


A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica /

Literary reading in a Brazilian Portuguese textbook: a dialogical approach


Marcel Alvaro de Amorim *

Professor de Português e inglês no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Também é Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

 <https://orcid.org/0000-0002-8840-8371>

Débora Ventura Klayn Nascimento **

Professora de Português na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e Professora Substituta de Didática e Prática de Ensino de Português/Literaturas na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

 <https://orcid.org/0000-0002-8446-3795>

Maxwell Souza dos Santos ***

Graduando na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ele também é membro do grupo de pesquisa Práticas de Letramento na Ensino de Línguas e Literatura (PLELL).

 <https://orcid.org/0000-0002-4263-1930>

Recebido em: 16 jun. 2020. **Aprovado** em: 07 out. 2020.

Como citar este artigo:

AMORIM, Marcel Alvaro de; NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn; SANTOS, Maxwell Souza dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 53-79, jan. 2021.

*

 marceldeamorim@yahoo.com.br

**

 deboraklayn@gmail.com

 maxwell@letras.ufrj.br

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v1i1.1873>

RESUMO

Formar leitores literários é um dos objetivos consensuais da Educação Básica. Contudo, caminhos que nos aproximem desse propósito ainda se mostram desafiadores. Neste artigo, procuramos discutir e ressignificar a noção de leitura literária, com vistas a problematizar sua prática a partir do livro didático. Embasamo-nos, responsivamente, nos apontamentos do Círculo de Bakhtin e em pesquisas sobre o ensino de literaturas, tais como as de Zilberman (2016) e Rezende (2013). O percurso metodológico fundamenta-se na Análise Dialógica do Discurso e o recorte analítico recai sobre o primeiro capítulo do livro de Ensino Médio *Se liga na língua*. Os resultados sugerem fricção entre práticas de leitura literária dialógica e visões tradicionais do ensino de literaturas. Evidencia-se, sobretudo, a falta de uma abordagem da dimensão estética, pois as atividades parecem ignorar os processos de compenetração, vivência de realidades outras, objetivação da experiência e percepção de transfiguração da realidade por meio da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Livro didático; Ensino de literatura.

ABSTRACT

*One of the main objectives of Basic Education is to contribute to the development of literary readers. However, trails that bring us closer to this purpose are still challenging. In this article, we intend to discuss and reframe the notion of literary reading, in order to problematize its practice in a textbook. We are theoretically based on The Bakhtin Circle and researchers on literature teaching, such as Zilberman (2016) and Rezende (2013). The analysis will be carried out based on the Dialogical Discourse Analysis methodological framework and the analytical focus falls on the first chapter of the High School textbook *Se liga na língua*. The results suggest the existence of frictions between dialogical literary reading practices and traditional views of teaching literature. Above all, the lack of an approach to the aesthetic dimension is evident in the textbook, as the activities seem to ignore the processes of interpenetration, i.e., the act of experiencing other realities, objectifying the experience and perceiving the transfiguration of reality through reading.*

KEYWORDS: Literary reading; Textbook; Literature teaching.

1 Introdução

[...] espiou por cima do ombro e viu que a parede que antes bloqueara o caminho estava se rachando [...]. atravessava a fenda, e então, lá estava, a clareira que tanto procurara... (FUNKE; DEL TORO, 2019, p. 288-289).

Os desafios existentes quanto à educação literária compõem um imenso e complexo labirinto, no qual transitam elementos diversos. No percorrer dos inúmeros caminhos desse labirinto, esses elementos tomam direções múltiplas e experienciam formas variadas de lidar com as dificuldades da educação literária. Pesquisas sobre índices de leitura no Brasil, por exemplo, salientam o fato de o número de leitores ainda ser baixo no país¹. Em contrapartida, os mesmos estudos evidenciam as práticas de leitura literária mais comuns entre o público jovem. Dentre elas, destaca-se a leitura de *best-sellers*, o imbricamento de literatura e outras formas de arte, tais como o cinema e os games, além das muitas práticas de leitura literária que envolvem o uso da internet.

¹ Apesar do caráter mercadológico, com apoio de setores interessados no livro como artefato da indústria cultural, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* nos traz alguns indicativos sobre o panorama de leitura no país. Em sua última edição, por exemplo, vemos que a estimativa do número de leitores no Brasil era de 56 milhões em 2015 e passou a 52 milhões em 2019. Vale destacar que a pesquisa considera leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.” (Slides 19 e 20 da apresentação de divulgação dos dados da pesquisa, disponível em <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>, acesso em 20/11/2020).

Entre os muitos andarilhos dos caminhos que perpassam a leitura literária, apesar de poderem estar caminhando em direções diversas, algo parece ser consenso: se quisermos que nossos alunos adentrem cada vez mais o mundo dos livros, precisamos ajudá-los a encontrar um solo acolhedor, no qual se sintam instigados, desafiados, porém preparados para avançar. Nesse ponto, professores – que já foram vistos como os principais guardiões das portas de acesso à leitura literária (LAJOLO, 2000) – hoje fazem o possível para guiar os estudantes contemporâneos, nascidos em tempos de avanços tecnológicos rápidos e bombardeio de informações e apelos mercadológicos, nessa caminhada labiríntica. Mas, para isso, necessitam de suporte.

Como apoio ao trabalho docente, os livros didáticos desempenham papel importante. Refratando² o posicionamento de setores variados (documentos oficiais, pesquisas acadêmicas, interesses comerciais, necessidade de cativar professores a alunos etc.), esses materiais podem nos trazer indícios de como a leitura literária é apresentada e vivenciada no contexto da Educação Básica. Ciente de que esses indícios podem estar perceptíveis, de forma mais explícita, nos capítulos destinados à apresentação do conceito de literatura, geralmente no início da etapa do Ensino Médio, este artigo busca investigar o que se apresenta como leitura literária em um livro didático deste nível da Educação Básica. Mais especificamente, buscamos compreender como é construído o discurso sobre a noção de leitura literária no capítulo destinado à conceituação da área de literatura em um livro didático. Essa compreensão deve se dar não somente pela análise dos textos selecionados para apresentar o conceito, mas também pela investigação das atividades propostas com base na seleção textual do material. Intencionamos, pois, entrever fendas que nos ajudem a vislumbrar não clareiras, mas possíveis caminhos para a leitura literária na escola.

Como recorte, analisaremos a abertura e o primeiro capítulo do volume 1, da coleção *Se liga na língua*, publicada pela editora Moderna. Assinada pelos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, a obra foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 e, já em sua primeira edição, ficou em segundo lugar no *ranking* de distribuição do Programa. Com uma estratégia que promete ser “inovadora em suas propostas e na seleção textual que traz, [estando] em diálogo direto com a contemporaneidade e com a cultura dos jovens leitores”

² Ao longo deste artigo, dialogando com a base epistemológica do Círculo de Bakhtin, que embasa nossa discussão teórico-metodológica, utilizamos o termo “refratar” e suas variantes. A *refração*, na obra do Círculo, se relaciona à capacidade do signo linguístico de não apenas repetir/reproduzir uma concepção de realidade através de material linguístico, mas também incluir nessa repetição diversas avaliações sociais e concepções ideológicas. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 93), “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 356), a coleção promete uma abordagem contemporânea da leitura literária. Essa promessa, junto à grande aceitação da coleção, perceptível no expressivo número de adoção dos livros, nos motiva a explorar os caminhos percorridos pela obra dentro desse imenso labirinto da educação literária.

