunciado (...) comporta um começo absoluto e um fim absoluto”, embora não seja possível depreender esse processo de uma forma direta diante da complexa relação de interação. No que se refere à leitura, na tríade exposta, autor-texto-leitor, em cada um dos envolvidos na cadeia da leitura “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros”. (BAKHTIN, 1997, P. 294)

Quando o texto é escrito/lido, ele é orientado como resposta para os dizeres anteriores considerados como réplicas, passíveis de ser respondidas pela palavra posterior. Jurado (2003, p. 76), baseada em Bakhtin, reforça:

> a compreensão se dá quando se dá uma resposta ativa ao texto, quando o ouvinte/leitor atingiu a compreensão da orientação conferida à palavra nesse contexto específico. A todo momento, durante a leitura, estamos reagindo ao texto para poder responder a

> ele. Esse momento da resposta ativa do texto é alcançado quando chegamos ao todo do enunciado, quando compreendemos o intuito do dito.

À procura da associação dos fatos e da proposição da discursividade constante, o texto literário será sempre dialógico e dialético. É um conjunto composto de outros enunciados e implica sempre uma resposta. Portanto, a leitura, a construção de sentido é também a circulação de enunciados. Enunciados que transpõem o seu espaço, a priori e em conexão com outrem, se reconfiguram ao produzir outras leituras em uma réplica ao já lido. Nesse entrecruzar-se de teias trazidas pelo texto constrói-se um leitor responsivo. Entre leitor e autor, nesse encontro de vozes, os atos não se repetem, as vozes jamais serão as mesmas, as repostas são imprevisíveis e a interlocução acontece, embora impossível de serem traçados os seus passos. Nesse caminho incerto da contrapalavra da leitura, Jurado (2003, p.72) aborda:

> A leitura de um mesmo texto por vários leitores implica, cada uma delas, um encontro entre duas consciências: a de cada leitor e a do autor; implica um encontro entre dois textos - o que recebeu um acabamento, tecido pelo autor, e o que está sendo elaborado (entretecido por cada um dos leitores). O texto, pois, só é repetitivo no que lhe é material e é sempre único no que lhe é tema: nas intenções, na execução / compreensão. A cada leitura se realiza um ato interlocutivo.

Através de sua experiência com jovens leitores franceses, a escritora francesa Michèle Petit (2008, p. 28) percebe que o leitor não está situado em um espaço isolado, neutro, em uma condição apática. Ele está inserido e dá voz para produzir as suas criações de sentido:

> O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.

Com essa definição do leitor, fica muito clara a variabilidade de leitores e de suas intenções. Juntamente com isso a voz inicial do autor, de acordo com contextos variados, vem trazendo espaços para outras vozes antes negadas ao espaço destinado aos escritores de literatura. Na situação de produção e de representação do verossímil ou não, a posição do autor vai sendo moldada em cada

contexto cultural. Martins e Versiani (2008, p. 8) partem da noção de representação literária e referem-se ao autor posto no palco social com vistas a promover discursividade com os leitores, sendo que para as autoras:

> A ação do autor não somente transita, mas, sobretudo, pressupõe a ação do outro sobre o texto produzido, para que este seja assumido como literatura pelo leitor, com base em seu contexto, em sua cultura, em sua visão de mundo, na linguagem e na circulação social dos textos.

Na escola, ao ler o texto literário, o aluno depara com uma solicitação direcionadora do professor e, em segunda ordem, indicações imperativas expostas nos enunciados do livro didático de atividades: “Leia este poema”, “Troque ideias com o colega”, “Interprete”, “Levante hipóteses sobre o título do poema”. Mesmo que as questões busquem apontar o caminho para o leitor seguir, este na sua autonomia leitora, desvia, observa outros aspectos linguísticos, ignora a oração imperativa das questões e segue (por motivos particulares) para outra questão.

Tem-se um relato de situações constantes da tradição de ensino de literatura e de valores canônicos. A voz da tradição traz consigo paradigmas de sacralizações de uma visão cultural superior de escrita. Com isso negligencia um contexto cultural diferenciado e busca priorizar verdades ímpares que permitem omitir o diálogo entre as culturas. Como exemplificação, Jurado e Rojo (2006, p. 43) afirmam:

> O texto - literário ou não - é modelo de um estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação. O texto é *explicado* e não *compreendido.* (grifo dos autores)

Essa citação traceja uma relação familiar da situação educacional, já que é na escola que a prática de leitura foca o reconhecimento ou identificação do solicitado pelo professor ou pelo livro didático e não a possibilidade de uma compreensão ativa no processo de leitura, ao pensar na relação social entre o objeto cultural literário e os diversos enunciadores que estão envoltos. O que ocorre, em muitos espaços educacionais e em práticas literárias frequentes, tendo como foco aprovação nos diversos sistemas avaliativos do governo, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibulares, são “práticas monológicas e monovocais”. Expressões utilizadas por Jurado e Rojo (2006, p. 43) são representantes de uma negação da dialogia. Elas reiteram uma aprendizagem pautada na apropriação do

que o outro diz, da outra voz. Entre tantas vozes enunciadas, uma prática autoritária de leitura busca silenciar o leitor como sujeito discursivo, e o que as autoras abordam permite este julgamento: “O contexto em que foram produzidos o texto e a sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta”.

Como a menção feita aborda o leitor, vale fazer uma referência breve à teoria da recepção exposta por Iser (1983) e relacioná-la com a discussão referente à atitude responsiva, não para criar paralelos fechados, mas sim para promover certa contiguidade. Então o autor em questão discute que a lacuna sobre estudos literários é querer consagrar a literatura em uma redoma. Ao ser feito isso, nega-se o uso social, o uso pelos leitores. A procura é interagir texto e leitor, a fim de fazer com que este se envolva e construa, juntamente com o texto, o processo de interlocução e de discursividade. (PAULINO, 2008, p, 60)

Quanto à leitura literária, isso se efetiva, justamente, pelo fato de, na escola, ao inserir a literatura no livro didático, modificações serem feitas para fazer parte de outro gênero discursivo, buscando ser classificada e destinada a um público específico. A dinamicidade do livro de literatura se reconfigura para ser estruturada em outro livro, o didático. A busca, agora, será de competências e habilidades diferenciadas capazes de possibilitar classificações, identificações de recursos linguísticos, associações com outros gêneros.

O leitor precisa, na escola, justificar a sua leitura através de roteiros de leitura, questões interpretativas do LD, provas de romances, atividades lúdicas. A leitura, no seu âmago, já se nutre dessa réplica enunciativa, mesmo quando enquadrada em atividades delimitadas em personagens, tempo, espaço. O direcionamento a respeito da leitura seguirá no decorrer do texto, baseado em um viés dialógico correspondente ao letramento literário na perspectiva da compreensão responsiva no LD.

4. “SE ERGUENDO TENDA, ONDE ENTREM TODOS, SE ENTRETENDO PARA TODOS, NO TOLDO”: TECENDO LEITURAS

E elevam tendas e constroem histórias, registram memórias; fatos se entrelaçam, personagens manifestam asperezas, desejos, e, no suntuoso interior de cada leitura, o leitor, no seu estágio de protagonista, se personifica e se multiplica em vários, ao sondar o texto e suas possibilidades. E entretém entre e para todos, circunda em colóquios e resguarda sua idiossincrasia. Nesse prisma cabralino, a breve exposição busca visualizar a posição da leitura e as possibilidades permissivas ao leitor.

Um leitor com seu mundo circundante e com os outros apresentados a ele pela leitura. A leitura está imersa em um espaço sociocultural, assim como todos os envolvidos nessa tessitura. Nesse sentido, no campo da História cultural, Chartier (2001, p. 78) possibilita uma melhor compreensão da problemática da formação de leitores na escola, quando na história da leitura busca refletir sobre a amplitude diversa dos modos de ler em contextos variados. O ato de ler produz uma multiplicidade de sentidos que se relacionam às “maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, (...) em conformidade com os hábitos de seu tempo”. O contexto social é responsável pelos suportes, pelos espaços, pelas concepções e práticas que constroem abordagens variadas de acordo com as particularidades de cada conjuntura social. Ao considerá-la como um tipo de comunicação, Silva (2011, p. 47) considera a leitura como uma forma de permitir ao homem situar-se com os outros, discutir e criticar para alcançar a práxis e compreender o mundo:

> uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, ‘sempre reflete o humano’.

Diante da dimensão de estudo, nessa direção, a escola será o foco da discussão. E mesmo nesse âmbito, é perceptível uma diversidade de propostas, de leituras e possibilidades do ato de ler, visto que, ao ler, o leitor partilha do que o outro viu, conhece o outro e se autoconhece, “é nesse situar contínuo que se coloca toda busca do meu SER. Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e,

portanto, da leitura" (SILVA, 2011, p. 77). Entre as leituras feitas, há, como diz Paul Ricoeur (1977, p. 53), tarefas de descontextualização e recontextualização reveladas na construção de sentido, no desvelamento, na construção e na explicitação das possibilidades de leitura:

> É essencial a uma obra literária, a uma obra de arte em geral que ela transcenda suas próprias condições psicossociológicas de produção e que se abra, assim, a uma sequência ilimitada de leituras, elas mesmas situadas em contextos sócio-culturais diferentes. Em suma, o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler.

A partir da tenra idade, a inserção das crianças na escola almeja a apreensão do ato de ler (em algumas situações, ato antecipado pelos pais), a aprendizagem da leitura através do processo de alfabetização; a *priori* ou a *posteriori* da aquisição da leitura está o encontro com a fantasia; após *a* leitura inaugural, a procura se dá pela compreensão textual e pela inserção no mundo da escrita ao escolher livremente os livros a serem lidos. À proporção que a escolarização avança, a *leitura ilustrada*[11], que prioriza o espaço da fantasia da tenra idade, é substituída por outro modo de ler a literatura, voltada para uma *leitura aplicada,* objetivando uma funcionalidade dada à leitura em um contexto social (letramento), visando à consolidação da competência de leitura e escrita. Na sequência, a leitura segue nos materiais didáticos, em forma de gêneros discursivos e especificamente no ensino de língua portuguesa em forma de fragmentos textuais, textos mais curtos, como contos, poesias e crônicas. O que se lê? Ler para quê? Para sistematização de conteúdos, para compreensão de textos nas questões interpretativas, para resolução de atividades de gramática ou para avaliar o que foi trabalhado em um período de um bimestre nas avaliações.

Quanto ao livro literário, esse ocupa o espaço das bibliotecas escolares, das seções indicativas no livro didático e, em função da compreensão do que se leu, ainda segue sendo limitado ao inquérito de perguntas e respostas. A precariedade de tal situação traz a indecisão da forma como o texto literário deve ser utilizado no

---

[11] As expressões *leitura ilustrada* e *leitura aplicada* foram utilizadas por Cosson (2011b, p 284-285) para demonstrar a divisão da leitura literária na escola, embora o autor considere que, ao se tratar de um letramento literário, os modos de ler devem ser simultâneos e não distintos.

espaço educacional. O que deve fazer o aluno ao ler um texto literário para que o professor possa comprovar (através das atividades avaliativas) que esse seu aluno leu e o que leu? Lajolo (2002, p. 2-3) demonstra a mesma inquietação a respeito ao salientar: “O que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”. E continua insitindo na investidura do “guardião do templo: lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele o mestre, sem saber se entra ou sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse...”

A leitura literária, em algumas práticas escolares, não segue o seu caminho sem amarras, sem cobranças, mas sim há um desencontro entre autor e leitor para outro desencontro entre leitor e professor. Em busca de respostas ou de resumos, um mundo se esvai, memórias, histórias - reais ou imaginárias - permanecem ocultas nas profundezas da leitura. Como capturá-las para manter um diálogo entre vozes, entre a palavra minha do leitor e a palavra do outro com suas culturas? Vale a recorrência em Lajolo (2002 p. 3): “Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações* (...)” (destaque da autora).

A demanda por respostas instaura no ensino uma linearidade, tendo em vista que, ao catalisar a inserção do leitor, este é direcionado a transcrever, identificar ou mesmo posicionar-se, embora seja guiado para isso. A intervenção docente deve priorizar ao leitor o que lhe é de direito, o poder produtor de leituras. Nesse sentido depreende-se a sala de aula como produtora de discursos, de diálogos, interagindo a palavra minha (do leitor) com as palavras outras (do texto-autor, de vozes enunciativas coadunáveis).

Ao seguir essa divergência, fica uma lacuna ao perceber que há um silêncio literário nas salas de aula, quando se depara, como ainda se vê, com professores que não leem para seus alunos, muito menos leem literatura. Se não faz parte da cultura de muitos docentes a prática da leitura literária, fica inviável que eles consigam formar leitores. E com isso o que lhes resta é transpor para outrem suas competências e receber “um script de autoria alheia”, sendo que com a voz embargada, no que se refere aos destinos do texto literário: “é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase

monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros do professor a tarefa de preparar aulas.” (LAJOLO, 2002, p. 4)

E o que acontece lá fora, após os portões da escola? A leitura no campo social se modifica, procura adequar-se para compor o vestuário educacional, com seus objetivos diversos, procedimentos específicos a depender do que se almeja ao propor determinada leitura. Os cânones permanecem sagrados, os *best-sellers* disputam espaços, embora seja na sala de aula que as transposições didáticas, o objeto do saber (da leitura) se transfigure em um objeto de ensino. Com isso, as contribuições referentes às praticas sociais, elemento de essencial significância do processo de leitura, passam a ser vistas no espaço escolar como acessórios, considerados como irrelevantes ao ocupar espaços de materiais didáticos e terem como consequência práticas destinadas ao processo de escolarização.

A relação escola sociedade comunga de uma relação paralela entre ambas, visto que a função social da escola também se molda de acordo com as imposições de leitura da sociedade (isso em menor grau que os padrões já consagrados), e a leitura, passa por mudanças promovidas pela escola.

No que tange à leitura, Moraes (2008) refere-se a Chevellard e à transposição didática, trazendo uma provocação acerca dessa transposição da leitura literária, sabendo que é um objeto cultural e que se constitui favorável à formação de leitores literários. A relação entre os sujeitos e a leitura literária é distinta com fronteiras díspares entre o que ocorre no interior da escola e os acontecimentos externos no espaço social. À medida que, na escola, a leitura é envolta de prescrições fixas sobre que caminho se deve seguir para essa caça ao tesouro (especificações linguísticas, literárias) no âmbito social, a relação se constrói de forma desprendida.

A *escolarização* da leitura literária é uma expressão refletida por Rildo Cosson (2011), ao afirmar que, se o texto literário ocupa o espaço educacional, é inevitável considerá-lo como escolarizado. Geraldi (1997, p. 169) discute a obrigatoriedade dos textos utilizados nas escolas:

> Ancorada na autoridade, a legitimidade se impõe. Os procedimentos são, aqui, os mesmos que, na passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino, reificam esses produtos. Tornam hipóteses verdades absolutas. Tornam textos, que se elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si. Reificam-se os

> textos. E, contraditoriamente, “repartindo-os” pela escolarização, sacralizam-nos (e na ambiguidade do *nos* incluam-se todos os seus sentidos: os textos, seus autores, seus selecionadores e, por mais incrível que pareça, seus leitores, pois estes, no contato magicamente imposto, “eruditos” se tornam porque leram o que selecionado a ler se lhes “deu” a ler - escolarizados estão).

Reflexão necessária para perceber como mudam os papéis dos envolvidos e a função dada ao texto literário quando esse está no espaço de escolarização, considerado como reificado por Geraldi: O que busca o leitor de literatura ao pegar um livro para ler? Quem o indicou? Em que situações ou momentos o livro é lido? Como ele foi adquirido? A tentativa de resposta traz uma sugestão dentre a cosmovisão social da leitura.

Portanto, no espaço extraescolar, o leitor procura encontrar os seus desejos, inquietações respondidas, curiosidades. As indicações são amplas, desde amigos, familiares, mídias televisivas ou virtuais, revistas, jornais, dentre outras. Há espaços de cunho pessoal (ambientes rotineiros da moradia) ou externos.

Na escola, em função dos saberes a serem ensinados, objetiva-se uma apreensão necessária ao momento de aprendizagem. As indicações também seguem por caminhos múltiplos. Nesse espaço, é possível ser pelo professor, pelo livro didático ou por colegas de classe (quando isso ocorre, a funcionalidade da leitura transfigura-se em uma busca pelo desconhecido). O lugar e a ocasião da leitura, na escola, oscilam entre a sala de aula, a biblioteca, o pátio, a depender das solicitações propostas no planejamento educacional.

O que se tem na escola é uma realidade de leitores que não buscam a leitura porque querem aprender, não vão aos textos com vontade de encontrar respostas. “Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.” (GERALDI, 1997, p. 170)

Moraes (2008) enfatiza dois pontos equidistantes sobre a escolarização da leitura. O primeiro revela a incapacidade de a escola tratar outros saberes externos à escola; o outro: a despeito de questões ideológicas da escola, ela pode, mesmo com empecilhos, manusear adequadamente esses saberes e constituir um espaço de transformação. Espaço é que, ao ler a palavra do outro, é permitido ao leitor a descoberta de outras possibilidades de pensar. E na trajetória que ele seguir, surge de ímpeto a descoberta do novo, do diferente, de outros caminhos antes desconhecidos e contrapostos aos seus. Agora lhe é possível construir novas

maneiras de entrecruzar histórias. O espontâneo emerge dos refolhos da leitura e sem subterfúgios; por fim Geraldi (1997, p. 171) defende:

> (...) que não participamos gratuitamente e emotivamente de relações interlocutivas, e que são os tipos de relações interlocutivas em que nos engajamos que melhor podem inspirar a ação pedagógica a se empreender. Assim, atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios” podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola.

Situações de leitura na escola precisam tracejar caminhos em liberdade, respeitando momentos de aprendizagem, os prazeres ou a versão de cada leitor em relação ao livro. São escolhas dos diferentes leitores que decidem o gosto, os sabores, as suntuosidades que afloram da palavra. A relação entre leitores, autores e livros é relativa. E essa configuração faz pensar que não é convincente quando menciona a busca de formar leitores, tentar classificar leituras, indicar um mesmo livro apropriado a uma faixa etária ou escolher temas adequados a determinada turma. Diante da sociedade plural, de culturas de imaginários múltiplos valores, impasses e utopias, não há espaço para o leitor de literatura. São leitores que se configuram.

Deixam de ser “apenas” leitores e são muitos os que se perfilam em um só ser. Com isso, a leitura nos dá o que não temos, nos faz o que não somos. E, se temos tanto e podemos ser mais ainda, por que esse prazer tão intenso, ao tocar as páginas de um livro que podemos, sinestesicamente, devorar, é negado ou ignorado na comunidade escolar? O que faz com que as pessoas temam tanto o extenso número de páginas, que para elas pesam, ao passar cada folha e perceber que falta tanto para chegar ao FIM? Cada palavra, cada metáfora desconhecida e camuflada nos temores presentes na escolarização da leitura é produto de uma sociedade sem leitores literários.

Leitores e leituras poderiam se complementar, embora as leituras, no âmbito literário, quando são apresentadas por um leitor, sigam a trilha das imposições enquadradas nas salas de aula e circunscritas em atividades avaliativas sem significados e/ou funcionalidade. Mas qual a função de ser leitor? É preciso provar, a fogo e ferro, que se é leitor? Não será mais envolvente permanecer inerte, degustando cada metáfora, cada sinestesia contida nas vozes, cujos personagens, transeuntes de seu tempo, são adjetivados de acordo com cada leitor? Refletir sobre

essas indagações traça um caminho referente às realidades próximas presentes no ensino de língua, visto que somente a leitura consegue promover múltiplos personagens, cada um cambiante. É na leitura que as particularidades se concretizam, não é possível transmutar as imagens de um leitor para outro. A leitura será uma para cada um dos leitores; exemplificando isso, Machado (2011, p. 38) promove a assertiva de que a consciência da morte, que leva ao desejo da comunhão, pode não ser partilhada por todos os leitores, prosseguindo:

> É difícil fechar a recepção em endereçamentos fixos, mesmo quando a edição explicite elementos desse público alvo na programação visual dos livros. A recepção dos textos literários, longe de ser passiva, depende das experiências vividas – na vida e na literatura. Como ensinou Malazarte, em verso de Murilo Mendes: "... Nada me fixa nos caminhos do mundo" (1979, p. 35). O que bem poderia ser uma metáfora para o leitor de literatura: Nada me fixa nos caminhos da leitura. *Os caminhos da leitura não são os mesmos para todos os leitores.* (grifo nosso)

Desta forma, há necessidade de demonstrarmos a alguém o produto de nossa leitura? Responderemos com a indagação feita por Pennac (1993, p. 82):

> Leitura, ato de comunicação? Mais uma bela piada dos comentaristas! Aquilo que lemos, calamos. O prazer do livro lido, guardamos, quase sempre, no segredo de nosso ciúme. Seja porque não vemos nisso assunto para discussão, seja porque, antes de podermos dizer alguma coisa, precisamos deixar o tempo fazer seu delicioso trabalho de destilação. E este silêncio é a garantia de nossa intimidade. O livro foi lido, mas estamos nele, ainda. (...) Lemos e calamos. Calamos porque lemos. Seria engraçado ver alguém emboscado nos esperando na virada de nossa leitura para nos perguntar: "Entããão? É bom? Você entendeu? Relatório!"

