

## O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DISCURSIVO: UM “INTERVALO” PARA ANÁLISE DO PROJETO LITERÁRIO

*Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira\**  
*Ester Maria de Figueiredo Souza\*\**

### RESUMO:

Os livros didáticos do ensino médio perpassam pelo processo de produção, circulação e recepção de enunciados de uma língua. Esse material didático, como um gênero discursivo, traz no seu interior uma heterogeneidade de textos e de propostas de atividades didáticas que orientam o trabalho docente. Dentre eles, o que interessa, nessa pesquisa, é a forma como o letramento literário se esboça nesse impresso. A pesquisa centra-se na proposta com projetos didáticos, contida em *Português: linguagens*, Cereja e Magalhães (2010), no capítulo nomeado “intervalo”. Com isso, essa investigação teórica basear-se-á em Bakhtin (1997), Bunzen (2005), Cosson (2011) Batista (1999). A metodologia da pesquisa se organiza em uma abordagem discursiva e interpretativa dos enunciados no livro didático. A dialogia prevista entre o aspecto estético e os efeitos causados nos diferentes leitores indica que não se configura a formação literária em uma perspectiva de compreensão responsiva do leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero do discurso, livro didático, letramento literário.

### Introdução

Pesquisas sobre livro didático têm sido realizadas sobre a compreensão deste como um gênero do discurso. Bunzen (2005, 2006) e Rojo (2003) assumem esse material impresso utilizado no âmbito escolar, com a condição de objeto complexo e cultural para a investigação no âmbito da Linguística Aplicada. Segundo Bakhtin (2003) os enunciados

---

\* Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

\*\* Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

apresentam forma, estilo e estrutura composicional, aspectos que os definem enquanto unidades de comunicação. Esses aspectos admitem configurações distintas e podem variar em termos de extensão, conteúdo e estrutura. Nesse sentido, inclui-se o livro didático como um enunciado em um gênero do discurso, que possui a intercalação de diferentes gêneros em seu interior como uma especificidade de sua constituição.

Demarcando a exposição acima, as palavras de Bakhtin afirmam que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Por assumir formas distintas de acordo com a necessidade da comunicação humana e das funções de linguagem que se quer imprimir à situação comunicativa, pode-se distinguir diferentes gêneros no livro didático de português. Dentre os gêneros discursivos que compõem o livro didático, mais especificamente o livro didático de português - LDLP exemplificam-se os textos literários, predominantes na esfera de comunicação escrita e definidores de cânones culturais.

No cenário da educação e de políticas de ensino de língua materna, temos que considerar a relevância propositiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), lançados pelo MEC para o Ensino Fundamental e Médio, em 1998. Esse documento contempla o ensino dos gêneros discursivos na escola e enfatiza a importância de se trabalhar com os gêneros discursivos em todos os componentes curriculares e com predominância na aula de Língua Portuguesa. A aplicabilidade dos usos e práticas

com diferentes gêneros discursivos contribui para um trabalho de reflexão sobre a língua em uso, uma vez que se estabelece uma interlocução entre o texto/aluno/cultura a partir do trabalho pedagógico.

Segundo Fiorin (2006):

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino tornou-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (Fiorin, 2006, p. 60)

Será que essa mesma constatação não se aplica quando se pauta a questão do letramento literário no livro didático e a formação do leitor no espaço escolar? Utilizando-se das pressuposições sobre letramento literário, elencam-se os gêneros presentes no livro didático que são determinantes para a formação do leitor, aprendiz e educando da instituição escolar, no papel discursivo de aluno. Pergunta-se: quais gêneros se apresentam como determinantes para a formação do leitor, a partir da análise do livro “Português: linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, 2º ano, edição 2010.

## Introdução

O livro didático de língua portuguesa, neste caso em estudo, do Ensino Médio, é considerado como um gênero discursivo, visto que perpassa por todo o processo de produção, circulação e recepção de enunciados de uma língua. Como um gênero, traz no seu interior uma heterogeneidade de gêneros. Dentre eles, o que interessa é a prática de leitura literária, a forma como o letramento literário se esboça nesse material pedagógico.