Nesse sentido, a primeira seção deste artigo discute o ensino de literatura na escola e o lugar do livro didático. A segunda seção debate o conceito de leitura literária. Em seguida, nas terceira e quarta seções, apresentamos a metodologia e a análise do livro didático propriamente dita, respectivamente.

2 Ensino de literatura na escola e a questão do livro didático

O ensino de literaturas é uma problemática que tem sido cada vez mais abordada por pesquisadores contemporâneos. Apesar da literatura ter perdido sua autonomia como disciplina ao ser incluída dentro da área de Língua Portuguesa, documentos reguladores como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) afirmam a relevância do texto literário e da leitura literária na área de linguagens. No entanto, o trabalho com a leitura literária nem sempre é tarefa fácil na escola; diversos fatores como a falta de formação adequada do professor para o ensino de literaturas, obras literárias escassas nas bibliotecas das escolas e a falta de acesso à internet (AMORIM, 2013), dificultam um efetivo trabalho com o texto literário nas salas de aula brasileiras. Soma-se a isso a imprecisão de documentos oficiais, como a própria BNCC, que, muitas vezes, apesar de dialogarem com conceitos como literatura, leitura literária, letramento literário, fruição etc., não plenamente os definem ou oferecem orientações para o trabalho pleno com o texto literário (AMORIM; SILVA, 2019).

Rezende (2013, p. 99) amplia a discussão ao se questionar “O que se ensina quando se ensina literatura?”. A pesquisadora sinaliza que, por vezes, o ensino de literatura se resume a um simulacro do que a abordagem do literário deveria ser; há predominância de tarefas como resumo de obras, discussão sobre a história da literatura, estilo de época, listagem de conjunto de obras e não propriamente a abordagem do tecido literário. Zilberman (2016), por sua vez, afirma que o ensino de literaturas tem sido usualmente confundido com o ensino de Teoria Literária, uma vez que livros didáticos, vestibulares e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) dialogam, mais claramente, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio -

PCNEM (BRASIL, 2000), com conceitos e termos desse campo de estudos. A escola, nesse contexto, tem mesclado

[...] noções heterogêneas, que têm origem em teorias diversas, nem sempre compatíveis, articuladas ou coerentes, às vezes até concorrentes ou adversárias. [...] O texto literário, por sua vez, faz o papel do coringa, capaz de ocupar qualquer posição, sem assumir uma identidade específica. Além disso, as noções teóricas são objetos de reducionismo (ZILBERMAN, 2016, p. 410).

Rezende (2013) aponta, entretanto, que, em paralelo, novas vertentes teóricas têm instigado mudanças perceptíveis em documentos oficiais, estaduais e federais como a própria BNCC, por meio, por exemplo, do conceito de letramentos, mas que essas mudanças parecem não ter sido ressignificadas ainda nas salas de aula de literatura.

Em termos amplos, Rezende (2013) afirma que, em pleno século XXI, apesar dos avanços teóricos na área, o ensino de literatura ainda parece estar centrado na discussão sobre movimentos estéticos e estilos de época, geralmente associado a uma determinada linha do tempo, que, por sua vez, guiaria o professor no ato de informar o educando sobre grandes obras da literatura e suas características, o que configuraria apenas uma superficial relação entre o texto literário e seu contexto. Além disso, o próprio modelo de escola atua na manutenção desse padrão de aulas de literatura, uma vez que a escola ainda é predominantemente expositiva, com classes que se baseiam em jogos de pergunta-resposta mecanizados. Rezende (2013) se questiona, inclusive, sobre a possibilidade de efetivação de outro tipo de aula de literatura sem, primeiro, a inserção de outro modelo de escola. Esse outro tipo de aula de literatura, realizaria um deslocamento do *ensinar literatura* para o polo da *leitura literária*. De acordo com a autora,

[...] paulatinamente vem se impondo nos documentos a expressão “leitura literária” para falar da literatura na escola, ainda que de modo geral não se atente conceitualmente para o seu significado e potencial da expressão para o ensino (REZENDE, 2013, p. 106).

Esse deslocamento do ensino de literatura para a leitura literária proposto pela estudiosa é considerável, sobretudo, por colocar o foco da aula de literatura no educando e não mais no professor, investindo também no texto literário, e não apenas em saberes secundários, como o centro da aula de literatura. O foco na leitura da literatura tem sido sugerido por diversos autores e documentos oficiais. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), por exemplo, já indicavam como objetivo do ensino de literaturas a formação do leitor literário. A BNCC, apesar de ser menos enfática do que as OCEM, também sugere a educação literária – termo utilizado pela Base – a partir da leitura literária. Zilberman (2013, p. 415)

assevera que “É a leitura da literatura que fornece a essa última o motivo para sua presença na escola”. Silva (2019), por sua vez, sugere o questionamento dos conteúdos tradicionais no ensino de literatura e evoca a necessidade de práticas pedagógicas críticas e não romantizadas do texto literário, que se atentem às múltiplas camadas de significados desses textos que, segundo o autor, estão sempre abertos a novas leituras. Nesse sentido, caberia ao professor, como proposto por Silva (2013), mediar a experiência literária do educando.

O livro didático, como já apontamos, maior instrumento pedagógico de grande parte dos professores brasileiros pode, nesse contexto, surgir como um entrave: como motivo dessa posição de entrave por parte do livro, Rezende (2013) afirma que o caráter positivista desse material, configurado como um bastião de verdades expressas didaticamente por meio de uma lista de textos e trechos pré-selecionados com questões e respostas que devem, na maior parte das vezes, serem copiadas, pode dificultar uma efetiva experiência de leitura literária, caso o livro venha a ser utilizado como único material e indiscriminadamente. Em relação ao ensino de literaturas em livros didáticos, Pinheiro (2006) se questiona, inclusive, sobre a real necessidade desses, uma vez que a leitura das próprias obras na sala de aula de literatura seria mais profícua. No entanto, reconhece que, para isso, além de estrutura bibliográfica por parte das escolas, seria necessário um preparo teórico-metodológico por parte dos professores que, atualmente, não parece se efetivar nos cursos de licenciatura.

Pinheiro (2006) afirma também que, até o ano de 2006, os livros didáticos de Português/Literaturas, apesar de em grande variedade, apresentavam características semelhantes, talvez pela necessidade desses materiais de se adequarem ao exposto no Edital do PNLD. Em um levantamento que realizou com oito livros, esse autor afirma que, muitas vezes, a escolha de textos nesses materiais se dá a partir de critérios históricos ou de características literárias, e não do planejamento de uma prática pedagógica que permitiria uma experiência real de leitura literária. Em texto mais atual, ao analisar uma coleção recente do Ensino Médio, Nascimento (2019) nota que existe, hoje, em livros didáticos, uma maior diversidade de textos literários. Porém, o aumento da diversidade textual não garante uma abordagem efetiva da leitura da literatura, uma vez que, de acordo com essa autora, parece haver "pouco espaço para a expressão das leituras construídas, além do não direcionamento do olhar dos alunos para o processo de relação diferenciada de construção de sentidos que pode ocorrer no contato com o texto: uma relação literária" (NASCIMENTO, 2019, p. 142).

Considerando, então, a centralidade da leitura literária na aula de literatura, na próxima seção, focaremos na compreensão sobre a aparente (in)definição desse conceito na bibliografia especializada, explicitando, então, nosso entendimento sobre a leitura literária.

3 A leitura literária

No labirinto da investigação sobre a leitura literária, passamos, necessariamente, pelo corredor de discussão sobre a leitura em seu sentido mais amplo. Trilharemos esse caminho, a fim de desembocarmos na discussão sobre leitura literária.