Não há dúvida de que cada ato, cada olhar, cada gesto impulsivo contagia o leitor, ainda não leitor de literatura. O desconhecido relatado por alguém, as incertezas dos enredos miraculosos, as caracterizações detalhadas dos personagens, suas vontades e desejos ocultos, o tempo impreciso das narrativas desdobrado na leitura pausada ou vociferante do professor/leitor, demonstrando vigor nas palavras negras antes esmaecidas nas enquadradas páginas brancas. O contraste antitético antes ofuscante se esbalda na voz daquele que resolve oferecer em bandejas taças disseminadas do doce veneno. Se és leitor, saberás degustá-las e saciar-se desses prazeres, continuando a espargir esse "veneno" para aqueles que permanecem ainda vendados. Uma leitura em voz alta esbarra nas paredes do

espaço educacional, desejando rompê-lo e formar uma infinidade de espaços. O livro com isso é elevado e o professor se dá, verdadeiramente, a ler.

4.1 “(A manhã) que plana livre de armação”: em busca da liberdade literária no ensino de literatura

> O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o**.** (Magda Becker Soares, 2011, p. 22).

No princípio e no alvorecer do dia, paira a manhã, sem determinações e sem restrições. Livre de qualquer ato que impeça o desbravar do dia, livre de estruturações e empecilhos que possam interromper o seu curso.

Tomando como referência a afirmação de Soares, é que surge a necessidade de pensar a prática diária de metodologias utilizadas no Ensino Médio. Uma discussão proferida por educadores, desde quando se elabora o programa de disciplina até as incertezas constantes em cursos de formação continuada, sobretudo ao valor atribuído à leitura literária e o significativo dessa leitura para todos os pares que fazem parte do processo educativo, é alvo das reflexões seguintes.

Sacralizada pela escola, a leitura literária traz a presença marcante e constante dos cânones na nossa literatura. A priorização e escolhas desse e não de outros textos não são ingênuas, pois trazem posicionamentos ideológicos. Ao definir o que é ou não literatura, há referência aos aspectos históricos, culturais e linguísticos do processo persuasivo do ato de ler. Abreu (2006, p. 24) reforça: “O prestígio social dos intelectuais encarregados de definir Literatura faz que suas ideias e seu gosto sejam tidos não como uma opinião, mas como a única verdade, como um padrão a ser seguido”.

A asserção de Abreu (2006) insere um discurso veemente direcionado pela proposição de outros horizontes sobre uma concepção linear de literatura e do seu ensino. Basta erguer o olhar para os fenômenos culturais e históricos emergentes e

requerer essa discussão, arrancando os enlaces consolidados do ensino de literatura. As diversidades culturais, especificamente a pluralidade linguística, social, permitem perceber que há espaço para as diversas definições de literatura sucedidas a partir de épocas e grupos sociais múltiplos. Por afirmações dessa natureza, recai uma consolidação oculta na grande maioria, centrada no valor estético da literatura. Ao considerar obras como literárias no século XVIII, por exemplo, essas não são lidas com o mesmo entusiasmo por leitores de classes sociais diversas, faixas etárias distintas ou comunidades de falantes, muito menos em outro momento histórico. Abreu (2006, p. 35) demonstra com clareza o supracitado ao desenhar espaços sociais vários, desde um crítico literário que expõe a sua sofisticação linguística à desprestigiada linguagem do nordestino analfabeto:

> O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro têm mais prestígio social que o africano iletrado, a jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modo de ler e de sentir.

Fica claro que há determinações e escolhas vistas como únicas e adjetivadas. Esse contexto insere o texto literário na sala de aula, considerando-o como Grande Literatura pelas instâncias de legitimação (universidades, revistas literárias, livros didáticos). A escola, portanto, inclina-se a valorizar o que é imposto pela crítica literária ou opiniões de intelectuais, menosprezando o gosto pessoal comum. Nessa ótica, são priorizados posicionamentos da elite intelectual padrão minoritária e a maioria é excluída das formas de ler. Diante dos julgamentos feitos, Abreu (p. 72) conclui sua abordagem: “É que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando *um único critério* e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada”. (*grifo nosso*).

A unificação de critérios seleciona um caminho contumaz, obstinado a defini-lo, através dos modelos a serem imitados ou não, considerados por Bunzen (2009) como **pró-exemplo**, baseados em texto literário como linguagem adequada ao ensino de uma língua com o objetivo de fazer com que os alunos, a partir do contato frequente com textos literários, “falassem, lessem e escrevessem “melhor” o vernáculo” (p. 51); ou **antiexemplo**, os textos rejeitados por fugirem do padrão estético e se distanciarem da estrutura literária manifestada nas obras canônicas. O

contato com a leitura seria prioridade para aperfeiçoar o sujeito falante e inseri-lo em diversas posições sociais e linguísticas. CHARTIER; HÉBRARD (1995, p.406 apud BUNZEN, 2009, p. 51) abordam o valor da literatura como recurso educativo: “o recurso à literatura, é, portanto, uma necessidade imperiosa para quem deseja educar convenientemente uma criança em sua língua materna e em seu patrimônio”.

Abreu (2006, p.73) demonstra um olhar diferenciado, com interesse em buscar a inserção do outro, por muito tempo distante da literatura, consideradas outras literaturas (não sacralizadas) “inferiores” e desprestigiadas: “Não estou propondo que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro”.

No caso a refletir, o espaço escolar, especificamente a aula de língua portuguesa, segue inserindo a literária desde o processo inicial de alfabetização na contação de histórias. O texto literário mescla-se com outros gêneros textuais e ainda ocupa um papel de destaque em busca da formação de leitor, embora retomar o ensino de literatura, no decorrer do tempo, evidencie a inserção do texto literário associado com a tríade - leitura, redação e gramática - e com isso o texto, antes como elemento fundamental para formar o leitor, passa a ser pretexto para o ensino de gramática. Reunidas em uma mesma disciplina, há uma dicotomia considerável entre elas, muitas das vezes fragmentada em aulas díspares. A distância entre ensino de língua e a leitura de literatura permanece e a inclusão do texto literário acontece, eventualmente, no Ensino Fundamental, ora como paradidático, ora com fragmentos enquadrados pelo livro didático.

4.2. Pelos caminhos da historiografia literária

No Ensino Médio, o texto literário faz parte do ensino e do currículo da disciplina, posto que privilegia um ensino pautado na historiografia literária. Com isso, além do embate entre gramática e redação, há a inserção da literatura, privilegiando a historicidade literária. A inauguração da historiografia literária nos programas escolares ocorre a partir do século XIX, promovendo uma ruptura com a tradição clássico-humanista de ensino, delimitada em estudos da retórica e da poética. O fato se perpetua até os dias atuais e traz marcas indeléveis presentes nos

livros didáticos do Ensino Médio, sendo uma das causas do “engessamento” do ensino de literatura.

A questão ganhará força ao abordar o próprio estudo da literatura enfocado por Coutinho (2001). Desde o século XIX, a supremacia foi dada ao meio histórico e social, detalhes biográficos, como se a vida do homem condicionasse, essencialmente, a alma do escritor; explanações sobre a obra literária através de acontecimentos, como se, destarte, conhecêssemos a realidade imanente, depreciando que o espírito do escritor foi adjetivado no decorrer da criação por uma variedade de fatos não mais vigentes.

Nesse mesmo século, o ímpeto recai em construir uma identidade que deixasse de valorizar a cultura europeia, e a historiografia nasce com um espírito de busca da nacionalidade e vem marcar a cultura social daquele período. Um momento com um contexto histórico adjetivado por uma recente “independência política”, embora não houvess, no Brasil, uma definição dos seus cânones literários. Na esfera escolar objetiva-se formar os jovens com os textos considerados fundadores da nossa cultura.

Esse fato foi marcado através de uma concepção de História Literária desde o século XVI com acúmulo de documentos, antigos repositórios biográficos e com isso atingiram a posse de um conceito e de uma metódica no século XIX. Sendo uma época contornada por tendências filosóficas que interferiram, significantemente, no espírito desse tempo; o homem se via imerso em seu ambiente sócio-histórico e a literatura um resultado de forças exteriores (determinismo tainiano).

Essa superioridade do método histórico valorizava um fato isolado e concreto na submissão do objeto, isso sendo posto em questionamento à medida que o século em questão depara com a consciência do conteúdo estético da obra. A obra literária não apenas se singulariza no âmbito social e histórico do seu tempo. Essa trazia no seu âmago uma plurissignificação, perfazendo uma ampla gama de elementos estéticos e formativos. Nesse prisma, havia espaço significativo a uma crítica artística ou estética à qual cabia uma função própria na interpretação da arte em contraposição ao método histórico.

A história, nessa perspectiva, está exposta na literatura, e enfocar a obra em si deve ser o estudo primeiro da obra literária. Nesse ínterim, o que se busca não é a exclusão do método histórico, mas a inserção dele em outras facetas que a literatura pode nos proporcionar.

Não obstante, Cereja (2005) procura descrever alguns momentos das mudanças ocorridas a partir da historiografia e algumas divergências entre críticos literários, engendrando uma bifurcação na forma de pensar a literatura no século XX, sintetizada em fronteiras entre as tradições sociológica e estética, desde um historicismo nacionalista, um sociológico (comprometido com o progresso social e cultura), impressionismo (texto com valor estético), estético (análise imanente da obra literária) e dialético (rompimento da dicotomia entre formalismo e sociologismo).[12]

O padrão de ensino de literatura que se tem nos tempos hodiernos retrata nuances da cristalização marcada pela historiografia literária. Uma realidade divergente no século XIX, em que, para Cereja (2005, p.133):

> O professor, que gozava de uma autoridade reconhecida - pelo fato de ser também escritor, médico, advogado ou jornalista - transmitia aos alunos seus conhecimentos sobre a cultura brasileira e suas principais expressões literárias. Motivado pelo espírito nacionalista (durante o Romantismo) ou pelo espírito científico (durante o Naturalismo), e apoiado numa concepção conteudista e transmissiva de ensino, o professor abria o leque dos movimentos literários, dos autores e das obras e cumpria seu papel de despertar “nobres” sentimentos de amor à pátria ou de ensinar “bons usos” da língua por meio de textos de grandes escritores das literaturas brasileira e portuguesa.

Essa transmissão de conteúdo ainda é procedimento real nas aulas de literatura, embora a visão dessas aulas traceje encaixando autores/obras em movimentos, gerações, fases e classificando as obras com caracterizações estandardizadas. A diferença está na relação do professor atual que, mesmo com a formação acadêmica necessária, não possui, na maioria das vezes, um conhecimento intelectual semelhante ao do professor do século XIX. Isso retrata um contexto histórico diferenciado, em referência à historiografia tanto na esfera acadêmica quanto na esfera escolar. Por um período significativo, a prática desse ensino limitou-se a uma historiografia sem significado, justificada por esquematizações determinadas, simplistas e limítrofes. O ensino seguia uma abordagem sociológica da literatura e atribuía uma importância menor à estética e à relação efetiva do texto e o contexto.

---

[12] Cereja (2005, p. 138) apresenta um quadro comparativo da historiografia e da crítica nacionais nos séculos XIX e XX.

Os professores nem sempre têm consciência das divergências teóricas que abordam a historiografia literária, ou, caso tenham não as consideram relevantes. Tal situação recai na escolha do livro didático, que, para Cereja (2005, p. 141), parece ter um vínculo com seleção e tratamento de conteúdo, ser acessível ao aluno, e quanto à questão referente ao método, não é considerada, mas sim a presença da historiografia na literatura. A discussão que se segue não pretende conferir a problemática do ensino à historiografia, sendo que por meio dela são possíveis conhecimentos significativos sobre o contexto literário no decorrer do tempo, através de uma relação dialógica com outras áreas, como filosofia, sociologia, história, psicologia, análise do discurso. Cereja (2005, p. 141) afirma:

> O problema é que, transformando no principal objeto do curso de literatura no ensino médio, ela vem centralizando, desde o último quartel do século XIX, a maior parte das atividades da disciplina, não dando espaço para outros tipos de abordagem da literatura.

Para uma composição de ensino de literatura, a historiografia literária não deve ser crucificada nem responder por manter estagnado o ensino. Em contrapartida, ela precisa ser vista como uma ferramenta significativa para situar o texto literário e promover a relação histórico-cultural em uma perspectiva dialógica entre os gêneros discursivos circundantes na sociedade e sua situação de produção e recepção. Para isso, a formação do leitor literário se comprometerá com percepções estéticas, contexto social, o público, relações ideológicas e dialógicas.

O método histórico abordado possui as suas particularidades e contribuições literárias, mas o essencial é o estudo da obra, valorizando um método crítico. Em contrapartida, num aspecto educacional, permanecem diversas indagações: O estudo da literatura ainda se faz através de uma crítica histórica, em virtude da maior facilidade de apreensão? A literatura possui um valor em si mesma ou simplesmente atua como veículo de outros valores? Dessa forma, vale salientar a temática em estudo, com questionamentos sobre a metodologia de ensino de literatura no Ensino Médio. Como os educandos recepcionam um conteúdo, reconhecido simplesmente através de roteiro de leitura? Assim, como meros receptores, iniciam o processo de prescrição de características, diversidades de nomenclaturas literárias, próceres que ornamentam cada tendência literária (escritores - poetas), períodos históricos e como base central um público adolescente dinâmico e sucinto.

Por exemplo, vislumbrar as dimensões possíveis em um texto literário é ir além das suas histórias (sem menosprezá-las) e trilhar por esse caminho fará o leitor buscar se encontrar no cerne do seu eu. Assim é que a preponderância é dada ao prazer do texto. Outros pontos também devem ser valorizados, mas o prioritário constitui-se nas margens sinuosas das palavras, no seu encanto e mistério, nas suas opulências.

Contrapondo a isso, tem-se uma realidade de supervalorização de conteúdos sem funcionalidade; simplesmente para compor a abordagem solicitada para desenvolver competências e habilidades da área de Linguagens é que muitos educadores se esbarram em uma metodologia repetitiva, valorizando a competência gramatical ou mesmo, quando verificam como viável, abordam as temáticas literárias, essas se fixando em longas explanações, no âmbito de um interlocutor - único (o educador) detentor das informações básicas e suficientemente necessárias para concluir o planejamento inicial.

Tendo em vista as práticas tradicionalmente adotadas na escola média brasileira, o que será proposto depende de mudanças de atitude na organização de novos hábitos, sendo o objetivo primordial desenvolver o potencial crítico do educando, com uma visão ampla e articulando conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso. É preponderante como mais um escopo entrever a própria obra literária como objeto de estudo. Dessa forma, Coutinho afirma:

> A literatura está para os outros fenômenos da vida em posição de relação, não de dependência ou submissão. Não é um epifenômeno da economia ou da vida social. Está para eles em relação de eqüidistância, tendo o mesmo valor que as demais expressões da atividade humana. (COUTINHO, 2001, p. 18)

Esse valor da literatura é exposto aos nossos leitores e eles devem perceber o primordial para valorizar a essência que o texto literário possui. Um estudo de uma obra não pode se limitar a apenas fatos históricos, conhecimento biográfico do autor. Um texto traz em si uma variedade de sabores, de prazeres, de encontros. O leitor encontra-se presente na tríade texto-obra-leitor, promovendo uma integração entre esses elementos e incentivando tanto o prazer como fruição, expostos por Barthes (1987). Prioritariamente, é um percurso feito pelo leitor, entre o prazer e a fruição, entre o real e o imaginário que podem se esvair do texto. E os educadores dessa

área têm como papel priorizar aos seus educandos a possibilidade de conhecer outros mundos e de neles se envolver.

Ao fazer uma abordagem sobre o ensino de literatura, Cereja (2005, p. 162) traz algumas propostas a serem escolhidas para o destino do ensino de literatura em cada âmbito educacional. Como cada escola traz um contexto social próprio, fica evidenciado que não se pode desvalorizar questões referentes à realidade local e valorizados contextos distantes e com culturas díspares. Em primeiro caso, é preciso definir a que didática educacional o professor ou escola está afiliado, se é uma concepção voltada para um modelo de transmissão de conteúdo, construtivista ou sociointeracionista. Outro ponto fundante, a partir dos conhecimentos prévios do educando, é selecionar que autores ou estilo de época serão estudados, seguindo com isso qual será o ponto de partida do trabalho. Isso não deve desvincular-se do projeto pedagógico da escola, do planejamento interdisciplinar com outros componentes curriculares e com a diversidade cultural dos alunos.

E quanto à historiografia literária, essa não deve ser desconsiderada, mas sim aceita como mais uma possiblidade de trabalho, ou, como propõe Cereja (2005, p. 164), pensar a literatura em unidades temáticas, gêneros literários em uma perspectiva historiográfica, intersecção entre os temas, nacionalidade, tradição, usos linguísticos, dentre outros. O que o autor afirma faz refletir sobre a situação educacional e o comportamento docente quanto à aceitação da historiografia:

> (...) essa hipótese de trabalho, entre todas, é a que mais tem condição de receber a adesão dos professores atualmente, uma vez que não despreza a formação desses profissionais nem suas experiências com a abordagem histórica da literatura; ao contrário, aproveita-as e redireciona-as, pondo-as a serviço de outros objetivos de ensino, entre os quais se destaca a formação de leitores de textos literários.

Sem amarras, uma leitura sem margens, sem fronteiras que indique o que o leitor deve fazer e que possibilite cesuras capazes de harmonizar a leitura do texto literário e sua contextualização com textos da cultura de forma ampla. Mantendo relação com Bakhtin, ao exprimir todo discurso como resposta a outros discursos, no que se refere à literatura, as relações discursivas estabelecem um dialogismo com discussões várias, desde os contemporâneos como os marcados na tradição. As “comparações interdiscursivas” (CEREJA, 2005, p. 178) são relevantes para o

ensino de literatura. Outrossim, é permitido dialogar com Todorov (2009, p. 23-24) quando o autor teme que a literatura esteja em perigo e enfatiza com veemência:

> A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

A obra literária, em meio a sua repercussão, flui naturalmente e, ao captar leitores, ecoa para ganhar liberdade, sem qualquer empecilho para tolher a sua desenvoltura, mas sim permitindo ao leitor também se libertar de seu tempo. Em conformidade com Jauss (1994, p. 25), quanto a obra literária: “Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada de sua leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhes existência”. Essa existência envolve a inserção do ser humano no mundo, ou seja, sua humanização, sendo que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 117).

E na verdade, a primeira margem é concedida ao leitor, na segunda ele tem a liberdade de construir. O prazer do texto incorpora-se no leitor desde o início do contato com a obra literária e, dependendo da sua integração, haverá momentos de prazer e de fruição provocando modificações na própria estrutura do leitor. Destarte, a obra literária está em constante construção, e oportunizar aos jovens leitores essa faceta é presenteá-los com o deleite de conhecer a si próprio e os prazeres que um texto pode oferecer. É preciso ser leitor ativo para captar todas essas nuances que do texto se esvai. Isso é o que o ensino de literatura deve almejar.

4.3 “A manhã, toldo de um tecido tão aéreo”: o letramento literário - No ensino de literatura?