Com esta temática, o objetivo deste estudo é verificar como se configura o letramento literário no livro didático de língua portuguesa. O aporte teórico terá como foco

Bakhtin (1997), Bunzen (2005 e 2009), Soares (2006), Cosson (2011), Domenes (2012). A metodologia da pesquisa se organiza assentada na abordagem discursiva e interpretativa dos enunciados e gêneros intercalados no livro didático. A pesquisa centra-se no enfoque dado às atividades de abordagem do leitor literário, referentes às solicitações de leitura, ao percurso enunciativo de construção e extração de sentido do texto literário apresentado pelo LD. Este viés de leitura no livro didático do ensino médio constata a leitura literária organizada em um foco de leitura delimitada em atividades de observação de estilos, sondagem estrutural, informativa e formas prontas, contudentes de excertos que indicam que caminho cada leitor vai seguir para responder às questões solicitadas.

### **1. Que gênero é este compositor de vários gêneros?**

Iniciar uma discussão sobre livro didático de Língua Portuguesa, doravante LDLP, requer 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. Pensado e organizado por pesquisadores, consultores e colaboradores, segue para a editora, com a finalidade de ser revisado, finalizado e, posteriormente, para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual subsidiará o trabalho pedagógico dos educadores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. Antes de ser destinado, diretamente, aos discentes, esse material impresso passará por uma seleção realizada pelo Ministério da Educação e, caso seja aprovado, fará parte do Guia do Livro Didático enviado para as escolas com sugestões, para que o professor e coordenação pedagógica possam escolher o material a ser utilizado em suas aulas. Após a escolha feita, o gestor o encaminha para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC. O Ministério da Educação se encarregará de encomendar o material escolhido às editoras. Estas disponibilizarão o envio do material para as escolas, sendo ele de uso de docentes, discentes e coordenação pedagógica.

Diante desse percurso, é possível verificar, claramente, o LDLP como uma produção discursiva, selecionada, organizada pelo processo de produção, e a “escolha de um objeto de ensino e as formas de apresentá-lo não se restringem apenas a uma questão de transposição didática de conceitos teóricos, mas envolvem um processo complexo de negociação, de intercalações, de dúvidas e de riscos”. (BUNZEN, p. 19). O LDLP insere-se em uma esfera educacional, por conseguinte esfera da atividade humana, relacionada com o uso da língua, uso este imbrincado nas situações comunicativas diárias, independente do espaço sócio-histórico. Acerca disso, Bakhtin apresenta:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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)

Inovações da sociedade, heterogeneidade linguística, a língua está prenhe de variações 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”. (BAKHTIN, 1997, p. 280). 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, formando um “continuum”. E Bakhtin (1997, p. 283), mantém, essa, uma discussão análoga: “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”.

O LDLP configura-se gênero do discurso, um enunciado em gênero do discurso, pois nesse impresso pedagógico percebem-se os elementos indissociáveis do enunciado. Inicialmente, o(s) **conteúdo(s) temático(s)**, no caso em questão, apresentam-se em um

viés pedagógico do ensino de língua, em uma perspectiva da linguística aplicada; o outro elemento refere-se ao **estilo** escolhido pelos autores que definem qual será a estrutura do LDLP, que linguagem será utilizada e os outros gêneros discursivos que se enquadram nessa padronização “já que o significado que esse enunciado traz não foi construído de forma aleatória, mas foi, antes, arquitetado para validar a intenção do enunciador” (DOMENES, p. 3). Este estilo criará efeitos de sentidos diferenciados que devem ser compreendidos no processo de análise do enunciado. A **construção composicional** é preponderante para a recepção dos interlocutores desse processo de expectativa “interlocutiva específica”, nos dizeres de Bunzen (2009, p. 29), desde editores, avaliadores, alunos, professores e coordenação pedagógica. Cada um desses leitores traz consigo objetivos de leitura diferenciados, com nuances culturais e ideológicas capazes de vislumbrar o LDLP com prismas particularizados. Bunzen comprova essa abordagem do livro didático como um gênero do discurso:

O LDP, por exemplo, constitui-se, assim, como referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua materna; uma vez que é um locus de recontextualização do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos. Por esta razão, estamos considerando-o, em nossa dissertação, como um gênero do discurso secundário e não apenas como um objeto portador de textos didatizados: um suporte. (2005, p. 25)

Nesse sentido, o livro didático não apenas se caracteriza como um gênero discursivo, mas também possui a intercalação de diferentes gêneros em seu interior como uma especificidade de sua constituição, entre eles o texto literário.

O texto literário ocupa espaço nos livros didáticos de português desde os anos de 1940, com o formato de antologias, coletâneas de textos literários que subsidiavam as aulas de Língua Portuguesa. Incontestemente que a leitura literária foi reconcebida ao longo das modulações e transformações do livro didático. Se antes era reunida por meio de seleção de textos clássicos, como sonetos, fragmentos de romance, crônicas, etc., que ilustravam o cânone literário da época, a partir da década de 1970 incorporou-se aos livros uma clas-

sificação de textos que seguia uma padronização referente a estilos literários e periodicidade temporal.

Essa outra formatação do LDLP ganhou, a partir dos anos 1980, uma maior difusão de textos literários associados a outros gêneros textuais e representações artísticas, sendo comum encontrá-los associados a ilustrações de pinturas, músicas, charges, etc., ou seja, diferentes representações que buscam dialogar com os intertextos e a conotação da obra literária.

Constata-se que políticas de estado, no âmbito da educação e promoção da leitura, como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, implantado nos anos 1980 pelo Ministério da Educação do Brasil, favoreceu a difusão da leitura literária e o formato livro, antes tido como um suporte e recurso pedagógico, como um produto da cultura letrada, pois o livro passa por um processo de seleção e produção que obedece aos ditames do mercado editorial. Assim, como produto de mercado, o livro didático traz em seu bojo a necessidade de um acabamento discursivo que revele a dupla dimensão cultural de seu uso: recurso pedagógico e fomento à leitura.

## **2. Há leitura, de literatura, nos livros didáticos?**

Gêneros múltiplos, os textos literários são demarcadores de cânones culturais. Ao serem expostos no livro didático, especificamente do Ensino Médio, esses enunciados focam o ensino da história da literatura, em uma vertente enquadrada em formas e estilos estéticos que negam todo o prelúdio de uma formação de leitores. A intenção do LDLP se dá em um processo “truncado” da forma original do texto, um esfacelamento de uma obra literária. Além do que foi atestado, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2006) ratificam os objetivos a serem alcançados, expostos pela LDBEN nº 9.394/96. Dentre eles, é mister ressaltar que o inciso III engloba os anteriores (I e II), e tem como meta o: “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a

formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996)”.  
(LDBEN, 1996)”.  
Ao incluir textos fragmentados e determinar temáticas e relações com outras áreas, o objeto cultural livro didático nega essa autonomia, transferindo a função socio-comunicativa para o caráter de instrução e “ensino” de leitura, sem que se leia literatura. Batista demonstra o ponto contraproducente desse impresso didático e de polos que fazem parte, direta e indiretamente, do processo educativo:

Motivos para desqualificação profissional de professores: os livros didáticos criariam uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras –, e a principal consequência dessa dissociação consistiria numa diminuição das exigências de formação e preparo. (BATISTA, 1999, p. 538)

Enquanto isso as Orientações Curriculares trazem em seu bojo uma discussão pertinente, atinente ao ensino de literatura:

não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL/MEC, 2006, p. 54)

Dentre os diferentes gêneros discursivos que compõem o livro didático, mais especificamente o livro didático de português - LDLP, exemplificam-se os textos literários, predominantes na esfera de comunicação escrita e definidores de cânones culturais. Por assumir formas distintas, de acordo com a necessidade da comunicação humana e das funções de linguagem que se quer imprimir à situação sociocomunicativa, pode-se distinguir diferentes gêneros no livro didático de português.