3.1 O conceito de leitura

Em seu sentido amplo, ler é interpretar sinais, sejam eles climáticos, corporais, faciais, gestuais, gráficos, entre tantos outros. É essa leitura de mundo que Freire (2001) salienta preceder a leitura da palavra. No caso da leitura de textos, ou da palavra, como prefere Freire, o processo de leitura foi e é bastante investigado por diversos campos do conhecimento, tais como as Ciências Cognitivas, os Estudos Discursivos e os de Letramentos. A esse respeito, Kleiman (2013) aponta que, do ponto de vista das Ciências Cognitivas, a leitura já foi concebida sob focos e perspectivas variadas, tais como: 1) o foco no material linguístico, no qual a leitura é vista, principalmente, como um processo de decodificação e extração de informações, em um modelo de leitura chamado *ascendente*; 2) o foco no leitor, que salienta a importância dos conhecimentos prévios e das contribuições que o leitor oferece ao texto: *modelo descendente* de leitura; 3) a perspectiva *interacional* que, conciliando o foco tanto no texto quanto no leitor, concebe a leitura como um ato de interação, no qual se destacam a importância de ambos os envolvidos no processo: texto e leitor.

Vale destacar que, na terceira concepção, tanto texto quanto leitor não são considerados de forma isolada, ambos são seres situados e constituídos em processos históricos, sociais, políticos, culturais. É o que ganha relevo nos estudos discursivos – mais centrados nas questões de uso da linguagem, dentro dos contextos enunciativos. Vejamos algumas contribuições desses estudos.

3.2 As noções de dialogismo e responsividade



O termo dialogismo, central nos estudos discursivos da linguagem do Círculo de Bakhtin, diz respeito ao fato de que todo enunciado é apenas uma parte de um grande diálogo que constitui a história dos seres. Assim, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2016, p. 26). Por isso, ao enunciar, todo falante:

pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de enunciados – antecedentes dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessa ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Cada enunciado, portanto, está dialogando com enunciados anteriores, apoiando-se neles, ratificando-os, negando-os, complementando-os, ampliando-os etc., em uma projeção passada e, também, em uma projeção futura. Todo enunciado tem um auditório social presumido, isto é, o enunciador tem em mente quem o ouvirá ou lerá. *Será que essa frase causará o impacto que desejo? Melhor escolher outros termos para me fazer entender! Melhor eu nem falar nada!* Todas essas ponderações são feitas em diálogo com (e estão orientadas a) possíveis respostas. Este é o princípio da noção de *responsividade*. Pois, segundo a filosofia do Círculo:

a palavra é bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’ (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Sendo a palavra o produto da relação entre um e outro, os seus sentidos não estão contidos em si, mas são construídos nas macro e micro relações contextuais nas quais ela e os participantes do evento discursivo estão inseridos. A compreensão ocorre sempre mediada pelos contextos e é sempre *ativa*, uma vez que

compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Logo, o ouvinte ou leitor é sempre ativo, ele participa do processo de construção de significados, acrescentando suas camadas responsivas. A compreensão ocorre, portanto, por meio de processos responsivos e dialógicos, sempre contextualizados. Por isso, as noções de dialogismo e responsividade são importantes para abordarmos o conceito de leitura, diretamente ligado à interpretação e à compreensão.

3.3 Elos na cadeia discursiva sobre a leitura

Dando prosseguimento às investigações sobre a leitura, estudos recentes, tais como os de Vargas (2018) e Nascimento (2019), inspirados em pesquisas sobre integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), consideram o uso do termo *integração* mais adequado para se referir ao que ocorre entre texto e leitor durante o processo de leitura. Mais do que interagir, ambos se integram um ao outro. É como se o leitor, ao se integrar ao texto para formar a sua leitura, se transformasse ao dialogar uma nova camada de experiências à sua vivência, uma camada que servirá de base para leituras futuras. O texto, por sua vez, ao ser integrado ao leitor e completado por ele no ato da leitura, já não pode ser considerado o mesmo de antes, ele agora já recebeu toda uma camada de conhecimentos prévios e de valores que impedem que ele seja visto por esse leitor da mesma forma que antes da leitura. Antes, ele poderia ser visto como um conjunto organizado de palavras e frases que despertavam curiosidade, enfado, desprezo, dentre outros sentimentos. Após a leitura, ele pode se transformar em reflexão, encantamento, confirmação de hipóteses, revelação, repulsa, confirmação de enfado etc. O fato é que ambos, leitor e texto, mais do que interagir, se integram e se (re)formam no processo de leitura.

Portanto, com base nos estudos e conceitos mencionados, entendemos a leitura como um ato interpretativo, dialógico e responsivo, que se dá por meio de um processo de *integração* entre o *leitor* – ser sócio, histórico, político e culturalmente situado – e *texto* (aquilo que ele interpreta), que é igualmente situado. Tal processo integrativo pode mobilizar diferentes dimensões da pessoa que lê, entre as quais destacamos as dimensões moral, ética, emocional, afetiva e estética. Todas essas dimensões se relacionam entre si e se relacionam, também, à dimensão cognitiva.

3.4 Dimensões envolvidas no processo de leitura

Ao ler, mobilizamos uma gama variada de dimensões que compõem o nosso ser e se inter-relacionam construindo sentidos, relações e percepções. Durante a leitura de uma narrativa, por exemplo, as dimensões moral e ética do leitor estão envolvidas na construção de julgamentos sobre as personagens, suas atitudes e ações. As dimensões emocional e afetiva também podem entrar nesse jogo, fazendo o leitor se identificar, torcer contra ou a favor das personagens, se emocionar com uma atitude etc., em um movimento de *empatia*. Tudo isso está atrelado à

dimensão cognitiva, que está sempre envolvida nas demais dimensões, alimentando-as e sendo alimentada por elas, em um fluxo ininterrupto de trocas. Assim, sentidos construídos podem interferir nos julgamentos morais e no estabelecimento de relações de afeto com o texto, por exemplo. Do mesmo modo, valores morais e a dimensão afetiva pode interferir na construção de sentidos.

Esse intercâmbio, como se pode imaginar, se dá em todo processo de leitura. Ao ler uma notícia de jornal, podemos construir interpretações, mobilizar as dimensões mencionadas e nos posicionarmos de acordo com nossos valores éticos e morais, podemos nos sentir emocionados e desenvolver empatia por pessoas e situações que conhecemos por meio da leitura. Desse modo, qual seria o diferencial que tornaria possível acrescentar o adjetivo *literária* a uma leitura? Nesse ponto, cabe-nos investigar outra dimensão humana, a dimensão *estética*.

3.5 A dimensão estética: enfim, a leitura literária!

Oriunda do grego *aisthesis*, a palavra estética está relacionada à experiência de *percepção*, *sensibilidade* ou *sensação* por meio do contato com algo. Logo, quando nos referimos à estética artística, estamos falando sobre o processo de percepção ou sensibilidade quanto à experiência proporcionada pelo contato com o objeto artístico (pintura, escultura, literatura). Mas como seria esse processo?