Diante do processo construtivo seguido até então, Cabral apresenta a disposição do ato de composição da manhã, ao iniciar-se “tecendo”, para a

conclusibilidade produto de autonomia e de ação transformadora ao reproduzir-se radiosa.

Com isso, abordar o ensino de literatura, limitado no termo ensinar a literatura, é uma incompreensível expressão, visto que não se configura ensinar literatura sem antes ler literatura. No entanto, ler literatura não se completa por si só na perspectiva educacional. E por que não "letrar literalmente[13]"? Buscar uma concepção para o termo letramento constitui-se num fato complexo, assim considerado também por Soares (2009, p. 65): "conceito de letramento como um fenômeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível." Precisar uma definição torna-se impossível diante da gama de conhecimentos, das diversas habilidades, das capacidades, dos valores, das funcionalidades e dos usos sociais. A própria autora enfatiza que, ao definir letramento, as concepções são diferenciadas e contrárias, visto que elas serão baseadas nas especificidades referentes à dimensão do termo.

A escola objetiva uma participação dos alunos nas práticas sociais munidos da leitura e da escrita, de maneira reflexiva, democrática e ética, em diversos espaços de interação, possibilitando que a educação linguística considere um arsenal de múltiplos letramentos. Diante das adjetivações singulares, é preciso levar em conta perspectivas inovadoras que surgem e outras que são repaginadas para compor o contexto e as realidades imanentes de uma sociedade letrada. Resultante desse mosaico letrado, tem-se o letramento escolar, letramento informacional, letramento digital, letramento midiático, letramento multissemiótico, e por interesse da pesquisa, letramento literário. A especificidade se faz necessária para delimitar a leitura do texto literário e a condição do leitor. Soares (2009, p. 66) indica com precisão duas dimensões sobre o letramento. A primeira não interessa à concepção estudada, pois demarca particularidades em uma dimensão individual. Já a dimensão social pode ser considerada apropriada à relação com a linguagem, construída por Bakhtin e, deslocando um letramento "visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita".

Nessa ótica, não é permissível atribuir ao letramento um argumento apenas pessoal e negar a inserção dos sujeitos discursivos no espaço social em que estão

[13] Expressão utilizada nas Orientações Curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006), na seção Por que a literatura no Ensino Médio.

inseridos. É preciso, sim, considerar a visão ampla exposta por Soares (2009, p. 72) na assertiva que se segue:

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Assim, agregada a essa concepção está a leitura, não na visão de aquisição, mas sim no processo de leitura literária usado no âmbito de escolarização.

Cosson (2011a, p. 23) considera o letramento literário como prática social inserido na escola e de sua responsabilidade, além disso, busca definir o letramento literário, com a ajuda de Graça Paulino, como "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Tem-se, com isso, não apenas a aquisição de uma habilidade leitora da literatura, "mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário" (COSSON, 2011b, p. 283). O autor reafirma que não são conhecimentos de área de estudos ou gêneros textuais classificados como literários, mas sim a interação discursiva efetivada na tessitura cultural em que a literatura está inserida.

Como interação discursiva, o letramento literário reivindica que o leitor use não apenas da leitura no processo de interação, mas também da escrita para posicionar, registrar, complementar, informar, dialogar, narrar fatos similares, construir poemas, associar temáticas, compartilhar as suas memórias de leitura. Isso será possível com a promoção de formas variadas de interação entre a leitura e a escrita, visto que "seu objetivo (...) é proporcionar o exercício da palavra com vistas a reforçar e consolidar a construção literária dos sentidos" (COSSON, 2011b, p. 288).

Pensar a literatura em outra vertente traz a possibilidade de ser vista da forma como ela é, arte literária. Arte como uma relação dialógica entre aquele que cria e o contemplador da obra lida, tendo em vista a sua inserção no meio social.

Bakthin/Voloshinov (1926), em seu texto *'Discurso da vida e discurso na arte',* promovem uma reflexão acerca da análise sociológica aplicada à teoria da arte

e nesse sentido pretendem desconsiderar dois pontos de vistas falaciosos. O primeiro restringe a arte como “fetichização da obra artística enquanto artefato”, a estrutura da obra em si, deixando de lado o criador e o contemplador, como se ambos não tivessem contribuição com a obra em questão. O outro ponto de vista fixa-se no “estudo da psique do criador e do contemplador”, visto que toda arte se molda em instantes da pessoa criando ou contemplando. Os autores então mencionam que esses pontos de vista permanecem falhos, pois eles tentam descobrir o todo na parte, isto é, eles priorizam a estrutura de uma parte, abstratamente divorciada do todo, apresentando-a como a estrutura do todo. Entretanto, o “artístico” na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador consideradas separadamente; ele contém todos esses três fatores. O artístico é uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte.

A arte literária, especificada nesse estudo, não pode ser retirada das entranhas da sociedade. Pensar literatura traz, conjuntamente, uma gama de aspectos culturais. Cada leitura, cada texto, cada leitor, cada qual com suas margens culturais, a fim de promover um encontro de vozes e promover um processo dialógico. Efetivamente, na interação, a comunicação estética se desabrocha, sem espaço para o solitário, o fragmentado, as prescrições. Prima pensar a literatura como um valor artístico que possibilita uma abertura para a sociedade. Como a sociedade anda em constante processo de mudança, a arte, a literatura transportam essa diversidade que lhes é própria, visto que estão inseridas em um âmbito social. Isso acarreta negar a visão estandardizada determinada pela sacralização canônica de que a teoria literária impõe e faz-se necessário vislumbrar a arte em uma perspectiva estética em questão de um juízo pessoal. A compreensão da literatura, mesmo arraigada em conceitos rígidos, não se limita a uma definição universal; há o que uma época, um grupo cultural ou um indivíduo consideram, em momentos históricos diferenciados.

A educação literária, no viés em que está sendo tecida, precisa ser iniciada, em alguns casos e ampliada em outros para que com isso possibilite o que Nascimento e Saito (2011, p. 129 -130) consideram como propósito de criar “comunidades de leitores que se iniciam nas práticas de leitura do texto literário na escola, mas que irão além dela, porque oportunizarão aos alunos uma maneira própria de ‘ver e viver o mundo’”. E essa vivência, ao potenciar o diálogo entre textos

e práticas educacionais, em eventos de letramento, permite que os leitores tenham acesso não apenas às práticas prestigiadas e valorizadas, mas também às outras vozes que comungam de culturas similares ou díspares das localidades em seu entorno.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2009, p. 55), “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”.

Os diversos sentidos são atribuídos ao texto em situações comunicativas evidentes. Essas diferem a depender do enunciador, da sua posição social e do status de produção ou recepção. Quando se retoma ao texto literário sob o ângulo de significação, fica evidente a multiplicidade de sentidos permissivos ao pensar no autor e nas possibilidades que o texto oportuniza. Ao encararem o texto literário como enunciado, Nascimento e Saito (2011, p. 133) pressupõem que a potencialidade, referente aos valores, não se exaure ao findar de uma análise/leitura, ao contrário “uma enunciação para significar não deve nunca ser ‘acabada’; um resíduo de significado deve sobrar”. Isso se reflete na compreensão, interpretação e leitura.

Diante disso, Jouve (2012) diferencia a emoção manifesta no texto da emoção sentida pelo leitor, sendo que aquela expressa a obra e esta, em contrapartida, refere-se ao posicionamento do leitor indo além da visão denotativa. Há que se voltar, nesse aspecto, ao valor atribuído ao texto lido, ou considerado como valor estético ou valor artístico. A primazia, tanto no contexto social como no educacional direciona-se ao valor artístico, determinante, no que tange à literatura, aspectos linguísticos, literários. O que impressiona é o que interessa, e traz uma gama de ideologias demarcadoras de padrões linguísticos.

Já no juízo estético, a apreciação valorativa indica o posicionamento do leitor, mesmo que o texto não lhe interesse. O leitor pode considerar uma obra emocionante, sem que ela seja interessante. Há, na obra de arte, duas relações pertinentes: a atenção estética em um dos polos e a relação de interesse do outro. Assim Jouve (2012, p. 114) as distingue com mais clareza:

> Quando se diz que uma obra é bela, o que está dizendo é que ela simplesmente nos agrada. Podemos, é obvio, nos *interessar* por uma obra de arte em razão de suas propriedades objetivas (...) mas esse

> tipo de atenção não afeta o juízo estético que se fará dela. Um texto pode nos *interessar* sem nos *agradar*. (...) Passarei a entender por "estético" aquilo que remete ao sentimento do belo e por "artístico" aquilo que designa nossa relação com a obra de arte. (grifo do autor)

Essa relação biunívoca é interdependente; embora o espaço educativo priorize por conexões entre ambas, fica notória a lacuna existente. A escola prioriza visualizar o valor artístico e venda os olhos, desconsidera o posicionamento estético atribuído pelo sujeito leitor. Cosson (2011a, p. 22) salienta que, de acordo com os conteúdos trabalhados na sala de aula do Ensino Médio, as atividades no ensino de literatura são oscilantes ao prescrever informações sobre literatura e a autoridade dos protagonistas discursivos ao utilizarem imperativos para que o aluno leia.

No objeto estudado, livro didático do Ensino Médio, não há espaço para o que o leitor deseja ler. Na verdade, a leitura fica em segundo plano e o priorizado é a historiografia literária com períodos ornados por excertos de poemas, romances que serão produtos de análises procedimentais formais, temáticas e ideológicas, em atividades. Na conclusão do capítulo de literatura, objetivos direcionam qual será o roteiro de estudo, informando ao aluno quais habilidades ele deve ter ao final da leitura dos textos.

Nesse sentido, a prioridade pelo ensino de literatura no Ensino Médio deve repensar a prática docente e rever de que forma a literatura está sendo "imposta" a esses jovens. Mudar o panorama do ensino de literatura requer uma mudança de atitude dos docentes, enfocando no ensino de literatura, primeiramente, o gosto pela leitura. Após termos em sala de aula um grupo de leitores de literatura, é possível falar sobre a historiografia literária, as interações discursivas, com aqueles que leem literatura. O espaço de leitor será mais visível ao deparar com situação similar. É na escola que é presenciado o âmbito de diversidades de olhares, cada um com seu modo significativo montará a colcha de retalhos da leitura.

A literatura descola-se do seu lugar social, mantendo um hiato entre o cultural e o pedagógico e a práxis de leitura literária mantém distâncias significativas da escola e das alterações encaminháveis através do livro didático. O ponto crucial considerado como vivaz provém de um esvaziamento amplo, comprometendo um olhar renovado diante da produção cultural no contexto pós-moderno. "Trazer a pluralidade da cultura à baila é realocar a literatura no diálogo e não apenas perdê-la de vista. Lidar com ela exige, sim, preparo que não se separa do deleite, da

experiência, nem economiza reflexão e debate" (MORICONI, 1999, apud YUNES, 2008). O objetivo se foca na valorização cultural de cada sociedade e com isso a escola precisa abarcar as práticas culturais contemporâneas, que são dinâmicas e podem fazer associações com diversas linguagens, inclusive a literária.

Dessa forma, indaga-se: qual o valor atribuído à pluralidade cultural dos discentes na prática de ensino de literatura proposta no livro didático? Estuda-se literatura sem que se leia literatura, sem que se perceba a inserção das obras literárias no seu contexto de origem, permitindo um diálogo entre culturas diversas. Leituras, em excesso, são feitas de fragmentos contidos no livro didático e esses são base para o estudo da literatura e suas configurações estéticas. Autores de livros didáticos e professores sem uma autonomia pedagógica continuam perpetuando essa prática. Alunos saem do Ensino Médio sem leituras feitas e com uma aversão à literatura, pois não perceberam o valor intrínseco da obra literária, já que passam suas aulas de literatura sem experiências de leitura, como menciona Cosson (2011a, p. 22-23):

> Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates, sendo que estes são comentários assistemáticos sobre o texto, chegando até a extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas.

O livro é, além de um instrumento, um recurso didático, um objeto de cultura. Nessa ótica, Bakhtin enfatiza (1981, p. 92):

> O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Sob a constituição discursiva e cultural imanente ao livro didático vinculam-se os processos de seleção, circulação e uso na sala de aula. Rever como se procede a essa escolha é outra discussão a ser feita, de fato importante, mas com um manual, o professor tem total liberdade de selecionar os textos a serem trabalhados, ou de simplesmente deixar de prosseguir o seu trabalho seguindo os preceitos do livro didático. Com um docente autônomo, o trabalho de literatura vai ser originado da leitura de literatura. As vozes que emanam perante as leituras serão múltiplas e comporão o arsenal dos livros lidos, e esses serão, não simplesmente um manual, mas uma pluralidade de sentidos e de significados capazes de convergir com outras leituras. Yunes (2008, p. 65) salienta:

> O que aliena a literatura é, em parte, a alienação da cultura, nas discussões conteudísticas das disciplinas. Compreender que as ficcionalizações da arte são modalidades de ser, exercícios de pluralidade do conhecer, é confrontar as ficcionalizações ideológicas que modelam as mentes pelo esvaziamento das práticas vivas de leitura, da crítica exercida como condição de inserção e opção que o sujeito do conhecimento realiza enquanto se faz sujeito social. Por múltiplas que também sejam as facetas deste sujeito, em crise de identidade.

Coadunar-se com Pinheiro (2006, p. 113), que expõe uma série de indagações, faz refletir: “precisamos de livro didático de literatura? Os livros didáticos de literatura, como estão, têm contribuído para a formação de leitores de obras literárias? Não seria mais rico, em vez de estudar literatura no Ensino Médio de um modo atrelado ao viés historicista, ler as obras com alunos”?

Nesse sentido, o ensino de literatura deve ser mesclado com diálogos entre textos condizentes com a satisfação do leitor quanto a categorias artísticas, culturais e linguísticas. Ao contrapor, Jouve (2012, p. 135) salienta:

> No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que - pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo - merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa.

Jouve, em nota, atesta que não se opõe à conexão entre o valor da obra de arte e a dimensão estética. Ademais, ressalta o relativismo da dimensão estética

“além de ser sempre subjetiva”. Contrapõe a isso o objetivismo e a originalidade dos saberes expressos pela obra artística compostos do valor transcultural. Esse impasse não radicaliza o ensino, em contrapartida abrem-se frestas para uma dimensão que oportuniza ao leitor ser, conhecer, viver com os outros. O diálogo construído transgride limites temporais e espaciais e, ainda assim, oportuniza ao sujeito leitor ser ele mesmo. O que é interiorizado pelo texto literário segue pleno de uma intensa “verdade” de convívio com e para sociedades diversas. Cosson (2011a, p.27) sumaria a partir do que se evidenciou:

> ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Ao compartilhar visões diferenciadas, leituras são feitas e fazem do leitor produtor de sentidos. Essa transitividade do ato de ler evidencia a discursividade leitora e mantém ativa a réplica enunciativa capaz de produzir atitudes respondentes.

O isolamento do leitor pode ser considerado como uma representação concreta. Para olhares menos atentos, há um ser solitário e afastado da sua comunidade. Muitos deixam à mercê a sua visualização, a multiplicidade cultural presente no ato de leitura. Ao ler, o discurso pertencente ao outro-autor (que não possui um discursivo monológico) percorre linhas e entrelinhas textuais e segue para ser apreendido ou dialogado pelo (com o) leitor (repleto de outros discursos). Essa junção estabelecida, nessa conexão, produz outros discursos no contínuo diálogo, considerando Cosson (2011a, p. 27) a leitura como: “um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser *solitário*, mas nunca deixa de ser *solidário*.” (grifo nosso)

Vale, então, sintetizar que não há nada de indizível em um texto literário, é preciso revelar o que busca ser identificado. Essa identificação sobressai no espaço antropológico, cultural, o que se expressa sobre o humano. Com isso, o ensino de literatura permite ser claro, seguindo o viés de Jouve (2012, p. 137):

> Para resumir, o (simples) leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimentos*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*,

> a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (grifo do autor)

Na configuração do conhecimento acima exposta, a função do ensino de literatura é possibilitar ao leitor informações capazes de fazer com que o texto fale. Mesmo munido de aparatos linguísticos, como, por exemplo, metáforas, essas trazem impregnada uma visão cultural rica e inculca na literatura o que Jouve (p. 165) considera:

> A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar.

Com essa liberdade, a literatura se instaura em um processo de interação intenso capaz de se desvencilhar de padrões a ela destinados e constrói caminhos múltiplos. Nesse sentido, o letramento literário pode ser visualizado pensando em uma dialética compartilhada indissolúvel, assim como os demais diálogos que ocorrem. A partir da interação de dois sujeitos resulta a enunciação. E perante a distância com que ambos deparam, como é o caso do letramento literário ou de interlocutores reais (autores) ou fictícios (personagens ou eu-lírico), a palavra será dirigida ao leitor e este, em um dinamismo cíclico, manterá vivaz a interação, fazendo com que outros leitores se aliciem ao interligar-se a essa cadeia ininterrupta. A leitura literária, nesse enfoque, precisa ser significativa tanto para o leitor como para a comunidade em que ele está inserido, e a prática da leitura literária é capaz de colaborar para dizer o mundo a todos os interlocutores.

Cosson (2011a, p. 47) aprecia a distinção feita por Halliday ao abordar a orientação direcionada ao letramento literário em relação ao saber literário. Para tomar noção da dimensão exposta, Halliday menciona três tipos de aprendizagem: **a aprendizagem da literatura** relaciona o mundo à linguagem utilizada nos textos literários com a missão de experienciá-lo; **a aprendizagem sobre a literatura**, considerada um ditame no ensino, ao passo que se centra na história, em características diretivas, em períodos idealizados apenas para facilitar a organização didática promotora de uma compreensão suscetível ao conhecimento; por fim, **a aprendizagem por meio da literatura**, ou saberes e habilidades que a literatura pode oportunizar aos seus leitores. No ensino, ainda se veem aulas de literatura

tracejando pelas duas últimas aprendizagens e desconsiderando o diálogo pertinente entre a literatura e o mundo.

Para concretizar, um ensino voltado para o letramento literário é preciso estar centrado na “experiência do literário”. Essa expressão usada por Cosson (2011a, p. 47) é reforçada quando ele indica: “é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras”. Nessa perspectiva, a literatura, como discurso, como prática, percebida no espaço de escolarização, vai além das leituras de textos literários, e o professor mediador da aprendizagem organiza situações que levem o aluno-leitor a posicionar-se com uma visão crítica sobre os textos lidos. Assim, a leitura não permanece na superficialidade das palavras, mas sim na imersão que o leitor faz ao perceber as possibilidades intertextuais capazes de visualizar outras culturas em comunicação com a cultura própria.

Por fim, o letramento literário, como princípio dialógico, permanece tecendo leituras, as quais se manifestam a cada compasso sinfônico do ato de ler. Por conseguinte, o leitor, em uma réplica enunciativa, interliga-se com outrem e transfere a sua resposta, de forma ativa, por meio do processo comunicativo, ou indiretamente relaciona-se com temáticas vivenciadas, produz discursos referendados em enredos lidos. Nesse caso, é cobrada a resposta, embora ela ocorra em cada momento oportunizado à comunicação construída por uma comunidade de leitores. Essa comunidade oferece ao leitor um repertório, um panorama cultural e ele, imerso nesse espaço de transeuntes, “constrói o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2011a, p. 47).

Para esse quadro situacional, percebe-se uma lacuna a preencher junto ao sistema canônico no ensino de literatura. Há trilhas a serem percorridas, seguidas por inúmeras manifestações literárias constituídas como argumenta Even-Zohar, citado por Cosson, como um polissistema, a literatura não deve ser reduzida a um sistema canônico. A diversidade se evidencia com a relação entre as diversas áreas do saber.

5. “QUE, TECIDO, SE ELEVA POR SI: LUZ BALÃO”: O ENTRELAÇAR SOCIOLÓGICO DA ORDEM METODOLÓGICA BAKHTINIANA: NAS TRILHAS DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

O poema foi tecido e entrelaçado para compor o todo enunciativo, deparando com a “luz balão”, em uma marca de referência visualizada a partir do seu elevar. O momento de observação e contemplação do produzido resulta na manhã.