### 3. Práticas de Leitura: a privatização do silêncio ou a coletividade das vozes?

A leitura, nos séculos XVI e XVIII, configurava-se como novas práticas, consideradas modernas. Chatier (2009, p. 126) expõe que Philippe Ariès designou uma das práticas mais inéditas daquele período: “a leitura na intimidade de um espaço subtraído à comunidade, que permite a reflexão solitária”. Substituta das práticas orais, a prática de leitura silenciosa possibilitava ao leitor a sua subtração do controle da comunidade, quando fazia leitura em espaços coletivos. Esta nova tecnologia da leitura silenciosa, naquele período, abria “horizontes inéditos”, promovia uma “intimidade individual” com textos numerosos, iniciava, assim, uma “devoção mais privada” (CHATIER, 2009, p.127). A privatização da prática de leitura, na Europa do século XVI, aumentou o número de possuidores de livros em casa. A presença de livros determinava a posição social de cada leitor. Do isolamento a uma leitura íntima entre casais. Há, nesse sentido, enfatiza Chatier (p.143), “uma relação estritamente pessoal entre o leitor e seu livro, sem mediador nem companheiro de leitura, pode muito bem existir fora de casa, num espaço externo e aberto. (...) A leitura acompanha a caminhada”.

A leitura destinada às obras religiosas contrapunha-se à prática citada acima, sendo que, na América dos séculos XVI e XVIII, frequentemente o pai lia em voz alta para a família ou o criado lia para o patrão.

Esse esboço histórico sucinto da leitura permite perceber a diversidade de práticas e suas modificações de acordo com a situação do leitor. Retornar ao âmbito educacional e pensar como a leitura se configura nesse espaço, requer um momento de reflexão dessa discussão.

Pense-se este ensino de literatura, limitado na expressão ensinar a literatura, incompreensível expressão incapaz de ser realizada, visto que não se configura a literatura sem antes se ler literatura. No entanto, ler literatura não se completa por si só na perspectiva educacional. E por que não letrar? Passamos, então, ao surgimento do termo letramento, exposto por Magda Soares (2009, p. 13), como uma palavra que chega ao Brasil na segunda metade dos anos 80. A palavra letramento vem da palavra em língua inglesa

*literacy* e remete ao significado do termo letramento exposto por Soares (2009, p. 18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Assim, agregada a esta concepção está a leitura, não na visão de aquisição, mas sim no processo de leitura literária usado no âmbito de escolarização. Cosson (2011, p. 23) considera o letramento literário como prática social inserida e de responsabilidade da escola. Para o autor:

A leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. (...) Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, p.27)

Num diálogo entre Cosson (2011) e Chatier (p. 150), aquele prima por um compromisso social da leitura, privilegia um espaço de escolarização da literatura na sala de aula, enquanto este expõe as diversas práticas de leitura em espaços extraescolares. Retorne-se a Chatier (p. 150) quando diz: “Ouvir ler, ler a dois, falar de livros, conversar no meio deles pressupõem leitores que com frequência leem a sós, na intimidade, mas fazem um uso social do livro.” Concretizar este uso predispõe a concretização do uso da língua. A leitura está presente na língua, lemos constantemente em diversas situações; com isso Bakhtin reforça:

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. 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. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (1981, p. 84)

E Cosson apresenta similitudes com Bakhtin na visão em que aquele aborda o letramento literário:

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. (...) sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele

nos oferece. (...) E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, p.28)

Pensar a literatura, nessa vertente, traz a possibilidade de ser ela vista como 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. E “pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”.(BRASIL, p. 55)