Começemos por um dos polos do processo: o objeto artístico e, entre as muitas possibilidades, restringimos o nosso olhar ao texto que pode ser considerado uma obra artística, o chamado texto literário. Quanto a ele, o primeiro ponto a se pensar diz respeito aos seus objetivos e características. Diferente de uma notícia de jornal, por exemplo, o texto concebido com intencionalidade literária geralmente não é visto como destinado a uma simples utilidade prática do dia a dia no mundo social. Ele ultrapassa a praticidade corriqueira para atender à necessidade humana de fabular e de imaginar. Por isso, a literatura, entendida em seu sentido mais amplo, é um dos direitos *incompressíveis*, isto é, “os que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2011, p. 175). Outra característica comumente observada nos textos considerados literários é o uso de uma linguagem marcada pela pluralidade de possibilidades interpretativas. Neles, a carga maior de contribuições do leitor é esperada, intencionada e programada para existir, constituindo característica marcante e diferencial. É o que salienta Langlade (2013):

Se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos do seu universo pessoal: elementos do cenário, paisagens, traços físicos e de caráter das personagens etc. Portanto, ele produz 'atividades de complemento' ao imaginar... (LANGLADE, 2013, p. 35).

Desse modo, somos levados ao outro polo do processo: o leitor. Ele, atendendo a uma potencialidade presente no texto, é responsável por avançar no processo que pode levar ao estabelecimento de uma relação estética e literária com a leitura. Somente para fins de compreensão, vamos separar as etapas desse processo que, na prática, se dá de modo imbricado. Para investigá-las, nos apoiaremos, novamente, nos estudos do Círculo de Bakhtin.

Para o Círculo, a contemplação estética é um processo desencadeado por etapas anteriores. Em *Por uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin afirma: "momento essencial (mas não o único) da contemplação estética é a empatia [*vizivanie*] com o objeto individual da visão, a visão deste último do interior de sua própria essência" (BAKHTIN, 2017, p. 60-61). A empatia seria, então, uma etapa da vivência estética, possibilitada por um ato que viria a ser denominado, em texto posterior, como *compenetração*: "*O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele.*" (BAKHTIN, 2011, p. 23-24, grifos nossos).

Compenetrar-se seria deslocar-se do seu lugar de existência para mergulhar no texto e vivenciar as situações por ele narradas, o que pode gerar empatia. Mas, por si só, a empatia não consolida a atividade estética. Esta depende do movimento de retorno ao eu e da avaliação da experiência vivenciada para que se possa observá-la *de fora*.

Ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo. Somente tal consciência que retoma a si mesma confere forma estética... (BAKHTIN, 2017, p. 61).

Logo, a atividade estética depende do movimento de retorno ao próprio lugar de existência, para que se avalie as experiências de compenetração e empatia, estando fora delas. Esse movimento de deslocamento e retorno ao próprio lugar de mundo é chamado pelo Círculo de *exotopia*. Tentando transpor o conceito a uma linguagem menos filosófica, é como se a pessoa se deslocasse para o mundo da leitura – levando consigo os seus valores e modos de compreender e sentir as situações, em um movimento no qual ela pode criar empatia e experienciar sentimentos diversos – para, depois, retornar a si e avaliar, de fora, tanto o movimento de deslocamento quanto as experiências proporcionadas por ele. É a consolidação dessas etapas,

que como já dissemos, não ocorrem de forma sequenciada, mas conjunta, que configura uma atividade estética e consolida uma leitura literária.

Assim, podemos conceber leitura literária como um processo de integração entre texto e leitor (ambos situados em contextos sociais, políticos, históricos e culturais), no qual a dimensão estética entra como insumo de outras dimensões. Nesse processo, ocorre o reposicionamento do leitor em uma realidade ao mesmo tempo externa e interna a si, o que amplia o seu leque de vivências.

Tendo essas noções em mente, na próxima seção, apresentaremos os direcionamentos teórico-metodológicos que guiarão o nosso olhar para o capítulo de livro didático analisado.

4 Percurso analítico: a metodologia da pesquisa

A análise apresentada na próxima seção ocupa-se de capítulo do livro didático *Se Liga na Língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*, aprovado no PNLD de 2018, ainda em vigor para o Ensino Médio brasileiro. É nossa intenção, como apontado, compreender como é construído o discurso sobre a leitura literária apresentado no capítulo destinado à conceituação da área de literatura nesse livro didático. Sendo assim, essa pesquisa, de caráter sócio-histórico (ROJO, 2006), dialoga com a Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2004; SOBRAL; GIACOMELI, 2016;) na tentativa de efetivamente interpretar o corpus delineado, convocando “[...] não só os conceitos necessários, de várias áreas, como também os tipos de revisão e rearticulação exigidos pela própria situação problema” (ROJO, 2006, p. 264).

Desse modo, a análise dos dados, embasada pela discussão teórica apresentada nas seções anteriores, será constituída a partir de alguns princípios da ADD. De acordo com Brait (2004), a ADD procura, em sua constituição, compreender os processos de construção de sentidos e seus efeitos no mundo social. Para tanto, parte da ideia de que os sentidos se dão na interação social, e que o sentido se constrói no diálogo entre sujeitos compreendidos como discursivos, históricos e culturais. Com efeito, na busca pela compreensão dos textos/discursos sob escrutínio, a ADD procura sinalizar a construção de sentidos a partir da análise de materialidades verbais e extra verbais, em sua combinação com o contexto mais amplo indiciado pelos traços de situações particulares, isto é, pela relação dialógica do texto/discurso com formações sociais, discursivas e históricas. Sobral e Giacomelli (2016) apontam ainda que a Análise Dialógica do Discurso parte de textos efetivamente produzidos, procurando verificar de que modo os sujeitos realizam

interações a partir de gêneros do discurso e examinando as formas linguísticas em sua significação habitual.

O livro didático que veicula o *corpus* deste artigo foi escolhido entre as coleções de língua portuguesa aprovadas através do PNLD em 2018. A coleção *Se Liga na Língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem* é assinada pelos autores Wilton Osmundo e Cristiane Siniscalchi, com primeira edição em 2016, publicada pela editora Moderna. Como mencionado anteriormente, a escolha desta obra se justifica pela ampla adoção por parte dos professores, tendo a coleção ficado em segundo lugar no *ranking* nacional, o que ressalta a confiança depositada pelos profissionais nesse material didático. Além disso, destaca-se a proposta inovadora na busca do diálogo com a contemporaneidade e a linguagem dos jovens, pois esta coleção enfoca o período do Ensino Médio.

No que tange à estrutura do primeiro volume da coleção, observa-se uma subdivisão tradicional entre três categorias, sendo elas: Literatura, Produção Textual e Linguagem. A primeira categoria, ligada ao tema que nos move o interesse na produção deste artigo, possui quatro unidades e nove capítulos. Em termos de análise, opta-se por um recorte na verificação das páginas de abertura do volume, além do capítulo um, tendo em vista que será nestes espaços introdutórios em que se obtém maior possibilidade de reflexão acerca da leitura literária. O capítulo um é intitulado *O Texto Literário* e objetiva construir um percurso em que se discuta tópicos como: textos literários e não literários; denotação e conotação; movimentos literários; o contexto e a historiografia; a intertextualidade, e a biblioteca cultural. Cada um desses subtemas citados é composto por alguma imagem artística seguida de textos que pensem a função da arte, sobretudo, literária. No final de cada conteúdo, se revela um bloco de três a cinco perguntas, cuja finalidade é direcionar a discussão e estimular uma análise crítica sobre os textos expostos, destacando e relacionando o subtema que se deseja trabalhar.