Na anunciação do processo de tessitura, seguem contextos diversos para promover a junção dos versos no poema ao corpus desta pesquisa. Inicialmente, Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 90) fazem uso de uma analogia que, nesse contexto discursivo, permite elaborar um paralelo com a temática discutida no poema de João Cabral. Os autores reiteram que o foco compositor da enunciação não é interior, mas sim exterior e se situa no contexto social que circunda o indivíduo. Ainda traz consigo o fulcro fundante da interação social. Ao fazer essa elucidação, os filósofos russos usam uma imagem isolada do grito de um animal, apartado do convívio com os seus pares. Ao compará-lo com a representação feita no poema *Tecendo a manhã*, essa simbologia se contrapõe, visto o contexto discursivo observado em expressões próprias do entretecer enunciativo.

Nessa análise, a expressão direcionada ao subjetivismo individualista “sozinho” é sobreposta por outras, as quais constroem o todo do poema com indícios da força discursiva: “precisará”, “outros”, “apanhe”, “lance”, “cruzem”, “teia”, “tecendo”, “todos”. A escolha do poema não foi para contemplação artística, embora isso seja impossível de ser evitado, mas sim para oportunizar uma funcionalidade no cruzamento entre o objeto de estudo (livro didático) e a discussão teórica abordada pelo Círculo de Bakhtin. O fenômeno social da interação, nesta seção, abordará o objeto estudado, considerando-o como promotor de “diálogo”, em sua amplitude ao olhar para expressões da comunicação verbal e não para a comunicação face a face.

De acordo com a proposta conceitual, nesta pesquisa, a língua se constitui vivaz e evolve historicamente com nuances variadas. Como, desde o início da pesquisa, a discussão ficou centrada nas referências de Bakhtin, é sensato permanecer trilhando a mesma linha temática, para compor um diálogo teórico-

metodológico. Para tanto, a metodologia basear-se-á na ordem metodológica esboçada por Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 93) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, com o intuito de abordar o livro didático como um gênero discursivo, segundo o qual para os autores a metodologia assim procede:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Isso não será criteriosamente seguido como um preceito, mas a adequabilidade ao capítulo “Intervalo” do livro didático permitirá dar voz e autonomia ao objeto, a fim de que ele, por meio das suas particularidades, possa falar ao indicar o percurso a ser seguido. Em virtude disso, a disposição metodológica, para este estudo, será configurada em uma pesquisa qualitativa e lança mão da análise discursiva do capítulo “Intervalo” da coleção do livro didático “Português: linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, manual do professor, da editora Saraiva, selecionado e aprovado pelo PNLEM 2012.

Ilustração 2: Capas da coleção “Português: linguagens”

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010)

Para uma melhor compreensão da obra analisada e verificar em que situações concretas ela se realiza, no espaço social, convém conhecer a sua contextualização histórica[14], seguida de uma sucinta apreciação dos autores da coleção, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

---

[14] Segundo Bunzen (2005, p. 87), a coleção do livro “Português: linguagens” teve a sua primeira edição publicada em 1990, após um período de quatro anos de elaboração, seguindo da segunda edição publicada em 1994, a terceira em 1999, a quarta em 2005,

William Cereja é professor de língua portuguesa com mais de trinta obras didáticas de sua autoria na área. Com formação em Português e Linguística pela USP (1978), mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada pela USP e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, defendeu a tese intitulada "Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio", obtenção do título em 2004[15]. De acordo com Bunzen (2005, p. 87), o autor:

> foi professor durante muito tempo na rede particular de ensino em São Paulo, principalmente para o Ensino Médio. Começou a lecionar também em 1978, quando ainda fazia o curso de Letras na USP, e trabalhou "só como professor de gramática... às vezes só como professor de produção de texto... às vezes só como de literatura", mas nunca deixou de ensinar literatura em mais de vinte anos de magistério, como bem destacou o autor.

A autora Thereza Cochar Magalhães, formada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara (SP) e mestra em Estudos Literários pela UNESP - Araraquara, possui a seguinte experiência informada por Bunzen (2005, p. 88):

> desde a década de sessenta, da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Durante algum tempo, lecionou em Araraquara; indo para São Paulo no final dos anos 70. Lá se tornou professora efetiva do colégio "Vicente Peixoto", o qual contribuiu de forma indireta para sua formação como autora de livros didáticos, visto que alguns professores da escola já eram autores de livros didáticos, inclusive de Língua Portuguesa.

Mais de vinte anos no mercado editorial, a produção dos autores engloba desde livros didáticos do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio (objeto desta pesquisa), gramáticas pedagógicas. De produção específica de William Roberto Cereja, uma discussão teórica sobre o ensino de literatura, o livro: "Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura", publicado em 2005, resultante da discussão feita em sua tese de doutorado e utilizado como uma das bases teóricas desta dissertação.

---

outra em 2009 e a que está em vigor nas escolas estaduais, a quinta coleção, foi publicada em 2012.

[15] Informações retiradas do currículo lattes do autor http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709927U7 e do site Língua Portuguesa Cereja http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/sobre/. Acesso em: 22/01/2014

Com a ampla produtividade pedagógica dos autores citados, Bunzen (2005, p. 89) informa que ambos não tiveram condições de permanecerem no espaço de sala de aula; isso demonstra que muitas das atividades propostas nos materiais didáticos não foram utilizadas no contexto de ensino.

O livro didático vai além de um simples material pedagógico; inserido na maioria das escolas brasileiras, é mister considerá-lo como um gênero discursivo complexo, sendo essa a intenção da proposta de estudo, já vista *na seção DE UM OUTRO GALO QUE APANHE O GRITO QUE UM GALO ANTES E O LANCE A OUTRO;": LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DISCURSIVO.*

Na escolha feita no Guia do livro didático - PNLD - 2012, destacaram onze coleções didáticas selecionadas, dentre as 18 obras que concorreram:

Quadro 2: Coleções selecionadas no Guia do livro didático

Nº	Coleção selecionada	Autor (s)	Editora
1	Língua portuguesa - Linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Júnior	Ática
2	Linguagem em movimento	Carlos Cortez Minchillo Izeti Fragata Torralvo	FTD
3	Novas palavras - Nova edição	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	FTD
4	Português - Contexto, interlocução e sentido	Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre Maria Luíza M. Abaurre	Moderna
5	Português - literatura, gramática, produção de texto	Douglas Tufano Leila Lauar Sarmento	Moderna
6	Português linguagens	Thereza Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Saraiva
7	Projeto eco - Língua Portuguesa	Roberta Hernandes Alves Vima Lia de Rossi Martin	Positivo
8	Ser protagonista português	Ricardo Gonçalves Barreto	SM
9	Tantas linguagens - Língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso	Maria Inês Batista Campos Nívia Assumpção	Scipione
10	Viva português	Elizabeth Campos Paula Marques Cardoso Silvia Letícia de Andrade	Ática
11	Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Base Editorial

Fonte: (BRASIL, Guia do Livro Didático, 2012)

Dentre elas está o livro “Português: linguagens” e, para uma demonstração numérica da movimentação em quantitativo de livros enviados para as escolas, seguem os dados estatísticos, referentes à coleção selecionada para análise. As informações foram retiradas do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e apresentam o quantitativo do livro pesquisado, destinado aos alunos e professores, respectivamente, em âmbito nacional[16]:

Quadro 3: Número de livros disponibilizados para alunos e professores

	1º ano		2º ano		3º ano	
Ano	L[17]	M[18]	L	M	L	M
2012	1.416.105	20.330	1.087.348	17.178	928.186	15.623
2013[19]	355.781	5.293	272.386	4.018	239.375	3.498

Fonte: FNDE, 2014

A escolha para esta pesquisa do livro “Português: linguagens” justifica-se por ter sido um recurso metodológico direcionador de uma das experiências de ensino-aprendizagem ocorrida no Ensino Médio, com uma edição de 1999. Esse primeiro contato proporcionou o conhecimento de algumas propostas para o ensino de literatura e contribuiu como reflexão para autonomia docente. A partir do uso e conhecimento da coleção, foi escolhida a edição atual utilizada nas escolas estaduais do município de Guanambi, local de residência da pesquisadora[20].

Isso ocorreu para vislumbrar a pesquisa de um gênero discursivo, em circulação no espaço educacional, visto que comunidades escolares fazem uso desse material didático e estão em contato com as propostas e estratégias sugeridas para o corpo docente, com o intuito de serem desenvolvidas entre ele e os educandos.

---

[16] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em 21/01/2014.
[17] Referente ao livro didático destinado a uso dos alunos.
[18] Referente ao livro didático destinado a uso dos professores.
[19] Nesse ano ocorreu a reposição dos livros, por motivo de extravio ou perda, para complementar os números do ano anterior por acréscimo de matrículas.
[20] Na introdução deste texto está explicitado de forma detalhada o percurso motivacional da escolha do livro.

No entanto, das seis escolas da rede estadual, nem todas escolheram o livro estudado, por motivos que não cabem na discussão. Abaixo seguem informações sobre o gênero didático discursivo, livro didático, utilizado nas escolas estaduais do município de Guanambi:

Quadro 4: Livros didáticos utilizados nas escolas estaduais do município de Guanambi

Escola[21]	Livro Didático utilizado
Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho[22]	Português: linguagens - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães
Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	Português: linguagens - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães
Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães - Distrito de Mutans	Português: linguagens - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães
Unidade de Ensino Monteiro Lobato	No noturno, as turmas são de Educação de Jovens e Adultos e recebem livros didáticos destinados a esse público.
Colégio Estadual Gercino Coelho	Nessa escola não há um livro específico para o Ensino Médio, pois há apenas uma turma do 3º ano com um número pequeno de alunos. As outras turmas são de Educação de Jovens e Adultos.
Colégio Estadual Idalice Nunes	Literatura, gramática e produção textual - Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano

Fonte: Informações dadas pela direção/coordenação das escolas

Não será objeto da discussão o uso do livro didático do Ensino Médio, mas dentre a diversidade textual que o enuncia na estrutura composicional, o livro didático será observado seguindo os contornos enunciativos dos gêneros discursivos. Perante a totalidade de textos em gêneros discursivos e dos tons plurais, foi priorizado o gênero literário, seja ele em prosa ou verso e que faça parte do Capítulo Intervalo. Percebe-se como os dados do Quadro 4 demonstram que metade das escolas do município citado utilizam o livro “Português: linguagens”, e que os corpos docente e discente dessas escolas são sujeitos da utilização do capítulo analisado.

[21] Dados e contatos com as escolas foram encontrados no site da Secretaria da Educação, Consulta escolas. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/escolas. Acesso em: 23/01/2014.

[22] A ordenação das escolas não se deu de forma aleatória, mas sim de acordo com a disposição como estão organizadas no site da Secretaria de Educação do Estado.

5.1. A coleção no guia do livro didático

A coleção selecionada, “Português: linguagens”, manual do professor, é organizada em três volumes, foi avaliada e recomendada pelo PNLEM (2012) e atende às exigências do MEC, visto que está inserida no Guia de Livros Didáticos - 2012, juntamente com outras resenhas de todas as coleções didáticas de LP apresentadas aos educadores e aprovadas pelo processo avaliativo oficial. O guia tem como objetivo:

> (...) colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada do LDP, ou seja, uma escolha motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível. E uma boa forma de dar início a esse processo é resgatar, em suas linhas gerais, as características do EM e o papel específico de uma disciplina como LP nesse nível de ensino.

Como o Ensino Médio é visto como a etapa final da educação básica e o seu público está inserido em contextos variados do contexto sociocultural, faz jus que a sociedade espere que esses jovens ou adultos estejam aptos, ao concluir o ensino, se integrem ao mundo do trabalho, no espaço sociopolítico-cultural e façam uso dos conhecimentos assimilados na comunidade educacional. Partindo dessa discussão, no trabalho com literatura, o Guia do livro didático (BRASIL, 2011, p. 11) recomenda o livro didático e enfatiza: “uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos”.

De acordo com o Guia do livro didático (p. 14), o livro analisado é tido como um manual e não um compêndio, sendo aquele considerado como:

> um tipo de LD que se organiza, basicamente, como uma sequência de “passos” e de atividades. Essas últimas, concebidas, elaboradas e ordenadas de acordo com uma certa prática docente, o que envolve o tratamento didático - transmissivo ou reflexivo-construtivo - dado aos objetos de ensino propostos. Cada seção ou unidade de um manual corresponde, em geral, a uma aula; ou, com mais frequência, a uma sequência de aulas, articuladas em torno de um determinado tópico. A série completa dessas unidades e seções contém, em princípio, a programação de todo um ano ou série de um determinado segmento do ensino. Por essas características, um manual contém um planejamento de ensino próprio, implicado na sequência de unidades, ainda que essa sequência permita alguma escolha ou adaptação por parte do professor.

Em uma visão generalizada, para o Guia, o livro “Português: linguagens” é um manual que envolve o aluno em práticas sociais de linguagem e, ao especificar a leitura, o Guia informa que o LD contribui para o desenvolvimento do leitor de uma forma ampla quanto à leitura literária. Complementa, ainda, o ensino de literatura galgado em uma abordagem cronológica e compreende a leitura de autores brasileiros, portugueses e africanos, compondo uma visão diversa de épocas e estilos. Quanto ao manual do professor, o Guia salienta que o LD expõe contribuições significativas para o trabalho docente.

No quadro esquemático abaixo, retirado do Guia do livro didático, um dos pontos fortes atribuídos ao livro didático refere-se à exploração de diferentes linguagens, isso visto no capítulo “Intervalo” e no capítulo “Diálogo”, e também o vínculo entre a historiografia literária e as propostas de leitura do texto literário. O capítulo “Intervalo” é considerado como um destaque da coleção, juntamente com a articulação com os eixos de ensino. Esse capítulo promove uma relação entre os demais de literatura para manter essa relação dialógica.

Ilustração 3: Quadro esquemático sucinto sobre a avalição do livro analisado

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Exploração pertinente de textos de diferentes linguagens. Articulação da historiografia literária com propostas de leitura do texto literário.
Pontos fracos	Exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas. Ênfase em atividades de classificação de termos da oração.
Destaque	Boa articulação entre os eixos de ensino. Indicação de projetos ao final de cada unidade.
Programação do ensino	Os volumes são organizados em quatro unidades, correspondentes aos quatro bimestres. A integração dos eixos de ensino favorece a distribuição do tempo pedagógico.
Manual do Professor	Respostas e comentários vêm junto das atividades na parte que reproduz o Livro do Aluno; outras orientações vêm no encarte destinado ao professor.

Fonte: (BRASIL, Guia do Livro Didático, 2012, p. 53)

Na discussão teórica, no livro Ensino de literatura, Cereja (2005, p. 161) promove uma reflexão sobre a prioridade atribuída à historiografia nas escolas e salienta a necessidade do valor dado a ela e do uso que dela se faz no ensino. Com a articulação entre historicidade e leitura, o texto literário deve ser não apenas centralizado nas aulas, mas abordado em conexão com situações tanto de produção quanto de recepção. Em conformidade com essas dimensões propícias a um gênero discursivo, explicitado por Bakhtin, não se pode extinguir o contexto social do texto literário, do público leitor e das relações dialógicas com outros textos e áreas do

conhecimento. O capítulo “Intervalo” é visto pelo Guia como sobressalente, pois articula eixos de ensino, como literatura, pintura, cinema e outras artes.

Quando se visualiza um gênero do discurso em uma esfera da atividade humana, fica claro que esse gênero está situado em um âmbito social e que envolve o indivíduo em suas enunciações discursivas. Destarte, foi escolhido o capítulo “Intervalo”, do livro “Português: linguagens”, visto que é sabido que o capítulo segue uma estrutura diferenciada das atividades a priori organizadas, pois não são propostas com a mesma tessitura da organização sistemática de ensino de literatura. O capítulo é uma atividade conclusiva da unidade e objetiva, de acordo com o manual do professor da coleção estudada, “aproximar ainda mais a literatura do universo do aluno” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 6).

O livro didático está imerso na esfera pedagógica em contato com uma coletividade de vozes, cada uma diante da sua receptação das atividades propostas pelos capítulos “Intervalo”, que as recebem com atitudes responsivas variadas. Ao professor será norteado um olhar de mediação, ao aluno a réplica discursiva será condizente com a forma como o educador desenvolveu as atividades. Com isso a responsividade não pode ser limitada a traços rígidos. E o que se pretende é observar como a compreensão responsiva se expressa nas propostas do capítulo em um viés de letramento literário. No capítulo “Intervalo” a prática de letramento literário possibilita a formação de uma comunidade de leitores, em um processo de compreensão responsiva ativa, capaz de produzir sentido para a leitura a ser realizada?

5.2. A coleção “Português: linguagens”: a estrutura da coleção

Como a ordem metodológica sugere (BAKHTIN, 1981, p. 93), e como já vem sendo delineado no decorrer de todo o texto, esta seção dedicará atenção detalhada ao tópico “2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal”. Toma-se como base o capítulo estudado, embora isso venha sendo feito no decorrer da discussão teórica, ou seja, a forma da enunciação discursiva encontrada no livro didático “Português: linguagens”,

especificamente, referente ao capítulo “Intervalo”, e a relação dialógica promovida entre outras seções do material pedagógico com as unidades temáticas, e os capítulos de literatura. Como o livro analisado é destinado ao professor, há uma interação com o professor no final do livro didático, na seção Manual do professor. Concebido por discursos, esses emergem das fronteiras da materialidade linguística textual, vislumbrando um capítulo de enunciação dialógica.

Para uma compreensão melhor do Quadro 1: Dimensões discursivas do LDLP “Português: Linguagens” explicitado na seção 2.2, (página 32) sobre gêneros discursivos será feita uma exemplificação para compreender o livro escolhido e os elementos constitutivos da discursividade de gêneros. Nesse sentido, a estrutura composicional segue interpondo gêneros e a obra organiza-se partindo de temáticas esboçadas nas unidades sobre a cronologia relacionada às estéticas literárias. Cada uma dessas unidades está subdividida em capítulos, os quais visam atender a abordagem dos objetos de ensino de Língua Portuguesa. Seguem, para compor as unidades, os seguintes capítulos:

Quadro 5: Demonstrativo dos capítulos das unidades didáticas da coleção “Português: linguagens”

Unidades didáticas	**Literatura**	**Produção de texto**	**Língua: uso e reflexão**	**Interpretação de texto**	**Capítulo Intervalo**	**ENEM e Vestibular**
Volume 1	12	11	9	4	4	4
Volume 2	21	10	14	4	4	4
Volume 3	22	8	9	4	4	4
TOTAL	55	29	32	12	12	12

Fonte: Coleção Português: linguagens (2010)

A fragmentação é evidenciada, direcionando para um ensino em que literatura, gramática e produção textual permanecem em lugares opositores. É perceptível, nesse livro, com estilo didático, caracterização dada a todo gênero livro didático, um foco literário, visto que todas as unidades se iniciam e terminam (por meio do Capítulo Intervalo) com conteúdos e atividades relacionados à literatura e é a literatura que tematiza cada uma das unidades.

Os capítulos destinados à literatura, além de sequenciarem cada unidade, são enfatizados, partindo, na grande maioria, de discussões históricas, aspectos referentes à linguagem, características dos estilos de época, fragmentos de poemas, crônicas ou contos, sugestões de outras leituras em espaços virtuais, roteiros de

estudos. Para complementar a unidade, há o capítulo de literatura “Diálogos”, destinado à leitura e interpretação de pinturas, canções, poesia, comparação de gêneros literários, de momentos históricos diferenciados, diálogo com o cinema e outras artes.

Já o estilo é considerado por Bunzen e Rojo como “projetos discursivos realizados nos enunciados” (2005, p. 90), esse segue com interlocuções feitas pelo “discurso autoral” composto de indagações, informações, indicações de pesquisa: “Fique ligado! Pesquise!”, orientações tanto para o aluno, quanto para o professor no manual do professor, orientações metodológicas. Como exemplo, tem-se: “você se considera uma pessoa muito romântica?”, “Professor: É conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas nos projetos do capítulo Intervalo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 10 - 11).