Bakhtin/Volochinov (1926), em seu texto “Discurso da vida e discurso na arte”, permitem aguçar uma reflexão acerca da análise sociológica aplicada à teoria da arte e nesse sentido pretendem desconsiderar dois pontos de vista 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 estes 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 neste estudo, não pode ser retirada das entranhas da sociedade. Barbosa (2012, p. 151) expõe que haverá sempre discordância entre o valor artísticos e os bens culturais: “A consideração do valor literário de um texto pressupõe um trabalho com a linguagem ‘que se faz com arte’, com a intenção de produzir um efeito estético”.

Pensar literatura traz, conjuntamente, uma gama de aspectos culturais que estão presentes. Cada leitura, cada texto, cada leitor, cada qual com suas margens culturais, a

fim de promover um confronto de vozes e promover um processo dialógico. Nesse sentido, as instâncias de legitimação não podem ser as únicas a serem valorizadas no espaço pedagógico. Márcia Abreu enfoca essa abordagem:

Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer - ou pior, estigmatizar - o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos - em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas lêem *best sellers*, o problema também está nelas - em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação. (ABREU, 2006, p. 110)

É na interação conjunta que a comunicação estética se desabrocha, sem espaço para o solitário, o fragmentado, as prescrições. Retomar a Cosson (p.12) amplia esse debate:

O letramento literário (...) busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade saiba reconhecer os laços que unem seus membros nos espaços e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

#### **4. Olhar para o objeto: um “intervalo” para leitura no projeto literário do livro didático: uma ponte entre mim e os outros?**

Para conceber uma intersecção entre as bases teórico-metodológicas, será tecida uma verificação de como se configura o letramento literário no livro didático “*Português: linguagens*” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, Edição de 2010, 2º ano. O olhar inicial recai sobre o gênero do discurso Carta ao estudante, escrito pelos autores, carta que apresenta a assertiva: “é por meio da linguagem que interagimos com outras pessoas” e eles afirmam que esse material objetiva analisar “os diálogos que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas”. Outro enfoque é expresso, também, nesse mesmo gênero, ao fazer menção sobre o suporte para a leitura “por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura”. Já nessa estreia, os auto-

res deixam claro que a leitura será feita de forma delimitada e com propostas fechadas. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.2)

É tomado como recorte de pesquisa o enfoque dado às atividades que se endereçam à formação do leitor literário, referente à proposta com projetos didáticos, contida nos capítulos do livro analisado, nomeados de “intervalo”.

O manual do professor esboça que esse é um capítulo diferenciado, relacionado à literatura e projetos. Como objetivo visa “retomar e ampliar conteúdos trabalhados e explorá-los de modo criativo e participativo”. E expõe diversas metodologias para que o professor norteie seu trabalho docente. Ainda, deixa evidente, o uso da linguagem oral e escrita em situações de interação verbal, com o intuito de desenvolver o hábito da leitura extracurricular e da pesquisa. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.28)

O capítulo analisado se intitula ‘Projeto: Capitu no tribunal’ e se inicia com uma imagem do filme: o julgamento final. Segue com uma convocação ao aluno para que este participe do projeto, enfocando a atuação adequada no julgamento de Capitu. Para isso, o capítulo faz uso de um breve histórico da temática em foco, o adultério, e a obra Dom Casmurro. O projeto assim se esboça:

I. A seção intitulada ‘Os autos’ menciona que “todos os alunos que tiverem uma participação direta no julgamento (...) **devem ler integralmente a obra**” e que no processo de leitura, “devem estar atentos a situações e pistas que possam **incriminar ou inocentar Capitu**” (353). Fica evidente a negação da leitura ou a funcionalidade do ato de ler como objeto propício à participação de uma atividade pedagógica, o julgamento. Sendo que apenas os componentes do júri simulado devem fazer a leitura da obra integral. Indaga-se: E os demais leitores que não participaram do júri? A leitura se limita a poucos e seletos leitores? E a plateia, não leitora, apenas assistirá a uma simulação, sem ter conhecimento do contexto de leitura, da época e das diversas possibilidades de ler promovidas pela literatura? Mesmo os leitores da obra integral precisam ser direcionados, seguindo os passos determinados pela linearidade proposta, incriminar Capitu? E a auto-

nomia do leitor? Que outros aspectos poderiam ser evidenciados pelas vozes silenciadas por um projeto limítrofe?