5 Olhares sobre a leitura literária em um livro didático

Antes de dar início ao capítulo um, o volume apresenta uma página com o título *Uma só realidade não é o bastante*. Abaixo dele, um texto discute, em uma linguagem que nos parece bastante acessível ao público jovem, o fato de a ficção constituir uma necessidade humana. Para isso, o texto refrata os dizeres de Candido em *O Direito à Literatura*, um texto amplamente conhecido na área de literatura e ensino, ao informar que “assim como ninguém fica sem sonhar,

tampouco consegue viver sem criar histórias ou ter contato com elas” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 12). Em seguida, a literatura é apresentada como uma forma de arte muito especial, a qual não depende do contato direto com os escritos originais: “para mergulhar nos mundos criados pelos escritores, não é preciso ler diretamente dos originais escritos por eles” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 12). A literatura é apresentada como possibilidade de expansão do mundo e o aluno é convidado a aventurar-se por meio dela. A imagem que acompanha o texto apresenta personagens variados dispostos sobre um livro que parece fazê-los voar, reforçando o convite à aventura. Essa abertura nos revela uma introdução ao conceito de literatura, por meio do apelo à dimensão emocional do leitor, destacando a possibilidade de *compenetração exotópica* (BAKHTIN, 2011), isto é, o deslocar-se do próprio lugar de existência para mergulhar no texto e vivenciar as situações por ele narradas, conforme discutimos na seção 2. A promessa parece ser a de algo mágico e empolgante.

Nas páginas subseqüentes, um texto se inicia sob o título “*Afinal, pra que serve a literatura?*”, a linguagem se mantém simples e convidativa aos jovens. Questiona-se aos leitores se eles fazem arte e a atenção é direcionada para a presença desta no cotidiano dos estudantes, por meio de filmes, pinturas, esculturas etc. Destacando-se a função da arte literária, o texto refrata mais uma vez Candido, pois em sua visão a literatura serve para “organizar em palavras nosso caótico mundo interior” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 14). Tenta-se enfatizar, portanto, a vivência de empatia possibilitada pela leitura, pois quando lemos um poema ou romance, por exemplo, podemos sentir aquelas palavras explicitando nossos sentimentos. Essa identificação com o texto, conciliado ao efeito causado – *compenetração e objetivação* (BAKHTIN, 2017) – seria a principal consequência da literatura em nossas vidas.

Complementando a discussão da abertura, a imagem de uma menina que parece voar introduz a página seguinte:



• Cena de *Alice no país das maravilhas*, em montagem do grupo teatral Cia. Le Plat du Jour (2009), inspirada no clássico de Lewis Carroll, escrito em 1865. As aventuras da menina Alice viraram teatro, filme, pintura, escultura, desenho animado. O que torna uma obra literária um clássico universal, a ponto de atravessar o tempo, fascinando leitores e inspirando artistas? Uma explicação possível está na definição do autor Ítalo Calvino: "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer".

Imagem 1: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 15)

A imagem representa uma cena de *Alice no país das maravilhas*, montagem da Cia. de Teatro *Le Plat du Jour* (2009), baseada no clássico de Lewis Carrol, de 1865. A legenda menciona o poder que os clássicos têm, tendo em vista o atravessamento pelo tempo e as possibilidades de adaptações em filmes, teatro e outros meios artísticos. A esse respeito, Ítalo Calvino é lembrado: "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (ORMUNDO;

SINISCALCHI, 2016, p. 15). Essa afirmação está em consonância com a ideia de incompletude do texto literário, tal como afirma Langlade (2013), haja vista que o leitor traz à literatura suas interpretações subjetivas e uma gama de vivências particulares que influenciam o impacto da obra na vida de cada pessoa de acordo com os contextos singulares. Ou seja, a ideia de integração entre texto e leitor, descrita por Vargas (2018) e Nascimento (2019), se faz presente na concepção apresentada no excerto em questão.

Após essas páginas de abertura, o capítulo 1, intitulado *O texto literário*, tem início com a imagem de uma pintura:



Imagem 2: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 16)

Na tela *Coexistência II*, de Apolo Torres (2009), uma imagem bastante realística de um ônibus é mergulhada em universo de pintura à tinta. Não há atividades de interpretação sobre a imagem. Junto à legenda, destaca-se que “a arte (incluindo a literatura) tem o poder de recriar a realidade de modo a chamar a nossa atenção para coisas que antes pareciam naturais” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 16). Essa informação, apesar de posta e não discutida com

os alunos por meio de atividades, revela a dimensão estética da arte. Conforme já salientamos, essa dimensão envolve a *exotopia*, isto é, o reposicionamento da pessoa em uma realidade ao mesmo tempo externa e interna a si, além de um retorno que a faz recriar seu modo de percepção sobre o objeto proporcionador do reposicionamento.

O primeiro texto base de atividades no capítulo é o poema *Elogio da memória*, de José Paulo Paes. Textos desse autor são comuns nos livros didáticos do Ensino Fundamental. A linguagem do poema é simples e dialoga com a disposição dos versos, que parecem formar a imagem de uma ampulheta. As atividades são:

- 1- Ao observar a maneira como os versos estão dispostos, que imagem vem à sua cabeça?
- 2- Explique a relação entre a imagem que você pensou e o conteúdo do poema.
- 3- Na sua opinião, por que o autor deu ao poema o título “Elogio da memória”? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 17)

Como se pode observar, os comandos são curtos e objetivos. As perguntas são convidativas à expressão das leituras pessoais, o que se confirma no suplemento ao professor: “1. *Espera-se* que os alunos percebam que a imagem [...] é uma ampulheta. 2. *Resposta pessoal. Sugestão*[...]. 3. *Resposta pessoal. Sugestão* [...]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 409). Dessa forma, as atividades parecem estar atentas às noções de *dialogismo* (BAKHTIN, 2016) e *responsividade* (VOLÓCHINOV, 2017), prevendo diálogos e atitudes responsivas singulares no contato com os textos.

Contudo, as atividades não avançam no sentido de problematizarem os motivos da possibilidade de uma construção literária de sentidos e de relações com o texto. A dimensão estética não é problematizada, mas tida como consumada. Deste modo, um fragmento de Candido (1995) é usado para afirmar a literariedade do texto:

“A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” *É o que ocorre no poema* de José Paulo Paes. Nele, [...] (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 17, grifo nosso)

Ao usar a afirmação de um crítico literário para mostrar o que é feito na produção literária, junto à *afirmação* e não a uma problematização do que ocorre no poema base das atividades, o material pode sugerir o entendimento da literariedade a partir somente da observação de características apontadas por especialistas no assunto. Isso é perigoso porque invisibiliza o

processo de construção de uma relação estética com o texto, relação que também engloba o que o leitor faz, e não apenas as características textuais. Nesse aspecto, ratifica-se o que foi apontado por Zilberman (2016) sobre o ensino de literaturas ainda ser usualmente confundido com o ensino de Teoria Literária. Parece ganhar relevo, também, a afirmação de Rezende (2013) sobre as práticas escolares de leitura literária não serem abordagens propriamente do tecido literário.

Na página seguinte, as linguagens conotativa e denotativa são os conteúdos em destaque, ambos introduzidos pelo título *A literatura atribui novos sentidos às palavras*. Dois textos embasam as atividades: O primeiro é um verbete da palavra <guardar>, retirado do *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*, já o segundo é um poema do autor Antonio Cicero, cujo título *Guardar* antecipa a ideia do poema. Na sequência, observamos dois exercícios contendo três questões:

1. O verbo *guardar* é definido, no poema, como “olhar”, “fitar”, “mirar”, “admirar”, “iluminar”.
 - a) Essas definições coincidem com as apresentadas no verbete de dicionário?
 - b) Qual a diferença entre as definições dadas no dicionário e as do poema?
 - c) Que exemplo o eu lírico dá para comprovar sua definição de *guardar*?
2. O eu lírico explica que “se escreve”, “se diz”, “se publica”, “se declara e declama um poema” para “guardá-lo”.
 - a) Essa afirmação é contraditória, já que o texto passaria a ser acessível aos leitores?
 - b) Que sentido tem o verbo *guardar* no contexto do poema?
 - c) E para você, que sentido tem o verbo *guardar*? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 18-19).