Há uma distinção do estilo de acordo com as intenções discursivas do enunciador, que ora escolhe uma caracterização didática, ora se aproxima do interlocutor ao direcionar-se a ele com o pronome de tratamento “você”, geralmente em partes introdutórias da unidade. É perceptível nesse discurso autoral a entonação diferenciada ao direcionar-se ao aluno e ao professor. Interessante que o diálogo entre professor e a autoria do LD prossegue em boa parte do manual do professor, embora isso não aconteça com tanta efetividade no capítulo “Intervalo”, sendo que dos quatro projetos de cada volume, há apenas em um deles uma relação de discursividade entre o projeto editorial e o professor. Essa constatação segue com uma indagação: Por que há essa discursividade dialógica em todas as unidades do LD, exceto no capítulo Intervalo? O que faz com que o projeto editorial não se posicione diretamente com o professor, sugerindo ou complementando as atividades dos projetos, sendo que isso ocorre em outros capítulos? Talvez isso se justifique pela contribuição dada no manual do professor, especificada com mais detalhes no quadro 7, a seguir.

A depender das apreciações expostas sobre o que deve ser ensinado, o conteúdo temático pode ser visto em diversas perspectivas (seguindo padrões de um currículo com base nacional comum). Para configurar o ensino como um gênero discursivo didático, as questões de origem metodológica, ou seja, como deve ser feito esse ensino, complementam, a fim de orientar o profissional de educação.

Em sua estrutura composicional, a coleção selecionada compõe-se de três volumes, um para cada ano de Ensino Médio. A mesma estrutura da coleção é

mantida para cada volume, contrapondo-se quanto às temáticas abordadas referentes aos conteúdos cobrados no programa curricular. Cada volume se inicia com uma carta dedicada ao estudante, apresentando uma discussão sucinta sobre a linguagem, cultura, leitura. Já no sumário, é perceptível a organização geral do livro didático em quatro unidades tematizadas pela literatura e história social dos estilos literários. Em contrassenso a isso, o volume 1 traz uma parte introdutória relacionada ao incentivo à leitura, intitulada Leitura-prazer.

Um subcapítulo intitulado “Diálogos” complementa o ensino de literatura, sendo um subcapítulo do capítulo literário e discute a literatura atrelada com outras artes (a pintura, a canção, a música, o cinema) e com outros gêneros textuais discursivos de épocas diversas, em uma perspectiva interdisciplinar. No caso da coleção estudada, será analisado o capítulo “Intervalo”, exposto, primeiramente, no livro didático no sumário como um capítulo conclusivo das unidades, sendo um total de quatro projetos em cada volume e doze equivalentes aos três volumes.

A ilustração 4 apresenta a unidade inicial do livro didático, volume 1, exposta no sumário, para demonstrar onde se situa o capítulo “Intervalo” e verificar a prioridade desse capítulo no espaço de sala de aula.

Ilustração 4: Reprodução do sumário volume 1 da unidade I

Sumário

INTRODUÇÃO LEITURA-PRAZER 10
Como gostar de ler 10
Entre textos e palavras 13
Literaturas: viagem sem retorno 14

UNIDADE 1 LINGUAGEM E LITERATURA 16

Capítulo 1 — Literatura
O que é literatura? 18
A natureza da linguagem literária 19
A literatura e suas funções 21
Leitura: "A literatura e a formação do homem", de Antonio Candido, fragmento de *Laboratório de literatura*, de Ely Vieitez Lanes 23
Leitura: "Grito negro", de José Craveirinha 24
Estilos de épocas: adequação e superação 25
Leitura: "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu, e "E com vocês a modernidade", de Antônio Cicero 26
A literatura na escola 27

Capítulo 2 — Produção de texto
Introdução aos gêneros do discurso 28
O que é gênero textual? 32
Os gêneros literários 32

Capítulo 3 — Língua: uso e reflexão
Linguagem, comunicação e interação 35
Linguagem verbal e linguagem não verbal 36
A língua 38
Códigos 39
As variedades linguísticas 39
As variedades linguísticas na construção do texto 44
Semântica e discurso 45

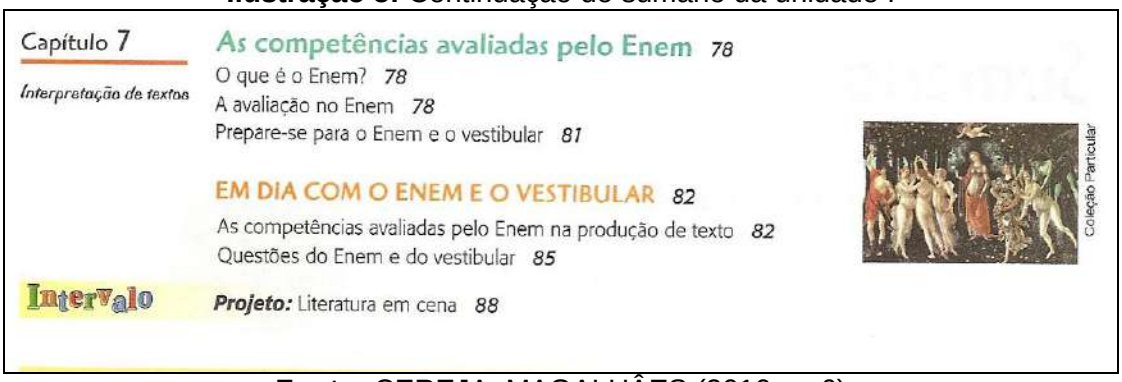
Capítulo 4 — Produção de texto
O poema 47
Trabalhando o gênero 47
O verso e seus recursos musicais 49
O poema no espaço 53
Produzindo o poema 54

Capítulo 5 — Língua: uso e reflexão
Figuras de linguagem 56
As figuras de linguagem na construção do texto 64
Semântica e discurso 65

Capítulo 6 — Produção de texto
A fábula e o apólogo 66
A fábula 66
Trabalhando o gênero 66
Produzindo a fábula 68
O apólogo 71
Produzindo o apólogo 73
Escrevendo com técnica
A descrição 75

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010, p. 5)

Ilustração 5: Continuação do sumário da unidade I



Capítulo 7

Interpretação de textos

As competências avaliadas pelo Enem 78

O que é o Enem? 78

A avaliação no Enem 78

Prepare-se para o Enem e o vestibular 81

EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR 82

As competências avaliadas pelo Enem na produção de texto 82

Questões do Enem e do vestibular 85

Intervalo

Projeto: Literatura em cena 88

Coleção Particular

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010, p. 6)

Cosson (2011b, p. 62) faz uso também da nomenclatura Intervalo, ao informar que é o momento em que cabe ao professor “convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura”. Uma atividade de acompanhamento entre a introdução da leitura e a leitura da obra feita extraclasse.

No interior dos projetos do capítulo “Intervalo” há indicações de leitura, fragmentos textuais e interlúdios explanados no manual docente. Tomado como complementação da análise, o manual do professor foi verificado para se ter uma breve noção do que se refere ao capítulo “Intervalo”. Na seção Estrutura da obra, o capítulo é considerado como o finalizador das unidades, sendo diferenciado, relacionado à literatura e projetos. Fica claro que o fato de se colocar em um espaço de término de uma unidade, as propostas deveriam ser “distribuídas previamente aos alunos e realizadas sob a orientação do professor”. Como objetivo visa:

> retomar e ampliar conteúdos trabalhados e explorá-los de modo criativo e participativo. O aluno, sozinho ou em grupo, faz pesquisas e entrevistas, apresenta ou toca músicas, declama, representa, realiza mostras e exposições, participa de saraus e de júri simulado, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 28)

Diversas estratégias são expostas para que o professor norteie seu trabalho docente. O manual ainda evidencia:

> o uso da linguagem oral e escrita em situações concretas de interação verbal, desenvolvem o hábito da leitura extracurricular e da pesquisa, permitem melhor socialização dos alunos e, além disso, criam relações afetivas entre eles e os conteúdos trabalhados”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 28)

Nas sugestões, no manual do professor, para o capítulo Intervalo, é sugerido que o professor possa "promover a realização do projeto em cada unidade, estimulando os alunos a trabalhar em grupo, permitindo que sociabilizem suas pesquisas, se manifestem, aprovando ou reprovando os resultados obtidos, se informem, se emocionem, participem". (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 31). Para complementação do projeto, de acordo com a disponibilidade de tempo ou grupos maiores, na divisão das atividades, são sugeridas pesquisas sobre temas correlatos, baseados nas temáticas literárias das unidades estudadas. Seguem no quadro abaixo as unidades temáticas, e os capítulos dedicados à literatura com os seus respectivos projetos inseridos no capítulo "Intervalo".

Quadro 6: Temáticas complementares, no manual do professor - Volume 1

Unidades Temáticas	**Capítulo Intervalo**	**Temáticas[23] sugeridas no manual do professor para complementação do capítulo Intervalo**
UNIDADE 1 Linguagem e literatura CAPÍTULO 1 O que é literatura?	LITERATURA EM CENA	✓ A pintura medieval; ✓ A vassalagem na Idade Média; ✓ Os valores da cavalaria medieval. Pesquisa na área de História, que pode valer-se da literatura e do cinema. Há vários filmes que podem ser utilizados: Robin Hood, O feitiço de Áquila, Excalibur, etc. Ver também os quadrinhos O príncipe valente e Conan, o bárbaro; ✓ O mito do Santo Graal na literatura e na cultura de todos os tempos. Utilizar os filmes Excalibur e Indiana Jones e a última cruzada, bem como a obra literária O cavaleiro inexistente, de Ítalo Calvino; ✓ A presença de resquícios da literatura medieval portuguesa em canções da música popular brasileira, no cordel nordestino e nas canções de Elomar.
UNIDADE 2 As origens da literatura brasileira CAPÍTULO 1 A literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo CAPÍTULO 6 O Quinhentismo no Brasil	DA ESPADA À VELA: O MUNDO EM MUDANÇA	✓ As teorias científicas existentes à época das navegações formuladas por Ptolomeu, Copérnico, Galileu e outros. Os atritos com a igreja. Utilizar os filmes Giordano Bruno e Cristóvão Colombo; ✓ A música no Renascimento; ✓ A mitologia em Os Lusíadas; ✓ As navegações nos séculos XV e XVI. Os principais navegantes e suas conquistas. Utilizar os filmes sugeridos na seção Fique ligado! Pesquise!

[23] São sugeridas, como apoio às pesquisas, bibliografias teóricas e literárias.

CAPÍTULO 8 Diálogos		
UNIDADE 3 Barroco: A arte da indisciplina CAPÍTULO 1 A linguagem do Barroco CAPÍTULO 7 O Barroco no Brasil CAPÍTULO 10 Diálogos	CALEIDOSCÓPIO BARROCO	✓ A Contrarreforma e seus reflexos na cultura do século XVII. Aproveitar o filme Rainha Margot, de Patrice Chéreau; ✓ As artes plásticas do barroco europeu. Utilizar o filme Caravaggio; ✓ A arquitetura em Ouro Preto e outras cidades históricas brasileiras; ✓ O messianismo e as profecias de Pe. Antônio Vieira; ✓ A vida e a obra de Gregório de Matos a partir da obra O Boca de Inferno, de Ana Miranda, e do filme Gregório de Matos, de Ana Carolina.
UNIDADE 4 História Social do Arcadismo CAPÍTULO 1 A linguagem do Arcadismo CAPÍTULO 4 O Arcadismo em Portugal CAPÍTULO 7 O Arcadismo no Brasil CAPÍTULO 8 Diálogos	TIRADENTES: CULPADO OU INOCENTE?	✓ As ideias dos principais iluministas: Voltaire, Montesquieu, Rosseau; ✓ A Constituição brasileira e o Iluminismo; ✓ O iluminismo e a Revolução Francesa. Utilizar o filme Danton – O processo da revolução; ✓ Os poetas árcades brasileiros e a Inconfidência Mineira; ✓ Nativismo na poesia árcade brasileira: vestígios da paisagem brasileira na obra de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Silva Alvarenga; ✓ Sete povos das Missões: confronto entre o relato de O Uraguai, de Basílio da Gama, e o filme A missão.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 31-32)

Quadro 7: Temáticas complementares, no manual do professor - Volume 2

Unidades Temáticas	Capítulo Intervalo	Temáticas[24] sugeridas no manual do professor para complementação do capítulo Intervalo
UNIDADE 1 História social do romantismo. A poesia CAPÍTULO 1 A linguagem do Romantismo CAPÍTULO 4 O Romantismo em Portugal CAPÍTULO 6	ROMANTISMO EM REVISTA	✓ O índio no contexto histórico cultural brasileiro; ✓ O negro na literatura romântica; ✓ Valores românticos na música atual; ✓ Valores românticos nas telenovelas atuais;

[24] São sugeridas, como apoio às pesquisas, bibliografias teóricas e literárias.

O Romantismo no Brasil: primeira geração CAPÍTULO 9 O Ultrarromantismo CAPÍTULO 11 O Condoreirismo CAPÍTULO 12 Diálogos	ROMANTISMO EM REVISTA	✓ As diversas canções do exílio: do Romantismo aos nossos dias; ✓ Roupas e modas no romantismo; ✓ A sociedade brasileira depois da vinda da família real.
UNIDADE 2 O Romantismo. A prosa CAPÍTULO 1 O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista CAPÍTULO 4 O romance regional CAPÍTULO 6 O romance urbano CAPÍTULO 9 A prosa gótica CAPÍTULO 11 Diálogos	SARAU GÓTICO: "OH! MY GOTH!"	✓ As relações amorosas e o casamento no Romantismo; ✓ Promover a leitura de Lucíola, de José de Alencar, e seguir o roteiro de leitura e análise da obra; ✓ A sexualidade no Romantismo.
UNIDADE 3 História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo CAPÍTULO 1 A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo CAPÍTULO 4 O Realismo em Portugal CAPÍTULO 7 O Realismo e o Naturalismo no Brasil CAPÍTULO 10 O parnasianismo no	CAPITU NO TRIBUNAL	✓ Estudo comparado de Germinal, de Émile Zola e O cortiço, de Aluísio Azevedo; ✓ A sexualidade na literatura realista-naturalista e suas relações com as teorias científicas da época; ✓ Confronto entre Romantismo e Realismo quanto ao papel da mulher na sociedade; o valor do casamento, da fidelidade e da família; a religiosidade; ✓ Os colégios internos no Brasil, tomando como ponto de partida a obra O Ateneu; ✓ A loucura nas obras, "O alienista", Memórias póstumas de Brás Cubas e Quincas Borba, de Machado de Assis.

Brasil CAPÍTULO 11 Diálogos		
UNIDADE 4 História Social do Simbolismo CAPÍTULO 1 A linguagem do Simbolismo CAPÍTULO 2 O Simbolismo em Portugal CAPÍTULO 5 O simbolismo em Portugal CAPÍTULO 8 O teatro brasileiro no século XIX CAPÍTULO 11 Diálogos	ENTRE SÍMBOLOS, CORES E IMPRESSÕES	✓ O decadentismo do final do século XIX, a partir de poemas de Camilo Pessanha e Cruz e Souza; ✓ A pintura impressionista; ✓ Simbolistas x parnasianos; divergências e convergências; ✓ A transição do Século XIX para o século XX.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 31-32)

Quadro 8: Temáticas complementares, no manual do professor - Volume 3

Unidades Temáticas	Capítulo Intervalo	Temáticas[25] sugeridas no manual do professor para complementação do Capítulo Intervalo
UNIDADE 1 História social do Modernismo CAPÍTULO 1 O pré-modernismo CAPÍTULO 2 A linguagem do Modernismo CAPÍTULO 4 Vanguardas em ação CAPÍTULO 6 A primeira fase do Modernismo. Os Andrades CAPÍTULO 8 Manuel Bandeira e Alcântara Machado	OFICINA DE ARTE MODERNA	✓ A Guerra dos Canudos e suas causas socioeconômicas. Utilizar filmes Canudos e o documentário Os sertões, da TV cultura de São Paulo; ✓ Lima Barreto e a literatura negra no Brasil; ✓ A literatura infantil de Monteiro Lobato: a missão pedagógica e o preconceito; ✓ O Futurismo italiano e o fascismo: ligações ideológicas e históricas; ✓ O cinema surrealista de Luis Buñuel: pesquisa a partir dos filmes existentes em vídeo: O fantasma da liberdade, O discreto charme da burguesia, A bela da tarde, Esse obscuro objeto do desejo e outros; ✓ O malandro na literatura brasileira: confrontar o malandro de Memórias de um sargento de milícias, de Manuel Antônio de Almeida, com a personagem Macunaíma, da obra de Mário de Andrade, e com a malandragem carioca da peça teatral Ópera do malandro, de Chico Buarque de Holanda;

[25] São sugeridas, como apoio às pesquisas, bibliografias teóricas e literárias.

CAPÍTULO 9 A literatura portuguesa no século XX CAPÍTULO 10 Diálogos		✓ A irreverência poética de Juó Bananére; ✓ Charges e caricaturas de Voltorino.
UNIDADE 2 A segunda fase do Modernismo. O romance de 30 CAPÍTULO 1 O romance de 30. Rachel de Queiroz CAPÍTULO 4 O Nordeste no romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado CAPÍTULO 7 O Sul no romance de 30: Érico Veríssimo e Dionélio Machado CAPÍTULO 10 Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa CAPÍTULO 11 Diálogos	NORDESTE: PALAVRA, IMAGEM E SOM	✓ Influências do Realismo e do Naturalismo do século XIX no romance de 30 do século XX, vistas em obras como Vidas secas, de Graciliano Ramos, O Quinze, de Rachel de Queiroz, e Fogo morto, de José Lins do Rego; ✓ Outras vertentes do romance de 30: o romance introspectivo de Lúcio Cardoso (Maleita e Crônica da casa assassinada) e de Dionélio Machado (Os ratos); o romance de influência surrealista de Jorge de Lima (O anjo); ✓ O emprego e a importância da técnica do discurso indireto livre nos romances de 30. Tomar como base Vidas secas e Fogo morto.
UNIDADE 3 A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30 CAPÍTULO 1 A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade CAPÍTULO 4 Murilo Mendes e Jorge de Lima: a poesia em pânico CAPÍTULO 7 Cecília Meireles e Vinícius de Morais	POESIA E MÚSICA	✓ Recital de poemas de Carlos Drummond de Andrade, escolhidos entre os mais representativos de cada fase da obra do autor. Intercalar à declamação dos poemas comentários sobre as fases da poesia de Drummond; ✓ Vida e obra de Vinícius de Moraes. Utilizar o livro de Vinícius de Moraes - O poeta da paixão: uma biografia, de José Castelo (Cia. das Letras), e o filme Vinícius de Moraes, de Miguel Farias Jr.; ✓ Vinícius de Moraes, poeta e compositor. Utilizar o livro Chega de saudade, de Ruy Castro, que traça um histórico da Bossa Nova e comenta a participação de Vinícius e Tom Jobim nesse movimento da música popular brasileira.

CAPÍTULO 8 Diálogos		
UNIDADE 4 A literatura contemporânea CAPÍTULO 1 Os anos 1940-50. Clarice Lispector CAPÍTULO 4 Guimarães Rosa: a linguagem reinventada CAPÍTULO 6 João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto CAPÍTULO 7 Tendências da literatura contemporânea CAPÍTULO 9 O teatro brasileiro nos séculos XX- XXI CAPÍTULO 10 Diálogos	ANOS 60: CULTURA OU CONTRACULTURA?	✓ O Concretismo: raízes e fronteiras; ligações do movimento com o Futurismo, o Cubismo e a poesia de Drummond e Murilo Mendes; ✓ Dramatização de Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto; ✓ Leitura dramática e encenação de uma peça brasileira do século XX; ✓ Relações entre as ideias do Tropicalismo e o trabalho de alguns compositores da atualidade, como o próprio Caetano Veloso, além de outros que misturam o primitivo, o moderno e o nacional ao estrangeiro, como Carlinhos Brown, Zeca Baleiro, Tom Zé e Chico Science; ✓ Música popular e literatura como forma de resistência política. Autores que entre as décadas de 1960 e 1980 resistiram politicamente à censura durante o regime militar, como Geraldo Vandré, Chico Buarque, Milton Nascimento, Ferreira Gullar, Antônio Callado, J. J. Veiga, Plínio Marcos; ✓ A poesia marginal na década de 1970; ✓ A poesia no século XXI.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c, p. 31-32)

No Guia do Livro Didático - PNLD 2012 (BRASIL, p. 54), o capítulo é descrito: “na seção “Intervalo”, ao final de cada unidade, pode-se perceber o cuidado com o ensino da leitura, na medida em que se estimula o contato dos alunos com outras leituras e a construção de sua autonomia como leitor.”