II. As etapas que seguem, ‘Definindo papéis’ e ‘Estabelecendo as regras’, já informam a missão demarcada no projeto em análise. Cada leitor tem os papéis enumerados, especificando, **apenas os que leram integralmente o livro**, podem ser escolhidos para as atividades e enquadrados como partícipes direto do julgamento.

No box, ‘Outros diálogos com Capitu’, há uma apresentação de outras obras que fazem referência a temática e propõem contato com outros autores. Nas indicações metodológicas para o professor, fica evidenciado outra possibilidade de leitura, explicitada, mais uma vez, apenas para alguns alunos, que foram personagens do júri, Capitu e o advogado, objetivando a coleta de argumentos para apresentar o julgamento.

Fica evidente que o aluno não se manifesta, não tem voz para perceber fatos presentes na sua leitura. É o LDLP que lhe dará a receita dos ingredientes do texto literário e de que forma o texto deve ser dissecado para ser apresentado com ornato literário. Uma leitura regrada de Grande Literatura, imposta pelas instâncias de legitimação e sem relação com o processo de diálogo entre o eu do leitor e o outro do autor, do professor e do colega. Não há, nessa análise, atividades que reiterem o enfoque teórico de ensino de literatura referente ao letramento literário discursivo. São práticas isoladas, em que o leitor e obra lida apresentam um distanciamento, negando tanto o contato e o prazer em ler uma obra literária, quanto a possibilidade de manter, nessas atividades, vozes solidárias de troca de leituras. O que lê, o que o outro lê não são situações promovidas nos espaços de leitura do LDLP. É necessário vislumbrar que “Os critérios de julgamento mudam historicamente - que um autor muito apreciado hoje pode ser esquecido amanhã; que um livro detestável no passado pode ser um clássico atualmente.” Na visão de Abreu (2006) é preponderante trazer, para esse diálogo de leitura, oportunidades que valorizam, não apenas a Literatura inserida nos materiais pedagógicos, mas sim as literaturas lidas em outras esferas da atividade humana, promovendo um processo dialógico e discursivo com outras leituras. A presença dos cânones não pode ser a única nesse espaço de leitura. “Os estu-

dantes não podem ser privados do contato com determinadas obras que, por certo, vão ampliar seu horizonte literário. Só podemos gostar (ou não) daquilo que passa por nossa experiência, e essa experiência é construída a partir de relações significativas com os objetos de leitura. Dado que em literatura não existe um ‘papa’ que possa legitimar esse ou aquele texto, o que passaria a fixar uma obrigatoriedade de listas mais, ou menos, fechadas, fica a liberdade de escolha. (2003, p.284)

### Considerações Finais

A amostra, sobre as indicações feitas no projeto em estudo, demonstra, com parcialidade, como a leitura é exposta no livro didático. Uma voz que fala o que deve ser feito e outra que silencia, seguindo as determinações através das questões diretivas e manipuladoras. O letramento literário é contestado. Não há presença da autonomia do leitor. O ensinar literatura recai em saber sobre conhecimentos históricos, determinação de datas e obras canônicas consagradas. E muitos professores se curvam a essas determinações, sem oportunizar o prazer da leitura e a troca de diálogos com alunos e colegas. A busca de comunidade de leitores, o expandir desses leitores a conquistar outros leitores não são visíveis nos manuais didáticos escolares. Eles, com este epíteto, apenas orientam, contêm noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, no caso específico, prescrições de uso da língua, que não promovem a leitura.