É possível observar que o exercício número um enfoca na comparação de ambos os textos, demarcando a existência de igualdades e diferenças quanto ao uso da palavra *guardar*. Enquanto que no exercício dois, abre-se maior possibilidade de interpretação do poema, principalmente, dando caminho às contribuições do leitor na questão da letra c. Um ponto positivo que vale ser citado é o movimento de partir do texto literário para se chegar a aspectos linguísticos e teóricos, tais como denotação e conotação. Sabe-se que, outrora, o modelo comum nos livros didáticos de literatura era o inverso: apresentando-se o conteúdo previamente ao texto para, posteriormente, pedir ao estudante que observasse o fenômeno do texto.

Apesar disso, é observável que a finalidade central dessa seção não é a vivência literária. Faz-se uso do texto em segundo plano, a fim de que este atenda um anseio maior: discernir as linguagens conotativa e denotativa. Nas atividades, não se busca refletir acerca da leitura literária, mas se discorre sobre uma das principais características do texto literário, a predominância da linguagem conotativa. Nesse sentido, novamente salienta-se a afirmação de Zilberman (2016)

sobre o uso que se faz da literatura para se compreender elementos da teoria literária, subjazendo a literatura ao reducionismo de normas rigidamente estabelecidas.

Ainda na página dezenove, abre-se espaço para apresentação de um novo conteúdo que se estende até à página vinte. O texto da seção *Movimentos literários* descreve a metodologia de estudo que se seguirá durante todo decorrer do livro. A seguinte informação é apresentada: “Denominam-se movimento literário, escola literária ou estilo de época os grupos de autores e obras de um mesmo período histórico que possuem semelhanças entre si, embora apresentem particularidades de estilo” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 19).

Na sequência, há um balão para ressaltar a força da literatura na sociedade, exemplificada com o poema “Dentro da noite veloz”, escrito por Ferreira Gullar, cuja efervescência se fez notável no período da Ditadura Militar. Esse ponto, apesar de ter sido pouco destacado – uma vez que o nome do poema é citado, mas seu texto não aparece – é relevante, pois demonstra a literatura como potência para intervir na realidade social, sugerindo que uma das funções da literatura é transformar. Desse modo, como explicitado na seção dois, os enunciados que os objetos literários carregam interagem com a responsividade (VOLÓCHINOV, 2017) dos indivíduos, sendo ressignificados e ressignificando visões de mundo.

Após a discussão sobre os movimentos literários, tem início uma seção denominada *Contexto histórico e historiografia*. Essa seção traz um fragmento do romance *A moreninha*, obra de 1844, escrita por Joaquim Manuel de Macedo e um fragmento do poema *Pista de Dança*, de Waly Salomão. Antes da apresentação dos fragmentos, porém, existe a informação de que os textos “foram escritos em épocas diferentes e *falam de música e dança*” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 20). A colocação do tema a priori, ainda que ele seja muito explícito em ambos os fragmentos, nos parece condicionar a leitura, aprisionando-a, o que pode ser problemático. Entretanto, talvez, essa delimitação temática se deva a uma tentativa de ajudar o aluno a compreender os textos que apresentam uma linguagem menos familiar. Diferente dos textos usados nas páginas anteriores, os textos dessa seção apresentam muitas palavras que não costumam estar presentes no repertório vocabular dos jovens do Ensino Médio, seja pela distância temporal ou por serem muito específicas ao campo musical: minuets, regalos, inopinado, debuxo, rapsódia etc. O recurso usado para a resolução dessa questão foi o destaque das palavras possivelmente desconhecidas e a apresentação de glossários. Vejamos as questões sobre os textos:

- 1) O romance de Joaquim Manuel de Macedo foi publicado originalmente em 1844. Que elementos do texto permitem identificá-lo como uma obra escrita no século XIX?
- 2) Que ações descritas no trecho de Macedo podem ser consideradas típicas dessa época?
- 3) Que classe social Macedo estaria descrevendo?
- 4) As mulheres recebem destaque na cena do sarau. De que maneira elas são caracterizadas no texto 1?
- 5) Levando-se em conta que o título do texto 2 é “Pista de dança”, descreva as sensações que o autor procura transmitir. Justifique sua resposta com exemplos retirados do texto.
- 6) Estabeleça uma relação entre o título “Pista de dança” e a forma do poema.
- 7) A linguagem utilizada pelo poeta em “Pista de dança” deixa evidente a época em que foi publicado o poema? Justifique sua resposta. Embora o texto de Macedo seja um trecho de romance, e o de Waly Salomão, de um poema, eles se aproximam em relação ao conteúdo. Em que os eventos descritos nos textos se assemelham? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 22).

De modo geral, é possível afirmar que metade dos exercícios estão preocupados em averiguar a capacidade dos estudantes de perceberem a época que os textos foram escritos, confirmando a intenção principal da subseção em destacar a importância do contexto histórico-social para o entendimento da obra. Não é recente nos estudos de Teoria Literária e nas reflexões acerca do ensino de literatura desenvolvidas por diferentes áreas que o uso demasiado da visão historiográfica a fim de compreender o texto literário não é suficiente para abarcar os anseios de uma gama complexa e multidimensional, cuja existência se faz utilitária à sala de aula exatamente quando lido em sua máxima integralidade e crítica. Rezende (2013) já discutia o empobrecimento da literatura quando esta se resume a um conjunto de obras e autores partícipes do cânone, comumente, lidos sob críticas estritamente historiográficas. Nesse sentido, pode-se ignorar as peculiaridades que as obras e autores possuem, não permitindo a percepção de que um romance pode ter característica de outros movimentos como quando, por exemplo, modernistas escrevem como realistas ou românticos usam de barroquismos.

Cabe dizer, também, que muitas dessas questões insinuam um copiar e colar, pois há a ideia intrínseca nas perguntas de que as respostas precisam ser retiradas dos excertos. Rezende (2013) questiona sobre a possibilidade efetiva de uma nova forma de ensinar literatura sem que, primeiro, haja, de fato, transformação no sistema educacional. Seu questionamento se justifica sob o argumento da mecanização característica no jogo de pergunta-resposta e das aulas excessivamente expositivas. Por este ângulo, é notória a superficialidade na forma de tratamento do texto literário, tendo em vista que não se aprofunda em suas camadas mais abstratas.

Contudo, ainda que de maneira tímida, nas questões três e quatro existe a tentativa de refletir sobre classe social e a representatividade feminina, ambos são temas de importância para construção de um raciocínio crítico na sociedade democrática da contemporaneidade. Chamar a atenção para esses temas pode sugerir uma tentativa de abordagem dialógica quanto ao texto. No entanto, percebemos maior interesse na intenção do autor quanto ao efeito do poema e muito pouco na solicitação das atitudes responsivas (VOLÓCHINOV, 2017) dos alunos quanto à leitura propriamente dita. Essa questão é importante, pois pode transmitir o entendimento de que o estudante é uma folha branca pronta a ser preenchida, a contribuição deste se mostra secundária quanto à constituição de sentido do texto. Onde ficam os diálogos entre os contextos de produção e de recepção das obras? Em outras palavras, parece não se atentar ao que Langlade (2013) ressalta sobre o leitor estar no mesmo nível hierárquico que o autor, no que tange à interpretação do texto e à construção literária de sentidos, pois o sujeito leitor não traz em sua memória as mesmas imagens que o autor.