O que se percebe no capítulo “Intervalo” é a gama de possibilidades complementares para o ensino de literatura. A sua organização, seguida de imagens (fotografias, artes plásticas, cenas de filme, obras artísticas e científicas), depoimentos, orientações, propostas de leituras e atividades complementares, faz do capítulo em questão um gênero discursivo inserido no livro didático, não isolado dos demais capítulos correspondentes, mas complementar, mantendo presente a dialogia e a interação. A estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático, juntos, tecem a completude do gênero discursivo e promovem uma conexão capaz de não ser necessário, nem funcional para o desenvolvimento do projeto que ele

seja esfacelado. Dessa forma, em um contexto social significativo, é necessário perceber a relação entre a produção, circulação e recepção do gênero discursivo para que com isso ele seja inserido na vida dos sujeitos que com ele dialogam.

5.3 Entre a compreensão responsiva e o letramento literário no capítulo "Intervalo"

Os autores de '*Português: linguagem'* centram-se no enunciado, nas suas condições de produção para buscar o leitor/ouvinte do gênero discursivo em suas variadas tessituras. Diante da complexa circulação do LD e da heterogeneidade de gêneros discursivos que o compõem será feita uma análise dos capítulos Intervalos, objetos de pesquisa deste texto.

Para responder às questões introdutórias, alguns pontos foram observados no momento de perceber a compreensão responsiva e o letramento literário. As atividades complementam os conteúdos sistematizados nos capítulos sobre "literatura", "língua: uso e reflexão", "interpretação de texto" e "produção de texto". O capítulo "Intervalo" se diferencia dos demais pela sua estrutura composicional e por uma organização diferenciada em relação à dialogia com outras linguagens e os demais capítulos. Nele, não há perguntas, e consequentemente as atitudes aguardas, as respostas estão no enunciar, nos gestos responsivos que serão enunciados. O capítulo não busca promover uma aprendizagem de forma direta, mas sim provocar conclusões acerca do que foi trabalhado nos capítulos anteriores.

Há uma implementação, um enfoque didático de plurilinguismo como: a forma em que as atividades são propostas como interação entre os sujeitos, a compreensão responsiva perante a realização das atividades; a disposição atribuída ao leitor literário, valorizando a apreciação estética e o letramento literário nos textos lidos.

Sintetizando, através das análises serão perscrutadas as estratégias discursivas por meio da materialidade linguística verbal e da não verbal apresentadas nos capítulos.

Em sua disposição estrutural, os capítulos são organizados em sequência, tomando como parâmetro o estilo literário trabalhado em uma ordem cronológica. As

temáticas dos capítulos permanecem de acordo com a abordagem de estética literária das unidades.[26]

Todos os capítulos se iniciam com uma imagem característica do momento histórico ou da temática estudada. Em seguida, há uma indicação para os alunos participarem das atividades em grupo e que essas atividades sejam orientadas pelo professor. Há também um incentivo à pesquisa em livros, enciclopédias, músicas, sites e filmes indicados na seção introdutória de cada unidade intitulada “Fique ligado! Pesquisa”, que objetiva ampliar os conhecimentos dos alunos sobre linguagem, literatura e artes. Seguem seções com breves informações sobre temáticas e propostas de atividades a serem pesquisadas. Para culminância dos projetos há atividades variadas desde mostras, revistas, júri simulado, que são propostos no início do capítulo. O quadro sintetizado abaixo demonstra quais as atividades de culminância que são solicitadas por cada projeto:

Quadro 9: Atividades conclusivas para a culminância do capítulo Intervalo

Volume 1	Volume 2	Volume 3
Mostra: Literatura em cena	Romantismo em revista	Oficina de arte moderna
Mostra: Da espada à vela: o mundo em mudança	Sarau gótico	Mostra Nordeste: palavra, imagem e som
Revista Caleidoscópio barroco	Júri simulado: Capitu no tribunal	Show literomusical
Júri simulado: Tiradentes: culpado ou inocente	Mostra: Entre símbolos, cores e impressões	Programa de rádio

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2010)

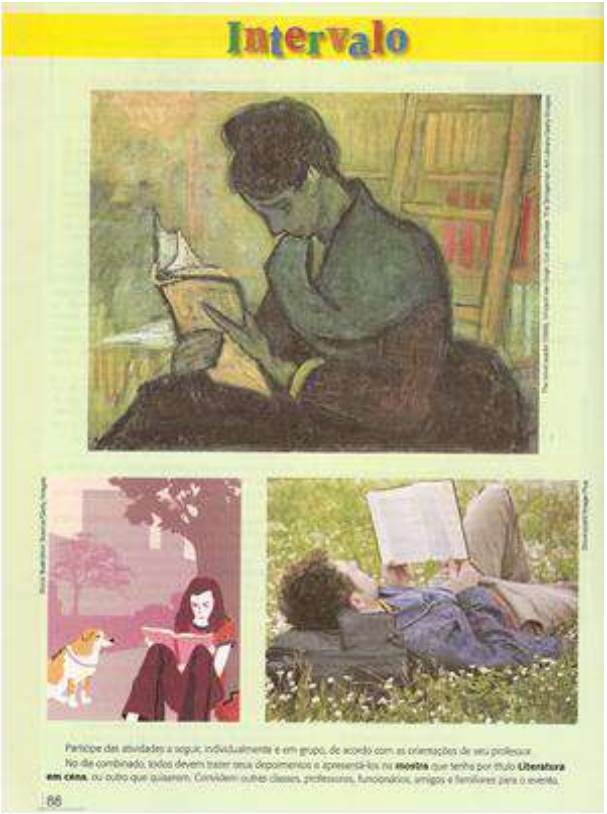
Mesmo que todos os doze capítulos tenham sido observados, para introduzir a análise do capítulo “Intervalo”, será realizada uma delimitação da pesquisa e com isso serão considerados os três capítulos introdutórios de cada volume, para se ter uma breve apreciação do todo do material. Com base na ordem metodológica de Bakhtin, o olhar foi direcionado às formas da língua na sua interpretação linguística.

O projeto inicial do volume 1, “Literatura em cena”, é introduzido com uma tela de Vincent Van Gogh, The novel reader, seguida de imagens (retiradas do banco de imagens do getty imagens, um site de imagens) representativas de leitores diversos, em espaços vários. As imagens procuram inserir o aluno no âmbito da leitura e para

[26] Essa abordagem e os capítulos “Intervalos” podem ser visualizados nos quadros 5, 6 e 7.

isso inicia incentivando a formação de grupos e oportunizando o convite a outras vozes sociais para manter um processo constante de interação.

Ilustração 6: Imagem introdutória do capítulo Intervalo - Literatura em cena



Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010a, p. 88)

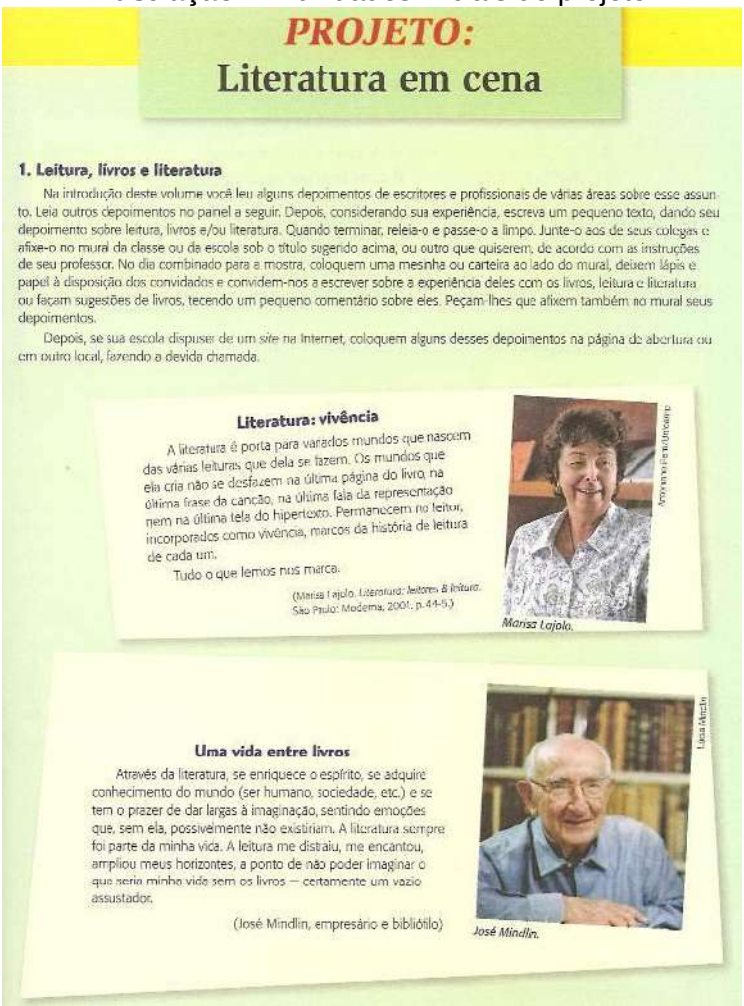
A seção “Leitura, livros e literatura” faz referência à leitura realizada, na introdução do volume do capítulo “Leitura-prazer”, referente aos relatos de leitores que informam sobre os livros lidos e os influenciadores de outras leituras. Por meio da palavra do outro (depoimentos de leitura), das réplicas, da resposta de um signo por meio de outro signo, o projeto oportuniza não só a voz do projeto editorial para atingir o objetivo de incentivo à leitura literária. São usadas também as contrapalavras de escritores e profissionais de áreas diversas (Marisa Lajolo, José Mindlin, José Renato Nalini, Nélida Piñon, Harold Bloom, Patrícia Melo e Arthur Nestrovski) para manter a interação entre professores e alunos. Essa diversidade de sujeitos dialógicos, imersos nas propostas dessa atividade, permite traçar um paralelo com o que salienta Faraco (2009, p. 84):

> É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes

> sociais em múltiplas relações dialógicas - relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações.

No complexo social, com tantas interferências que surgem no contexto de sala de aula, a realização desse e dos outros capítulos passará por um amplo de incertezas quanto à realidade linguística que se evidenciará a respeito da realização ou não da proposição. Em conformidade com Faraco, o que se tem é um cosmo enunciativo-dialógico que se perfaz de consentimentos, de rejeições, aprovações, concordâncias, desaprovações. Nessa construção do sujeito, as vozes podem ser dispostas em dois polos (FARACO, 2009): como voz de autoridade, “encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações” muitas vezes atribuída ao professor, embora o projeto editorial do livro didático ocupe o seu papel ao fazer uso de seus imperativos; ou vozes internamente persuasivas por serem transitivas e passíveis de bivocalizações e hibridizações, possibilitando a mudança.

Ilustração 7: Atividades iniciais do projeto



PROJETO:
Literatura em cena

1. Leitura, livros e literatura

Na introdução deste volume você leu alguns depoimentos de escritores e profissionais de várias áreas sobre esse assunto. Leia outros depoimentos no painel a seguir. Depois, considerando sua experiência, escreva um pequeno texto, dando seu depoimento sobre leitura, livros e/ou literatura. Quando terminar, releia-o e passe-o a limpo. Junte-o aos de seus colegas e afixe-o no mural da classe ou da escola sob o título sugerido acima, ou outro que quiserem, de acordo com as instruções de seu professor. No dia combinado para a mostra, coloquem uma mesinha ou carteira ao lado do mural, deixem lápis e papel à disposição dos convidados e convidem-nos a escrever sobre a experiência deles com os livros, leitura e literatura ou façam sugestões de livros, tecendo um pequeno comentário sobre eles. Peçam-lhes que afixem também no mural seus depoimentos.

Depois, se sua escola dispuser de um site na Internet, coloquem alguns desses depoimentos na página de abertura ou em outro local, fazendo a devida chamada.

Literatura: vivência

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.

Tudo o que lemos nos marca.

(Marisa Lajolo. Literatura: leitores & leituras. São Paulo: Moderna, 2001. p. 44-5.)

Marisa Lajolo.

Uma vida entre livros

Através da literatura, se enriquece o espírito, se adquire conhecimento do mundo (ser humano, sociedade, etc.) e se tem o prazer de dar largas à imaginação, sentindo emoções que, sem ela, possivelmente não existiriam. A literatura sempre foi parte da minha vida. A leitura me distraiu, me encantou, ampliou meus horizontes, a ponto de não poder imaginar o que seria minha vida sem os livros — certamente um vazio assustador.

(José Mindlin, empresário e bibliófilo)

José Mindlin.

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010a, p. 89)

A atividade faz uso da memória discursiva do aluno, considerando sua experiência de vida para produzir textos, dando o seu depoimento sobre leitura, livros e literatura. Quando se faz referência à literatura, nos capítulos da coleção, é associada exclusivamente à leitura para compreensão do que foi lido e interpretado. Apesar de literatura e produção textual manterem um distanciamento, no capítulo analisado, há a oportunidade de laços, de conexões inevitáveis. A leitura de depoimentos e a escrita pessoal seguem, acrescidas da divulgação do produzido. O que se refere à leitura e escrita é exposto por Cosson (2011a, p. 287): “Esse insulamento da literatura na leitura encontra sustentação em uma concepção romântica da criação literária que faz valer a máxima de que leitores somos todos, mas escritores são poucos.”

São propostas que possibilitam o envolvimento com a comunidade de leitores para que haja um dialogismo ao convidar outras pessoas a escrever a sua experiência com os livros. A atividade não se limita ao letramento literário, mas permite outras possibilidades de exteriorizar as produções feitas, como ilustração, colagens e propostas de divulgação dos depoimentos em espaços diversos e oportunos.

Na seção “Ler é prazer”, a proposta adentra-se na seleção de textos literários e oportuniza ao aluno fazer suas escolhas discursivas, remetendo à discussão de Jouve sobre juízo estético. A solicitação da atividade é que os alunos usem forma de registro diferenciada, desde a cópia, a digitação, o desenho, colagem. Na culminância do projeto, é sugerida uma mostra para a comunidade escolar realizar leituras e apreciar as produções. Isso oportunizará a interação com os interlocutores e uma relação letramento literário evidente.

Ilustração 8: Atividades conclusivas do Projeto: Literatura em cena

2. Ler é prazer

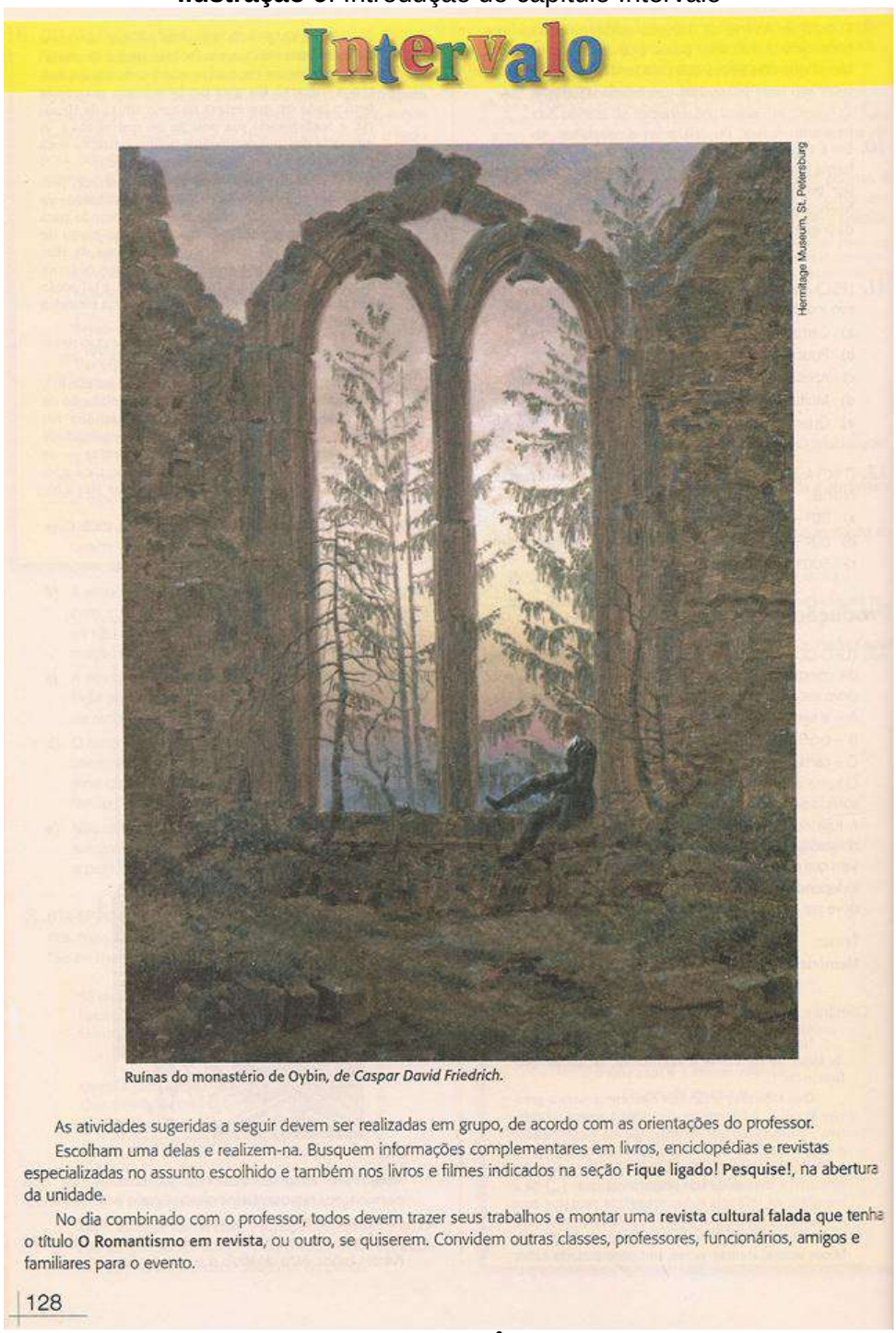
Selecionem alguns textos literários que considerem bonitos: poemas, trechos em prosa de romances que leram, crônicas, falas de personagens, pensamentos, trechos engraçados ou tocantes, etc. Copiem-nos em folhas separadas ou digitem-nos. Se quiserem, ilustrem-nos com desenhos ou colagens, ou façam molduras, usando cores ou pequenos desenhos de computador.

Em outro mural da classe ou da escola, ou numa parede, afixem esses textos sob o título sugerido, ou outro que quiserem. No dia combinado para a mostra, convidem as pessoas para a leitura e apreciação desses textos.

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010, p.91)

No volume 2, o “Projeto: Romantismo em revista” inicia-se com uma tela introdutória de um dos representantes da pintura romântica alemã Caspar David Friedrich, para a contemplação dos educandos, pois não expõe atividades direcionadas. Isso não impede que o professor faça uma relação dialógica entre a imagem e as discussões a serem feitas no decorrer da atividade. Abaixo a imagem:

Ilustração 9: Introdução do capítulo Intervalo



Intervalo

Hermitage Museum, St. Petersburg

Ruínas do monastério de Oybin, *de Caspar David Friedrich.*

As atividades sugeridas a seguir devem ser realizadas em grupo, de acordo com as orientações do professor.

Escolham uma delas e realizem-na. Busquem informações complementares em livros, enciclopédias e revistas especializadas no assunto escolhido e também nos livros e filmes indicados na seção **Fique ligado! Pesquise!**, na abertura da unidade.

No dia combinado com o professor, todos devem trazer seus trabalhos e montar uma **revista cultural falada** que tenha o título **O Romantismo em revista**, ou outro, se quiserem. Convidem outras classes, professores, funcionários, amigos e familiares para o evento.

128

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010b, p. 128)

A proposição inicial sugere uma interação discursiva entre os alunos ao recomendar a organização da turma em grupo. Isso fica evidente ao visualizar que toda enunciação, ao focar a sua organização central, não é interior, mas sim exterior e se situa no meio social em que o indivíduo está envolto.

Diante das sugestões de atividades do projeto supracitado, é sugerida a escolha e a realização de uma delas. Como interlocutor do discurso, o livro didático sugere a interação constante e o dialogismo, ante a flexibilidade linguística e os seguintes imperativos: “Escolham uma delas e realizem-na”, “Busquem informações complementares em livros, enciclopédias”. O ouvinte compreende ou não a significação linguística do discurso do LD, as possíveis modificações feitas pelo docente e assume para com essa enunciação uma réplica ativa.