Com este estudo é possível refletir e verificar de que forma a leitura literária está limitada no LDLP. Como um gênero discursivo, é necessário pensar o processo de produção, nas seleções feitas pelos autores da coleção, nos critérios de escolha de textos, nas particularidades de cada autor; já na etapa de circulação, faz-se necessário ater ao processo de parametrizações educativas. Por quem foi avaliado? Que aspectos culturais foram verificados? A quem esse material será destinado? A próxima etapa, de recepção, deve ser a norteadora das discussões. O LDLP não se insere no âmbito escolar para standardização das práticas propostas pelos elaboradores, mas sim para ser analisado pelos docentes, ordenação pedagógica e educandos. São eles que decidem, a partir de suas escolhas, o

contexto sócio cultural que a literatura deve ser lida, complementada, debatida. E pensar em projeto literário requer essa abertura frequente com a circulação de outros textos que permitem um diálogo com outras artes, a comunidade local produtora, também, de literatura, as mídias e a multiplicidade de leituras pertinentes a esse momento de letramentos múltiplos. E fazer com que educadores possam analisar o livro didático, não como seguidores, mas sim como perscrutadores, com o intuito de descartar as alternativas que negam a leitura, e buscar uma visão autônoma que promova a formação do leitor. Além disso, como professores pesquisadores criar possibilidades e dar vozes ao educando para ter liberdade no processo de escolha do que será lido, independente das standardizações eminentes nos currículos.

**ABSTRACT:** High school textbooks are permeated by the process of production, circulation, and reception of utterances. This courseware, as a discourse genre, brings inside heterogeneity of texts and proposals for educational activities that guide the teachers' work. Among them, this research aims to deal with how the literary literacy is outlined in the textbooks. So, this research focuses on educational projects in the textbook called 'Português: linguagens, by Cereja and Magalhães (2010), in the chapter named "intervalo". Thus, the theoretical investigation is based on Bakhtin (1997), Bunzen (2005), Cosson (2011), and Batista (1999). The research methodology is organized in a discursive and interpretative approach of the utterances. The dialogical predicted between the aesthetic aspect and the effects in different readers indicate that the literacy formation is not configured in the reader responsive comprehension perspective.

**KEYWORDS:** Gender discourse, textbook, literary literacy.

## Referências:

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

*A história de um livro didático*. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/historia-livro-didatico-mec-pnld-532344.shtml>. Acesso em: 26/08/2012.

BAKHTIN, Mikhail. M. *Discurso na Vida e Discurso na Arte*. Revista Zvezda, número 6. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Número 6, 1926.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997. p. 277-326.



\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). *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.

BARBOSA, Begma. Tavares. *Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em 26/08/2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In.: ABREU, M. Leitura, história e história da leitura. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999. pp 529- 575.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUNZEN, Clécio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 169p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Departamento de Lingüística Aplicada - DLA - do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2005.

\_\_\_\_\_. *Dinâmicas Discursivas na Aula de Português: os Usos do Livro Didático e Projetos Didáticos Autorais*. 2009. 233p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Departamento de Lingüística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 2009.

CAFIEIRO, Delane; CÔRREA, Hércules Tolêdo. *Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar*. In.: ROJO, Roxane. (Org.); BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. pp 277-298.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens: vol. 2*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHATIER, Roger. *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

DOMENES, Maria Fernanda Merlino *Livro didático e gêneros do discurso: uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa na escola*. Disponível em: [http://legacy.unifacel.com.br/novo/gedi/gedi\\_2008/GEDI\\_2008\\_livro\\_didatico.pdf](http://legacy.unifacel.com.br/novo/gedi/gedi_2008/GEDI_2008_livro_didatico.pdf). Acesso em: 21/08/2012.

FIORIN, José Luiz de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

*Recebido em 13/10/2012.  
Aprovado em 21/11/2012.*