Após as atividades, informações teóricas abordam a tríade autor/obra/leitor e comentam sobre a importância de a obra ser entendida em seu contexto e, realmente, esse permanece sendo o destaque: a influência que o autor sofre na criação de sua obra, ratificando a mensagem de arte literária como concluída, o que parece enfatizar um distanciamento entre o estudante/leitor e a literatura.

Por fim, o trecho traz à tona o conceito de Cânone literário e confirma que a metodologia historiográfica escolhida para nortear a estrutura deste livro didático será a mais usual e tradicional possível, apesar da escolha de uma linguagem mais dialógica com a apresentada pelo público jovem. Assim, é afirmado que “Nesta coleção, trabalharemos com a historiografia literária, [...] Em cada uma das escolas literárias serão destacados apenas alguns escritores e obras considerados canônicos [...]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 22). Para a coleção, o cânone literário “é um conjunto de obras e autores considerados representativos de uma época” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 22). Todavia, uma ressalva é feita por meio de um pequeno excerto que chama a atenção para possíveis injustiças na seleção de obras e exclusão de outras. “Essa classificação, apesar de válida em alguns contextos, pode cometer injustiças. Grandes artistas já foram (e têm sido) excluídos do cânone literário” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 22).

Diante de tais informações, alguns questionamentos surgem: Quais foram ou quem são esses *grandes artistas* excluídos? Se são e foram grandes, por que não fazem parte do material? Quais medidas se usaram para compor esse cânone? Admitindo-se injustiças quanto ao cânone,

não poderia o material tentar romper com o ciclo? Apesar de compreendermos as dificuldades, acreditamos que sim. Pois, se a escolha feita for continuar excluindo, apagando e ignorando esses livros e autores, então, todo estudo construído nos últimos anos para recuperar, rememorar e renovar trabalhos literários, cujo motivo de exclusão, na maioria das vezes, está pautado na discriminação racial, no preconceito de gênero, de orientação sexual, de ideologia política etc. terá sido em vão. É importante que se compreenda os processos excludentes por que passaram as obras e artistas marginalizados, como também, que se faça uma reparação histórica nos livros didáticos, apresentando outro viés literário, concomitante ao cânone estabelecido.

A subseção que finaliza o primeiro capítulo é intitulada *Intertextualidade e Biblioteca Cultural*. Um texto expositivo se revela com a finalidade de apresentar as relações que se fazem entre os textos, conceituando, portanto, o fenômeno da intertextualidade. Nas palavras dos autores

À relação entre os textos, em que um faz uso do outro, dá-se o nome de intertextualidade. O estudo da intertextualidade investiga de que modo os hipotextos (textos de partida) são utilizados nos intertextos (“colagens” de outros textos) (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 23).

Nesse ponto, o livro está em consonância com a ideia de dialogismo (BAKHTIN, 2016), pois como já citamos, esse conceito desenvolvido pelo Círculo, expressa o pensamento de que todos os enunciados estão em constante diálogo. Um enunciado dito em determinado contexto carrega uma gama anterior de outros enunciados que os complementa. Sendo assim, a intertextualidade, conceito postulado, nos anos 1960, por Julia Kristeva a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin, é uma das manifestações do dialogismo, uma vez que todo texto ou enunciado guarda em si inúmeras vozes que se encontram.

A atividade da sequência parece ser direcionada para uso da oralidade em sala de aula. Oito imagens do *designer* estadunidense Christian Jackson estão dispostas no livro e se pergunta ao estudante se ele é capaz de saber a qual narrativa elas se referem.

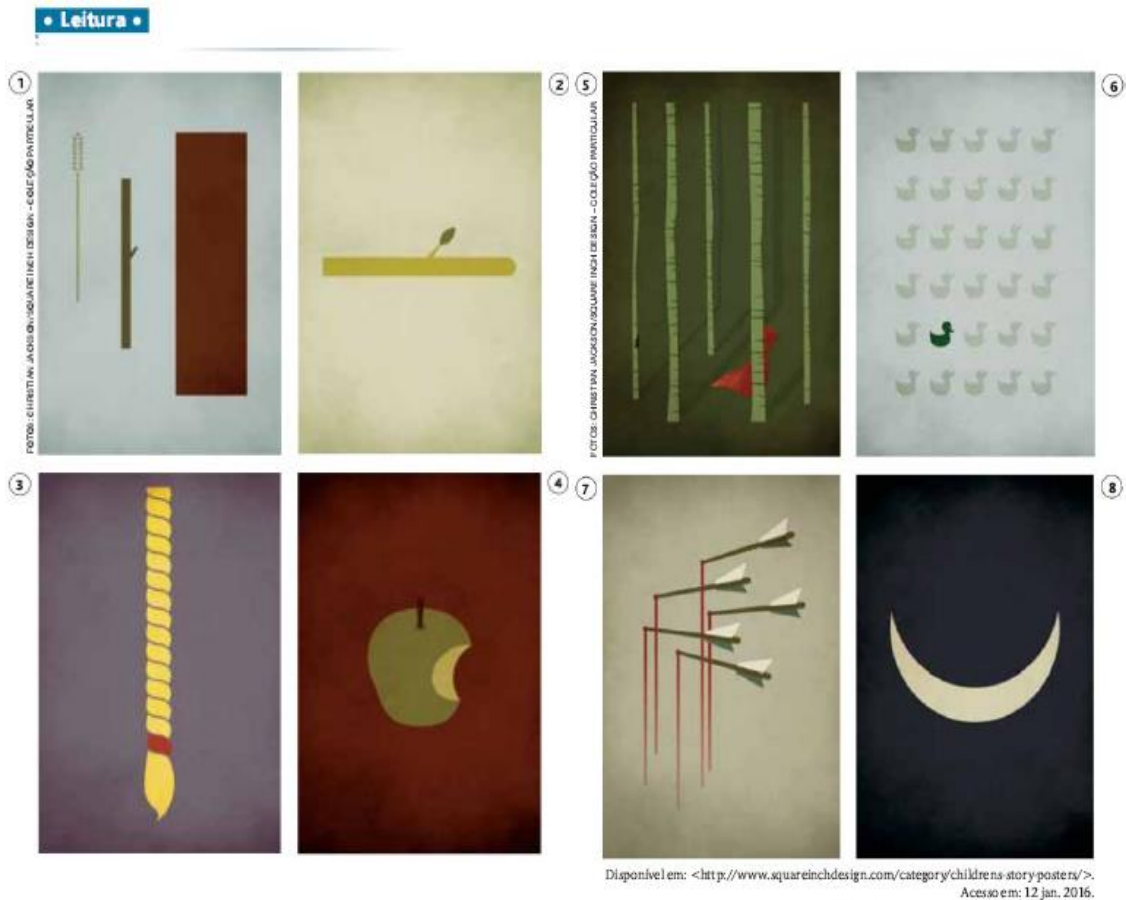


Imagem 3: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 23-24)

As imagens fazem alusão a histórias populares, em sua maioria, contos infantis. Parte-se do princípio de que todos os estudantes podem reconhecer as narrativas através das imagens. Contudo, antes de pesquisarmos as repostas sugeridas pelo livro, percebemos distinções entre as formas de leitura que uma das imagens suscitou aos autores deste artigo, apesar de os três terem em suas bibliotecas culturais o conhecimento dos possíveis textos memorados. Concluímos, desta forma que, a resposta para esses exercícios não é tão óbvia quanto os autores do livro tentam afirmar.