Destaca-se o papel dos Outros na escola - “Outros/professores, Outros/autores, Outros/colegas”. São essas vozes que se encontram constantemente no dia a dia da sala de aula e que serão convocadas a ocuparem sua colocação de enunciador discursivo ao aceitarem o proposto no projeto, modificarem, sugerindo novas possibilidades, ou silenciarem à atividade e, de forma autônoma, substituírem-na por outra condizente com sua prática situada.

A proposição que se segue é da montagem de uma “revista cultural falada” com o título “O Romantismo em revista” (2010b, p. 128) e a divulgação para a comunidade pedagógica. Nesse projeto, o discurso organiza-se em um tecer cíclico desde as vozes do LD, a manifestação docente diante da enunciação proferida pelo projeto, a atuação discente quanto ao posicionamento em relação à execução da atividade, ou outros participantes, que, indiretamente, farão parte da cadeia discursiva. Há discursos variados, uso de diversas modalidades para discutir a temática estudada na unidade, em um mosaico enunciativo incentivador da participação ativa do leitor.

Ilustração 10: Projeto “Romantismo em revista”

PROJETO:

Romantismo em revista

1. O amor romântico

O que era o amor para os românticos? Procurem defini-lo com base em textos românticos – poesia e prosa – e em textos teóricos. Como fonte de pesquisa, sugerimos as seguintes obras: *O amor romântico e outros temas*, de Dante Moreira Leite (Nacional/Edusp), *Romantismo*, de Adilson Citelli (Ática), e *Literatura brasileira – Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*, de Luiz Roncari (Edusp).

The Bridgeman Art Library/Getty Images/Coleção The Bridgeman Art Library.

The proposal *(1853), de William P. Frith.*

SuperStock/Keystone/Coleção particular.

O centauro, *de Auguste Rodin.*

2. As artes plásticas

A época do Romantismo nos legou, além de Goya, os grandes pintores franceses Théodore Géricault e Eugène Delacroix, os paisagistas Joseph M. W. Turner e John Constable, ingleses, e Caspar D. Friedrich e Philip O. Runge, alemães, além do renomado escultor francês Auguste Rodin.

Pesquisem sobre esses artistas, procurando conhecer as semelhanças e diferenças entre os recursos pictóricos empregados por eles, o significado do estilo que adotaram, etc. Ilustrem a pesquisa com reproduções de suas pinturas e esculturas mais célebres, em cópias xérox coloridas, se possível.

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010b, p. 129)

A literatura (poesia e prosa) é sugerida como base na seção “O amor romântico” e inicia-se com um questionamento ao sujeito, solicitando que ele responda: “O que era o amor para os românticos?”. Nessa atividade, propor ao leitor/aluno poemas canônicos e leituras teóricas para definir o amor romântico. Surge uma indagação a respeito do acesso às sugestões de leitura; por mais que

haja distribuição de livros pelo PNBE, os livros sugeridos estão disponíveis no contexto escolar? Professores e alunos da escola pública têm acesso a esse material?

O iniciar do projeto não norteia a leitura a partir da vivência do leitor. O contexto social do leitor é negado e são feitas indicações de um tempo e espaço do século XIX, principalmente quando se faz uso da pintura The proposal, de William P. Frith (um dos maiores pintores britânicos de cena social)[27]. O leitor/aluno não se posiciona integralmente, e é necessário buscar o outro (textos teóricos e poéticos), para, a partir deles, evidenciar a sua manifestação. A imagem ao lado da atividade contribui para manter presente a temática romântica: o casal, com o vestuário característico, representa um relacionamento amoroso. A etapa seguinte direciona o leitor a buscar informações complementares.

A atividade seguinte é intitulada “As artes plásticas” e é ilustrada com a obra do escultor francês Auguste Rodin[28] para na sequência serem mencionados alguns pintores franceses, paisagistas, e o renomado escultor usado como ilustração. Como atividade é sugerida uma pesquisa sobre eles, a fim de o aluno conhecer semelhanças e diferenças dos estilos variados, e a ilustração da pesquisa com reprodução de imagens.

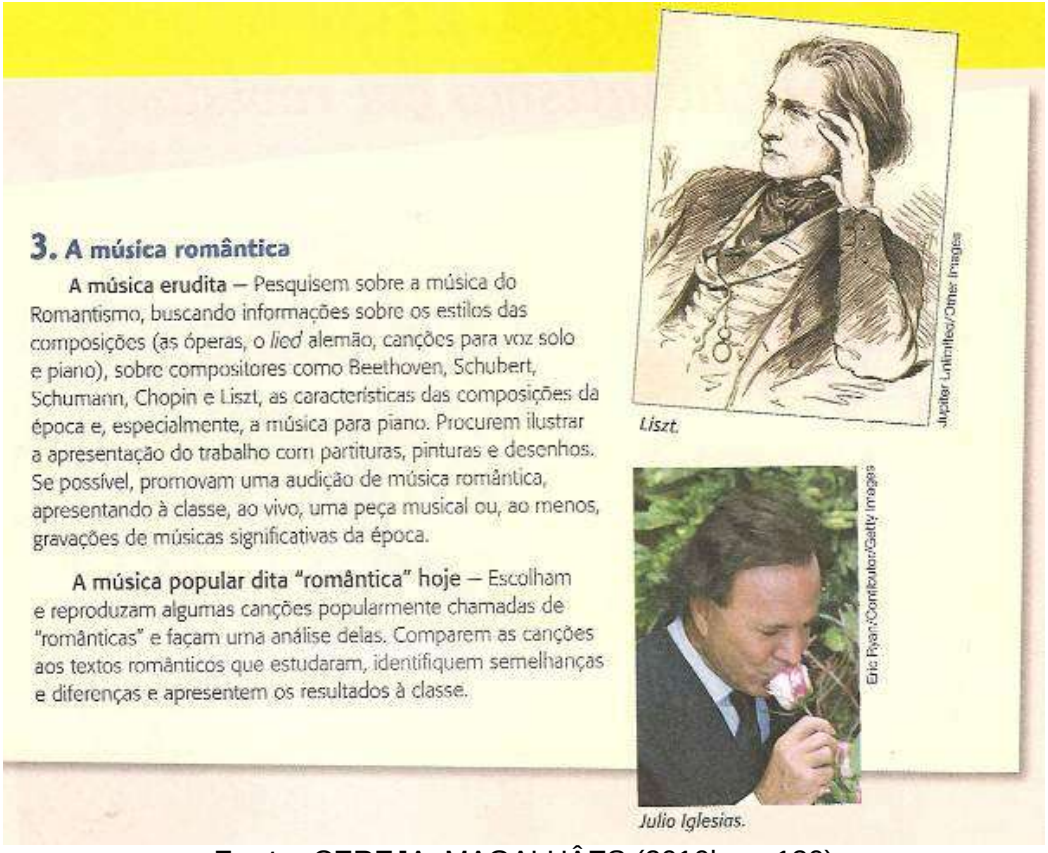
“A música romântica” é outra proposta de pesquisa, e busca fazer com que o aluno conheça estilos de composições e compositores renomados. Para interagir com a turma, o uso de ilustrações, a audição da música romântica, peça musical são sugeridos para apresentar à classe, além de comparações entre os textos estudados e as músicas consideradas românticas na atualidade, propondo um paralelo entre a erudita e a música popular hodierna.

Ilustração 11: Seção referente à música romântica

---

[27] Informação encontrada no site: http://www.harrogate.gov.uk/musm/Pages/WilliamPowellFrith.aspx. Acesso em 25/01/2014.

[28] Informação encontrada no site: http://maestrocarlosgomes.blogspot.com.br/2011/11/rodin-rodin-rodin.html. Acesso em 25/01/2014.



3. A música romântica

A música erudita — Pesquisem sobre a música do Romantismo, buscando informações sobre os estilos das composições (as óperas, o *lied* alemão, canções para voz solo e piano), sobre compositores como Beethoven, Schubert, Schumann, Chopin e Liszt, as características das composições da época e, especialmente, a música para piano. Procurem ilustrar a apresentação do trabalho com partituras, pinturas e desenhos. Se possível, promovam uma audição de música romântica, apresentando à classe, ao vivo, uma peça musical ou, ao menos, gravações de músicas significativas da época.

A música popular dita "romântica" hoje — Escolham e reproduzam algumas canções popularmente chamadas de "românticas" e façam uma análise delas. Comparem as canções aos textos românticos que estudaram, identifiquem semelhanças e diferenças e apresentem os resultados à classe.

Jupiter Unlimited/Other Images

Liszt.

Eric Ryan/Contributor/Getty Images

Julio Iglesias.

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010b, p. 130)

Essas seções são sugeridas e buscam um diálogo entre a literatura e outras artes.

Ilustração 12 - Seção: Sou muito romântico! - Declamando poemas

4. Sou muito romântico! — Declamando poemas

Escolham poemas entre os que foram estudados nesta unidade, ou nos livros indicados na seção **Fique ligado! Pesquise!**, na abertura desta unidade, para montar uma mostra panorâmica da poesia romântica.

Uma parte do grupo poderá declamar poemas bem-comportados de diferentes poetas românticos, brasileiros ou estrangeiros; outra parte, poemas inspirados no "mal do século", de autoria de poetas brasileiros, de Byron ou de Musset.

Para a apresentação, procurem usar, se possível, um vestuário de época: uma gravata-borboleta, cartola e bengala; as meninas podem pentear-se de forma elaborada, com cachos sobre a testa e um "nó" no alto da cabeça adornado com pequenas flores, ou usar um vestido bem rodado, com os ombros à mostra e um chapéu tipo boneca (uma espécie de touca), amarrado com um laço de fitas largas. Os que forem declamar poemas inspirados no "mal do século" podem usar uma capa preta e fazer uma maquiagem para transmitir a ideia de palidez.

Photodisc/Getty Images

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010b, p. 130)

Nessa mesma temática, em ‘Sou muito romântico! Declamando poemas’, a primeira solicitação sugere a escolha de poemas estudados ou de indicação de livro na seção “Fique ligado! Pesquise!”, para serem declamados e caracterizados com vestimentas correspondentes a cada estilo. Essa escolha de poemas pode ser uma enunciação provocativa em que o leitor/ouvinte faça questionamentos sobre autores, estilos, estrutura de poemas.

O procedimento metodológico induz, também, o leitor/aluno a se posicionar, na leitura dos poemas, e montagem da “mostra panorâmica da poesia romântica” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 130). Após a leitura e compreensão discursiva textual, indica-se que se manifeste o desempenho do aluno, por meio de gestos, enunciados, produzidos espontaneamente e resultantes do seu processo interpretativo da construção de sentido realizada a partir da leitura de poema e considerada como uma proposta de letramento literário.

Na próxima seção há a presença de outra fase romântica.

Ilustração 13: Seção: “Stamos em pleno mar!” - Declamando ou encenando “O navio negreiro”

5. "'Stamos em pleno mar!" — Declamando ou encenando "O navio negreiro"

Dividam em partes o poema "O navio negreiro", de Castro Alves, e declamem-no integralmente ou uma parte dele. Para a apresentação, montem um cenário com imagens que façam lembrar o mar e o sofrimento dos escravos. Se quiserem, transformem o poema em uma peça teatral, realizando as adaptações que julgarem necessárias. Nesse caso, façam uma leitura dramática do texto, memorizem-no e ensaiem-no antes da apresentação.

Coleção particular

Retrato de mulher, de Benedito José Tobias.

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010b, p. 131)

"'Stamos em pleno mar!" - Declamando ou encenando "O navio negreiro"', a atividade é ilustrada com a pintura de uma negra, retratada por um pintor brasileiro, Benedito José Tobias, "um autor que se aproxima daquilo que o retratado tinha de mais humano, captando com delicadeza expressões, traços físicos e marcas pessoais, o corpo e a alma".[29] Após a leitura do poema "O navio negreiro", é solicitado que se realize a montagem de um cenário e transmute o poema em peça teatral, realizando uma leitura dramática do texto. Esse fato possibilita adaptações a serem feitas de acordo com o interesse do leitor/aluno. Ao mobilizar o leitor para montagem do cenário, isso é feito a partir da responsividade inerente ao texto e ao seu contexto de vivências. Faraco (2009, p. 76) expõe: "a vida humana é por sua própria natureza dialógica" e faz menção ao manuscrito de Bakhtin "Para uma releitura do livro sobre Dostoievski", em que o autor expressa sua visão:

> Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.

Nessa seção final, há indicação de interlocutores, desde a voz do professor, juntamente com os leitores, mas também há a proposta de participação dos leitores do LD, ao indicar, através de verbos no imperativo, sugestões de como a atividade pode ser desenvolvida. Nessa proposição, a indicação de escolha de espaço para apresentação da revista e material a ser utilizado manifesta de forma evidente a responsividade do leitor. Há uma interação constante e pode ser intensificada com a voz do educador ao analisar a proposta e sugerir outra, condizente com a prática situada no âmbito escolar.

---

[29]Informação encontrada no site: http://www.capoeiravadiacao.org/index.php?option=com_content&view=article&id=318:benedito-jose-tobias-sao-paulo-1894&catid=17:galeria-arte-afrobrasileno&Itemid=78 Acesso em 25/01/2014.

Ilustração 14: Proposta de atividade para montar a revista

Como montar a revista falada

Com a orientação do professor, escolham um local para expor os cartazes ou os textos com os resultados das pesquisas que fizeram. Usem um mural ou uma parede para expor os cartazes, de modo a facilitar sua leitura. Outra opção é reproduzir o material em *slides* ou filme e apresentá-lo na sala de audiovisual da escola.

Elaborem um programa de apresentação dos trabalhos que alterne pesquisas, declamações, músicas, leituras dramáticas ou encenação, para que a revista cultural falada fique dinâmica e prenda a atenção do público. Escolham um colega para ser o apresentador e conduzir a programação.

Fonte: CEREJA; MAGALHÂES (2010b, p. 131)

No volume 3, a imagem da escultura de Vênus de Milo com gavetas, de Salvador Dali, pintor catalão surrealista, motiva o “Projeto: Oficina de arte moderna”. Para manter os alunos informados, seguem noções sucintas sobre as vanguardas europeias, na seção “Fazendo arte”.

Ilustração 15: Imagem introdutória do projeto “Oficina de arte moderna”

Intervalo

Vênus de Milo com gavetas *(1936), de Salvador Dalí.*

Participe com a classe do projeto **Oficina de arte moderna**, seguindo as orientações de seu professor. Leia as propostas e, no dia combinado, leve o material necessário para desenhar, pintar, criar, representar e montar vídeos.

138

Fonte: (CEREJA; MAGALHÂES (2010, p. 138)

A proposta introdutória é da escolha de uma das vanguardas e com materiais e objetos diversos seja criada uma obra de arte coletiva, visto que a relação com o outro é de dependência, pois não há educação, não há leitura, não há ensino-aprendizagem, quando o sujeito não é ouvido, não se reconhece e não é lembrado. Isso justifica, para Faraco (2009, p. 76), parafraseando Bakhtin, que “ser significa se comunicar”, ou seja, “Eu não posso me arranjar sem outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”. Nessa relação de contiguidade, o projeto explora as relações e as produções conjuntas, e aposta em outras possibilidades, tais como:

- Declamação em grupo, em forma de jogral;
- Criação de desenhos, pinturas, colagens, empregando as técnicas dos movimentos vanguardistas;
- Criação com objetos do cotidiano de uma obra dadaísta;
- Apresentação teatral;
- Montagem de vídeo a partir de cenas de filmes surrealistas.

Há também as indicações de leituras de obras vanguardistas para complementar as atividades, embora fiquem visíveis os diversos desafios encontrados pelos professores quando se referem à aquisição de livros, à disponibilidade de tempo e também aos desencontros que fazem com que o professor e o aluno não se disponham para realizar as leituras teóricas.

Ilustração 16: Atividade inicial do projeto

PROJETO:

Oficina de arte moderna

Professor: Sugerimos organizar a classe em grupos, de modo que cada grupo desenvolva duas atividades, uma relacionada com as artes plásticas e outra relacionada com literatura.

1. Fazendo arte

O Futurismo, com suas sugestões de dinamismo e velocidade; o Cubismo, com a multiplicidade de perspectivas; o Expressionismo, com a abstração cada vez maior do objeto retratado; o Dadaísmo, por seus *happenings* (intervenções de rua) em praças públicas e pelo uso da técnica do *ready-made*; o Surrealismo, com a exploração do inconsciente – todas essas propostas ainda hoje podem ser menos ou mais observadas nas produções artísticas de todo o século XX e início do século XXI.

Juntamente com seus colegas de grupo, informem-se mais sobre as correntes de vanguarda e seus principais artistas nos livros indicados abaixo, em bibliotecas e na Internet.

Escolham uma das correntes de vanguarda e, no dia combinado, tragam materiais e objetos para a criação e execução de uma obra de criação coletiva, de acordo com as propostas dessa corrente. Veja algumas sugestões:

- Declamação, feita em grupo, na forma de jogral, do *Manifesto Futurista*, de Marinetti.
- Criação de desenhos, pinturas, colagem ou fotomontagens em que sejam empregadas as técnicas e propostas do Futurismo, Cubismo e Surrealismo.

Um dos ready-mades de Marcel Duchamp.

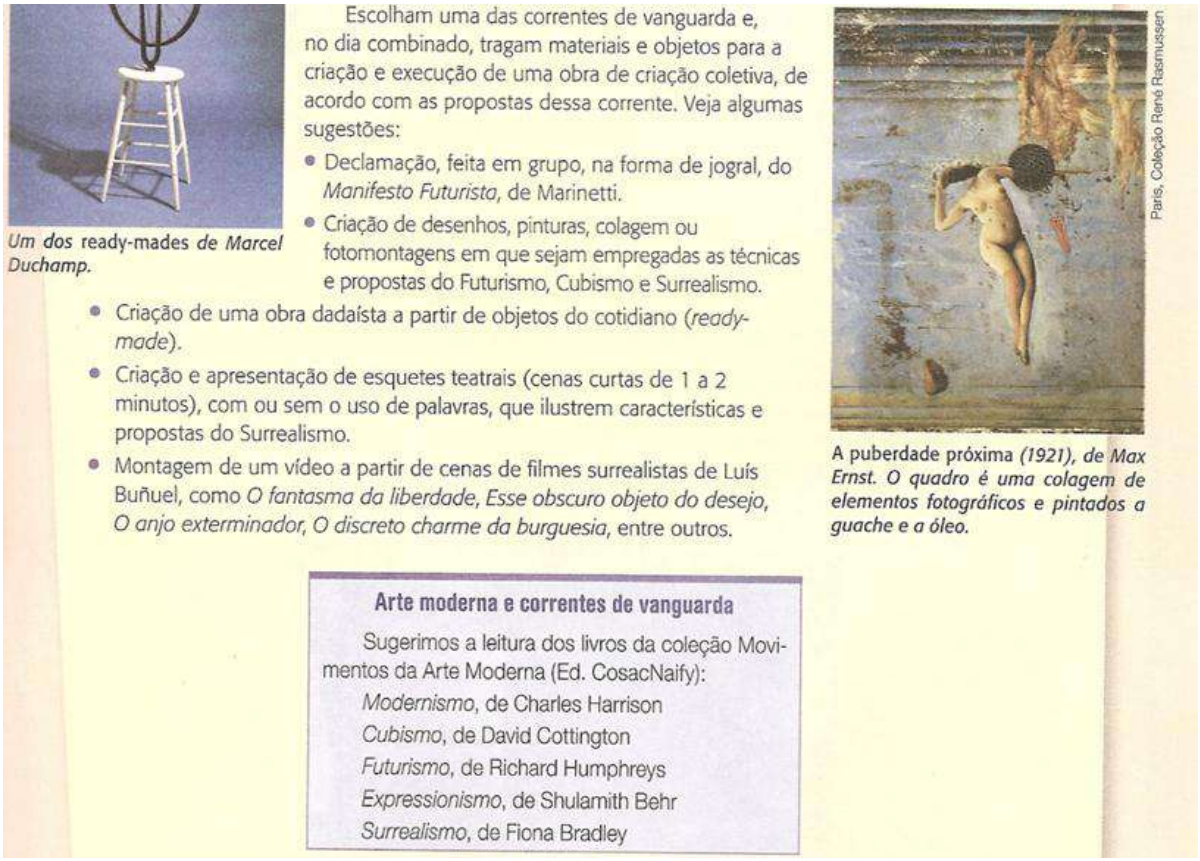
Mulher com leque (1908), de Pablo Picasso.