As discussões sobre os conceitos de *Intertextualidade* e *Biblioteca cultural* se encerram com as seguintes reflexões:

A leitura é como um jogo de espelhos em que acessamos novos dados e reencontramos outros que já conhecíamos. Assim, cada nova leitura passa a ser um novo exemplar a ser depositado na nossa biblioteca cultural. Quanto maior e melhor for essa biblioteca, mais ricas serão nossas leituras (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 24).

Essa noção de leitura coincide com a ideia de integração mencionada por Vargas (2018) e Nascimento (2019), pois sugere o processo de transformação que objeto e sujeito sofrem em contato um com o outro. À medida que acessamos novas leituras, intercruzamos as informações e experiências internalizadas, de modo que o objeto literário somente se completa com o leitor. Essa relação simbiótica é visível no preenchimento das lacunas em que se estrutura a obra literária. Por meio do envolvimento das dimensões afetiva, ética, moral, estética e cognitiva, o indivíduo atua com seus julgamentos, suposições, reflexões, aceitações e negações, dotando o texto de sentido.

A última atividade tem como base o conto *A incapacidade de ser verdadeiro*, do poeta Carlos Drummond de Andrade. Esse conto costuma ser trabalhado em livros didáticos do Ensino fundamental. De maneira objetiva, duas questões o acompanham:

- 1) Paulo parece viver em dois planos, o da fantasia e o da realidade.
 - a) Que elementos do texto sugerem que a vida do menino era povoada pela fantasia?
 - b) O que, no texto, nos permite saber que Paulo também vivia em um plano real?
- 2) De acordo com sua compreensão do texto, o que seria esse “caso de poesia”, referido pelo Dr. Epaminondas? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 25).

As questões do número 1 solicitam a extração de pistas textuais que embasam a inferência de que Paulo parece viver em dois planos, o da fantasia e o da realidade – inferência já posta pelo comando da questão. A questão número dois, por sua vez, abre caminho para respostas mais individuais e desemboca no *box Fala aí*, que apresenta questionamentos sobre o assunto abordado no texto, a serem respondidos de forma pessoal e por meio da oralidade.

De fato, o capítulo parece finalizar da maneira como iniciou, ou seja, apresentando a literatura como pertencente ao campo da imaginação e da ficção. O lugar da fantasia em contraste com a realidade é destacado, transmitindo, desta maneira, a conclusiva de que o texto literário transcende os aspectos concretos do real. Contudo, as questões se encaminham para um antagonismo entre a fantasia e a realidade, embora de fato sejam perspectivas de ordens distintas, faz-se necessário mencionar que a literatura fictícia, de modo geral, aponta para a realidade concreta do mundo.

Em específico, na questão 2, discorre-se sobre a interpretação dos dizeres “Caso de poesia”. Os estudantes costumam, em um primeiro momento, se sentir intimidados com a poesia,

pois acreditam que esta esteja demasiado além de sua realidade. Os poetas estariam em um lugar de abstração, sendo endeusados no cânone literário, pois é comum a utilização de uma linguagem rebuscada para abordar temáticas que parece não dialogar com a vida prática na atualidade. Portanto, acredita-se que o livro didático deva não apenas apresentar a poesia, como também estabelecer pontes sólidas entre a ficção e a realidade; entre a poesia e a vida, entre o discurso literário e a prática educativa.

No geral, as atividades de leitura analisadas tendem a compreender a literatura como lugar de imaginação, ficção, reflexão e recriação do mundo. Apesar disso, como atestado durante a análise, observa-se um desencontro entre a teoria e a prática nos exercícios ou atividades propostas. Tendo em vista que as perguntas visam a respostas homogêneas; seja objetivando alcançar alunos ideais, seja reproduzindo metodologias padronizadas e arcaicas de literatura como estudo historiográfico, ou, ainda, com a finalidade de atender a demanda dos aspectos gramaticais do texto. Além disso, é possível perceber o uso acrítico de conceitos da teoria literária e o pouco aprofundamento no movimento de compenetração exotópica, de reconhecimento do eu e do outro com o sentido de pensar a alteridade. Sendo assim, a literatura não protagoniza o capítulo que, em tese, deveria introduzir aos estudos literários no Ensino Médio.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos demonstrar nossas atitudes responsivas enquanto pesquisadores que percorrem alguns caminhos do complexo labirinto da educação literária. Concentramo-nos frente à questão da leitura literária e sua abordagem no material didático selecionado como corpus da investigação. No movimento dialógico de construção da pesquisa, procuramos compreender o lugar da leitura literária nas salas de aula brasileiras, ressignificar a ideia de leitura literária – em diálogo com discursos sobre a leitura em circulação na academia – e abordar, a partir de uma metodologia de pesquisa sócio-histórica, a leitura literária na primeira unidade de um livro didático de Ensino Médio adotado no PNLD de 2018. Nessa abordagem, percebemos que o livro didático em foco ainda se constrói na fricção entre práticas de leitura literária dialógica e visões tradicionais do ensino de literaturas, pautadas, sobretudo, pela abordagem pouco contextualizada de conceitos da teoria literária e por uma visão historiográfica do objeto literário.

Embora, do ponto de vista teórico, a construção dos textos expositivos esteja em constante diálogo com as falas deste artigo, no entanto, a transposição teoria-prática descaminha em alguns momentos, tendo em vista que a escolha feita para conceber os exercícios se pauta na conceptualização mais tradicional, inviabilizando, por vezes, uma prática engajada e efetiva de leitura literária. Percebemos também a falta de uma abordagem da relação estética com os textos que, como apontamos, é parte essencial do processo de leitura literária: o material não parece convocar a atenção dos alunos para os processos de compenetração, de vivência de realidades outras, de objetivação da experiência e percepção de transfiguração da realidade por meio da leitura. Ademais, apesar de uma proposta gráfica e de linguagem contemporânea, o capítulo é construído de forma bem tradicional, se atendo à ideia de literatura como cânone e a exercícios que refratam práticas pedagógicas habituais.

Por fim, consideramos imperativo sinalizar que a análise aqui apresentada se configura apenas como uma leitura possível da primeira unidade do material didático de Língua Portuguesa *Se liga na língua*. Outros caminhos podem ser trilhados. Fica, então, conforme os apontamentos do Círculo de Bakhtin, que nos guiaram durante a leitura realizada, nossa voz que, sendo precedida por outras nas quais nos embasamos de forma responsiva e responsável, espera também suscitar respostas/indagações e, na esfera acadêmica, futuras investigações.

Referências

- AMORIM, M. A. de. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 231-262.
- AMORIM, M. A. de.; SILVA, T. C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1): 185-201, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011[1970]. pp. 171-193.
- FAUCONNIER, G; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FUNKE, C. DEL TORO, G. *O labirinto do Fauno*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- LAJOLO, M. A leitura literária na escola. In: LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000, p. 11-16.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. e REZENDE, N. (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019.
- ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua*. Volume 1. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER, FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.
- ROJO. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.
- SILVA, C. R. da. Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura? In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. *Literatura e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 15-33.
- SILVA, M. C. da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER, FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 51-65.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de lingu@gem*, v. 10, n. 3, 2016
- VARGAS, D. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópio* Vol. 16, n. 1, p. 48-65, jan/abr 2018.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ZILBERMAN, R. A teoria da literatura nos bancos escolares. In: CECHINEL, A. (org.). *O lugar da teoria literária*. Florianópolis/Criciúma: Editora UFSC/EDIUNESC, 2016, p. 395-417.