Sucessão Pablo Picasso, licenciado por AUTVIS, Brasil, 2000. Museu Ermitage, São Petersburgo

Paris, Coleção Pierre Rosenstiehl

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES (2010, p. 139)

Ilustração 17: Continuação da Atividade inicial do projeto



Escolham uma das correntes de vanguarda e, no dia combinado, tragam materiais e objetos para a criação e execução de uma obra de criação coletiva, de acordo com as propostas dessa corrente. Veja algumas sugestões:

- Declamação, feita em grupo, na forma de jogral, do *Manifesto Futurista*, de Marinetti.
- Criação de desenhos, pinturas, colagem ou fotomontagens em que sejam empregadas as técnicas e propostas do Futurismo, Cubismo e Surrealismo.
- Criação de uma obra dadaísta a partir de objetos do cotidiano (*ready-made*).
- Criação e apresentação de esquetes teatrais (cenas curtas de 1 a 2 minutos), com ou sem o uso de palavras, que ilustrem características e propostas do Surrealismo.
- Montagem de um vídeo a partir de cenas de filmes surrealistas de Luís Buñuel, como *O fantasma da liberdade*, *Esse obscuro objeto do desejo*, *O anjo exterminador*, *O discreto charme da burguesia*, entre outros.

Um dos ready-mades de Marcel Duchamp.

Paris, Coleção René Rasmussen

A puberdade próxima (1921), de Max Ernst. O quadro é uma colagem de elementos fotográficos e pintados a guache e a óleo.

Arte moderna e correntes de vanguarda

Sugerimos a leitura dos livros da coleção Movimentos da Arte Moderna (Ed. CosacNaify):

Modernismo, de Charles Harrison
Cubismo, de David Cottington
Futurismo, de Richard Humphreys
Expressionismo, de Shulamith Behr
Surrealismo, de Fiona Bradley

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES (2010, p. 139)

A produção textual sobressai nesse projeto com a criação de literatura de vanguarda, trazendo como exemplificações poesia de Oswald de Andrade e uma tela de Tarsila do Amaral para construção de poemas cubistas; ou com a receita de Tristan Tzara fazendo uso de diversos materiais “Para fazer um poema dadaísta” e poemas e textos que libertem o subconsciente através de “segredos da arte mágica surrealista”.

As produções permitem visualizar o que Faraco (2009, p. 76) expõe, que para Bakhtin existe “uma relação, portanto que o outro nunca é reificado; em que os sujeitos não se fundem, mas cada um preserva sua própria posição de extraespacialidade e excesso de visão e a compreensão daí advinda”.

Ilustração 16: Continuação do “Projeto: Oficina de arte moderna”

3. A exemplo de Tristan Tzara, André Breton também revelou os “segredos da arte mágica surrealista”. Seguindo as instruções do escritor, reproduzidas abaixo, produzam textos que libertem o subconsciente e o inconsciente:

Mandem trazer algo com que escrever, depois de haverem se estabelecido em um lugar tão favorável quanto possível à concentração do espírito sobre si mesmo. Ponham-se no estado mais passivo ou receptivo que puderem. Façam abstração de seu gênio, de seus talentos e dos de todos os outros. Digam a si mesmos que a literatura é um dos mais tristes caminhos que levam a tudo. Escrevam depressa, sem um assunto preconcebido, bastante depressa para não conterem e não serem tentados a reler. A primeira frase virá sozinha [...].

(Idem, p. 194.)

Fondation Gala, licenciado por AUTVIS, Brasil, 2009.

Telefone de lagostas *(1936), de Salvador Dalí.*

Max Ernst. *Célèbes*, 1921. Tate Gallery, London

Elefante Célèbes *(1921), de Max Ernst.*

Exposição e apresentação dos trabalhos de arte moderna

Com a orientação do professor, escolham um local para expor os desenhos, as pinturas e as obras dadaístas que criaram.

Depois, preparem a classe para a apresentação do jogral futurista, das esquetes e dos vídeos surrealistas, assim como da leitura dos textos cubistas, dadaístas e surrealistas que produziram.

Se possível, convidem amigos e colegas de outras salas e séries para assistir ao evento.

Bob Saule/Stock Illustration Source/Getty Images

Fonte: (CEREJA; MAGALHÂES (2010, p. 141)

A culminância, como nos demais projetos, segue com a apresentação do que foi trabalhado, a partir da escolha de um lugar apropriado. Essa atividade não deixa de lado a relação com os outros para que com os outros possa associar-se a palavra minha. E para perceber a funcionalidade de toda a produção realizada, é salientada, no final do projeto, a divulgação na escola ou na comunidade social. Com isso, mantém-se a dinamicidade da linguagem e resulta que todos os envolvidos no processo se relacionem, a fim de contextualizar com a comunidade escolar, outras classes, professores, funcionários, familiares e amigos. Fazer uso da

assertiva de Faraco (2009, p. 84) endossa as propostas utilizadas no decorrer de todos os projetos:

> Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques.

Na busca de diálogos entre literatura e outras linguagens, com ênfase do processo cultural, as multiplicidades de atividades artísticas (declamação de poesias, encenação musical e teatral, leitura dramática, mostras culturais, programas de rádios) povoam os capítulos do livro “Português: linguagens”, vindo a seguir propostas de leitura em prosa e verso, pesquisas extraescolares e a divulgação do que foi produzido para a comunidade. Como a leitura se dá em relação com o contexto temático do projeto, percebe-se a possibilidade de construção de sentido, não de um sujeito isolado, mas juntamente com o conjunto de vozes que contribuirão para o desenvolvimento das atividades.

O capítulo, na sua estrutura, não se constitui sem todos os envolvidos na postura pedagógica. É necessária uma adesão, para que ele seja efetivado, não correspondente à transposição didática do projeto integral, mas de uma autonomia docente a fim de que ele seja adaptado, no planejamento pedagógico, tanto por professores quanto por alunos. Na sua composição, é indispensável inserir a comunidade social, pedagógica para participar ativamente, mostrando com isso as possibilidades de réplicas. Com isso, os sujeitos imersos nas relações múltiplas e dimensões socioideológicas constituem-se discursivamente, relacionando o seu dizer com as vozes sociais e suas inter-relações dialógicas.

A enunciação de vozes é constante, visto que a cada momento os pronunciamentos discursivos são fundantes no espaço pedagógico. Apesar disso, no que se refere à leitura, no “Projeto: Capitu no tribunal”, inserido no volume 2, fica visível uma limitação no que diz respeito à proposição de indicação da obra Dom Casmurro, pois é sugerido que a leitura de Machado de Assis seja feita apenas pelos alunos que irão participar do júri simulado, delimitando a leitura para um grupo específico. E ainda consiste de uma leitura monitorada e direcionada às pistas associadas a incriminar ou inocentar Capitu.

A relação entre textos canônicos e outros gêneros que se posicionam sobre a literatura possibilita a construção de sentido, pois o sujeito não absorve apenas uma só voz, mas muitas outras, capazes de complementar, rever, dialogar, inferir. Por conseguinte, contribui para a libertação do humano, oportunizando a dimensão estética e o contato com a historicidade do texto literário, compactuando com Cereja (2005, p. 201):

> espera-se poder libertar o autor das amarras do seu tempo e colocá-lo em diálogo vivo na "grande temporalidade". E se só é possível compreender o passado olhando para o presente, também só se compreende o presente olhando para o passado. Nesse corte da diacronia e da sincronia situa-se o leitor, também libertado das amarras do presente.

E para que essa liberação do leitor se concretize, caminhos são propostos, não como uma prescrição, mas o capítulo Intervalo complementa o ensino de literatura baseado nas aprendizagens mencionadas por Cosson (2011a) tanto na aprendizagem da literatura, ao valorizar a linguagem textual, experenciando-a; como na aprendizagem sobre a literatura, quando propõe a busca de uma retomada do que foi proposto no capítulo sobre literatura; e com a aprendizagem por meio da literatura, ao associar a aprendizagem a saberes que a literatura pode oportunizar ao relacionar-se com outras artes.

Nas aprendizagens literárias a compreensão responsiva está presente, em cada posicionamento dos sujeitos enunciativo-discursivos, ao manter o leitor ativo como leitor participante no decorrer da prática de ensino e nas construções constantes de sentido ao ler não apenas os textos verbais, mas também imagens. E uma das hipóteses de Rangel (2007, p. 128) é que a relação entre escola, literatura, livro didático e texto literário seja uma convivência pedagógica e cultural cada vez mais significativa. Essa interação discursiva se efetiva na tessitura histórica cultural em que a literatura e o sujeito estão inseridos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho não se esgota aqui. Aqui as possibilidades emergem diante das inquietações proferidas e dos conhecimentos variados. Aqui o tempo se fez de leituras, de reflexões constantes e de muitas descobertas de uma pesquisa que foi além das expectativas iniciais. Não somos mais os mesmos. Recorro à primeira pessoa para situar as minhas angústias e prazeres e para demonstrar o quanto a literatura, mesmo em um viés pedagógico, possibilita a libertação, desatar as amarras, destravar a rigidez das formalidades e possibilitar alçar voos. Portanto, não se pesquisa sem o desejo de chegar a algum lugar, sem o querer intenso de descobrir as obscuridades para torná-las visíveis para o outro, o outro que vive em mim e o outro pertencente à comunidade de vozes que pode usufruir desse novo olhar.

No tecer dessa manhã, esse enunciado discursivo constituído de pesquisa e no momento de conclusibilidade procura suscitar réplicas a fim de manter entrelaçados no âmbito social os enunciadores capazes de manifestar a sua contrapalavra. Nessa tessitura é que vale salientar que o livro didático, visto como um gênero discursivo, insere-se em todo um processo discursivo de produção, circulação e recepção discursiva e, como um material impresso utilizado no âmbito escolar, consiste em um objeto complexo e cultural para a investigação no âmbito da Linguística Aplicada.

O livro didático de Língua Portuguesa, nesse caso em estudo, do Ensino Médio, como um gênero, traz no seu interior uma heterogeneidade de gêneros. Ao compreender essa relação dialógica, os sujeitos que mantêm o contato direto com esse gênero discursivo passarão a perceber a gama de possíveis outros diálogos e o visualizarão com outra ótica.

Com esse enfoque dado, deixa-se de lado uma visão limítrofe do livro didático como apenas uma coletânea de gêneros textuais e das atividades de perguntas e respostas, visualizando-o pertencente ao espaço que lhe é de direito, a configuração sociocomunicativa da linguagem e uma unidade plurilinguística situada no diálogo entre todos os envolvidos no processo.

Ao adentrar-se nas especificidades da pesquisa, a análise do LD de Cereja e Magalhães (2010) possibilita a compreensão dos enunciados em um gênero discursivo, isso baseado na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. Através da

proposição conceitual, é possível perceber o caráter dialógico do LD e a veemência de articulá-lo aos aspectos linguísticos textuais, às conjunturas sociais e políticas.

Inserido nesse gênero discursivo e nas categorias próprias do gênero, foi delimitado o capítulo “Intervalo” e a sua intercalação com outros capítulos. Dessa forma, ao longo desse texto, as discussões sobre enunciação, diálogo e interação, livro didático como um gênero discursivo, traçaram uma indispensável relação sobre o processo histórico de constituição das antologias e dos materiais didáticos de literatura utilizados no contexto educacional, bem como as réplicas enunciativas vislumbradas no projeto citado em propostas de atividade. Ao considerar o livro didático de literatura como um dos poucos livros de leitura das escolas públicas, é necessário valorizar e potencializar o seu uso, partindo de uma abordagem discursiva.

A metodologia da pesquisa tomou como base teórica a ordem metodológica de Bakhtin (1981, p. 93) e considerou a relação de interação baseada em condições concretas de realização da língua, bem como a diversidade enunciativa e a interpretação linguística dos enunciados compositores do capítulo “Intervalo”.

Ao considerá-lo como um gênero do discurso articulado com a diversidade de outros enunciados intercalados no livro didático, suscitam-se respostas por meio da interpretação linguística discursiva. E imersa no projeto, a projeção central recai sobre a compreensão responsiva e o letramento literário, não com caráter do distanciamento, mas sim de relações, visto o papel ideológico da linguagem. Portanto, nas atividades observadas, ficou visível que professor e alunos têm contato com uma proposta de atividade de literatura assistemática e complementar dos capítulos referentes a essa área de ensino e que lhes são disponibilizados, por meio da relação entre literatura e outras linguagens e de indicações de comunicação com outras vozes, o caráter de responsividade, de réplicas ativas. Através da contrapalavra poderão ambos enunciar, posicionando-se de forma crítica, e responder a esse projeto discursivo histórico.

A respeito do letramento literário, foi preciso recorrer a aspectos históricos do ensino de literatura para compreender a intensa presença da historicidade literária nos livros e no ensino, remetendo ao enfoque de Cereja (2005, p. 64-65) sobre a sobressalente presença da historiografia:

> Como resultado, o que hoje se vê frequentemente na 3ª série do ensino médio é a precariedade da situação de muitos alunos, que, embora tenham um vasto conjunto de informações sobre literatura - são capazes, por exemplo, de situar os autores na linha do tempo dos movimentos literários, de citar as obras que introduziram novos estilos de época, características de movimentos, gerações e autores, etc. - sentem-se completamente despreparados para, sozinhos, proceder a uma interpretação ou a uma análise de texto ou de obra literária. Às vezes, despreparados até para operações básicas como comparar dois textos do ponto de vista do tema ou da forma.

E essa cristalização do ensino mantém presente a divisão entre literatura, gramática e produção textual, a periodização da literatura em época, a relação com os métodos de ensino, o posicionamento do aluno/professor no processo de ensino-aprendizagem de literatura em relação ao valor atribuído à formação de leitores. Um quadro característico da realidade brasileira e, ao analisar o capítulo “Intervalo” e suas propostas de atividades, pode-se considerar que a historiografia não constituiu a causa primeira das práticas cristalizadas de ensino de literatura, embora seja prudente verificar quais ferramentas devem ser necessárias para abordar o texto literário. E para ponderação necessária a esta pesquisa, o letramento literário, ao valorizar a constituição de sentido do texto e as relações sociais, ideológicas, linguísticas e culturais, mantém um compromisso com a formação de leitores.

Os textos literários isolados não conduzirão esse diálogo, mas sim a diversidade linguística em que alunos, professores estão envoltos. Isso destaca que, mesmo com as proposições do capítulo Intervalo, fica evidente a participação dialógica de toda a comunidade pedagógica, para que com isso o livro didático possa promover, não a transmissão de conteúdos, nem a distribuição de atividades aos alunos e professores, mas sim um parâmetro enunciador. Entre enunciados compõe-se a comunidade de vozes, portanto entre as vozes do projeto editorial dos professores, coordenação e alunos é que será tecida a trama de ensino capaz de possibilitar que, juntos, os envolvidos se apropriem da literatura, para, em fim experienciar o mundo, construindo sentidos literariamente.

Mesmo diante das constatações acima, fica evidente que outras indagações surgem e proporcionam um conjunto de reflexões indicativas de outras pesquisas que podem ser especificadas nos objetivos abaixo, em outro momento:

- Refletir sobre o capítulo “Intervalo” nas outras edições do livro didático estudado, a partir da coleção inicial, comparando-a com as outras coleções;

- Iniciar uma discussão sobre a aplicabilidade ou não do capítulo “Intervalo” no espaço escolar das escolas que utilizam o livro “Português: linguagens”;
- Analisar como se dá a formação do leitor literário na sala de aula, tendo como base a coleção pesquisada;
- Refletir sobre a forma como o livro didático é visto na formação acadêmica e na formação continuada.

De cada encontro com a literatura, não delimitamos o que se faz ou que se fez, mesmo porque a literatura compõe uma constante de dialogia em si mesma, visto que a sua discursividade magnetiza o que a rodeia e promove não ser uma, mas sim múltipla, como bem sonoriza Barthes (1980):

> Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Poderíamos dizer que o tempo se esgotou ou que o lançar e o cruzar de gritos findaram a sua relação interativa no tecer da manhã, mas, como a discussão de linguagem nunca se esgota, há sempre caminhos, encontros e encruzilhadas a serem tracejados, ainda mais quando se referem à leitura e à compreensão responsiva dos leitores no findar de cada leitura.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. **Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo. UNESP, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, V.N). **Discurso na vida e discurso na arte**. Revista Zvezda número 6, 1926. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Número 6, 1926.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983: p. 35-36.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 1980.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro Didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

_____, ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros em tempo de mudança (1999- 2002). In: VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 47-72.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual de São Paulo, 1993.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do

Discurso. 2005. 168p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Linguísticas Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 2005.

_____ e ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.p. 73-117.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 233p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Departamento de Linguísticas Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002a.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002b.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Guia dos livros didáticos PNLD 2012**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

_____; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: vol. 1. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010a.

_____ ; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: vol. 2. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010b.

_____; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: vol. 3. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010c.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos, (orgs.) **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de letras; 2011b. p. 281-297.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil.** 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Valméria Brito Almeida Vilela. **Dialogismo e cronotopia no livro didático de português**: a construção de um gênero do discurso. 2013. p. 124. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) - Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ISER, Wofgang. Problemas da teoria da literatura atual. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 359-383.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradutores Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia. **Leitura e letramento escolar no ensino médio**: um estudo exploratório. 2003. 175p. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____. ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____ ; ZILBERMAN, Regina. Livro didático, matéria da literatura. In: _____. **A formação da leitura no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 120 -121.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151 - 166.

MACHADO, Zélia Versiani. **A literatura e os leitores jovens**. Na ponta do lápis, São Paulo, p. 31 - 41, 01 ago. 2011.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 114 - 131.

MARSARO, Fabiana Panhosi. **Projeto gráfico-editorial em livros didáticos de língua portuguesa**: reflexões teórico-metodológicas e questões de pesquisa. Anais do Seta. São Paulo; Unicamp. v. 6. 2012. p. 145 - 158. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/2098/3348. Acesso em: 15/05/2013.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida et all (orgs). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.7-27.

MORAES, Giselly Lima de. **A leitura literária e os fios da escolarização**: tecendo teias ou tapetes voadores? 2008, p 166. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2008.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Claudia L. N. Uma contribuição para o letramento literário: didatização do gênero textual poema. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos, (orgs.) **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de letras; 2011. p.129-158

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et all (orgs). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 55-68.

_____; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (orgs.). **Escola e literatura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global. 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO. Helder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

PNLD 2012. **Valores de aquisição por título** - Ensino Médio. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em: 21/01/2014.

_____. **Dados estatísticos por estado** - Ensino Médio. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em: 21/01/2014.

PNLD 2013 - **Valores de negociação por título -** Ensino Médio. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em: 21/01/2014.

PNLD 2014 - **Coleções mais distribuídas por componente curricular Português**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em: 21/01/2014.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Antologia Nacional** (1895 - 1969). Museu literário ou doutrina? 1992. 195p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Departamento de Teoria Literária, no Instituto de Estudo de Linguagens, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 1992.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. ;BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 13-20.

_____. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et all (orgs) **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro. 2. Reimp. Belo horizonte: Autêntica/ Ceale, 2007, p. 127-145.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Traduzido e organizador. por Hulton Japiassu. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1977.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **História das disciplinas escolares**: perspectivas de análise. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2. 1990, p. 21-29.

SILVA, Ezequiel Theodoro da**. O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001, p. 31-76.

_____ .Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Lingüística da norma**. Loyola, 2002, p. 155-157.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil In: EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira, COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, ago. 2011. Disponível em:

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2013.

TEIXEIRA, Aparecida de F. Brasileiro; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **O letramento literário no livro didático do ensino médio**: configurações determinadas para um leitor, não leitor de literatura. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, Eliana. **Literatura e cultura**: lugares desmarcados e ensino em crise. In.: Literatura e cultura / organizadores: Heidrun Krieger Olinto e Karl Erik Schøllhammer. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; 2008. Disponível em: http://www.editora.vrc.puc-rio.br/docs/ebook_literatura_e_cultura.pdf. Acesso em 20/04/12.