

# DO SIGNO ÀS RELAÇÕES DISCURSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA A PARTIR DA ESCOLA

*FROM THE SIGN TO THE DISCURSIVE RELATIONS:  
CONTRIBUTIONS OF DISCOURSE ANALYSIS  
FOR LITERARY EDUCATION FROM SCHOOL*

Denise Gabriel Witzel \*  
Cláudio José de Almeida Mello \*\*

**RESUMO:** Partindo do princípio de que a escola, como instituição política e social, possui a responsabilidade de desenvolver mecanismos para promover a leitura literária como prática social, damos visibilidade, neste estudo, a um mapeamento do ensino da leitura do texto literário, focalizando, preliminar e sumariamente, vertentes do conhecimento relacionadas à concepção interacionista da linguagem estribada no dialogismo bakhtiniano, ao letramento e à Estética da Recepção, que desestabilizaram um modelo de ensino de língua e literatura cristalizado no Brasil, depositário da matriz positivista, estruturalista e formalista. Colocamos em relevo os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso fundamentada em Michel Pêcheux, com o objetivo de refletir acerca da relevância de práticas de ensino da leitura assentadas em bases descritivas e histórico-discursivas. Tais práticas, porque constituídas na equalização língua, sujeito e história, miram a formação de leitores que, em face de um acontecimento dado a ler, são capazes de reconhecer a equivocidade da língua e a recursividade dos sentidos. Pensamos que atividades oriundas da Análise do Discurso consistem em valioso instrumento, pois, quando realizadas como análises literárias que propiciem uma aproximação entre arte e vida, permitem ao leitor vivenciar a experiência estética, contribuindo assim para a formação de leitores perenes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso literário. Ensino da leitura. Análise do Discurso.

**ABSTRACT:** Assuming that the school, as a political and social institution has the responsibility to develop mechanisms to promote literary reading as social practice,

---

\* Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-FCLAr, com estágio doutoral na Université Louis Lumière, Lyon II, França. E-mail: denisewitzel@uol.com.br.

\*\* Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR. Doutor em Letras pela UNESP, com estágio doutoral na Universidade de Coimbra e pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona. E-mail: claudiomello10@gmail.com.

we elaborate in this study a mapping of the teaching of reading literary texts, focusing preliminary and summarily, some productions of knowledge such as the interactionist conception of language anchored in Bakhtin's dialogism, the reflections on the literacy practices and contributions of the Aesthetics of Reception, which destabilized a crystallized model of education in Brazil, associated to a positivist, structuralist and formalist matrix. We put emphasis on the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis based on Michel Pecheux, aiming to reflect on the relevance of practice in teaching of reading settled in descriptive, historical and discursive bases. Such practices, incorporated in the language equalization, subject and story, aim the educating of readers able to recognize the equivocality of language and the recursivity of the senses. We conclude that activities originated in the area of Discourse Analysis are worth tools, because, when conducted as literary analyzes that provide a connection between art and life, allow the reader to live the aesthetic experience, thus contributing to the formation of perennial readers.

**KEYWORDS:** Literary discourse. Teaching of reading. Discourse Analysis.

## INTRODUÇÃO

*Pela língua começa a confusão*  
(*Tutameia, Guimarães Rosa*)

As ações mais importantes de políticas públicas para a leitura no Brasil são relativamente recentes: em 1992 foi criado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, com a preocupação de promover uma política nacional de leitura, buscando, por meio da colaboração com comitês, estabelecer “uma relação horizontal de parceria e aprendizagem mútua” (BRASIL, 1992); em 1997 foi implementado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para proporcionar o acesso à cultura e à informação e contribuir para a formação do hábito de leitura dos alunos, professores e população em geral, distribuindo às bibliotecas escolares livros de literatura, de referência e para pesquisa (BRASIL, 2009); vinculado ao PNBE, em 2001 foi criado o Programa “Literatura em minha casa” para distribuir obras literárias aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e suas famílias; e em 2006 foi lançado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), com o objetivo de expandir a capacidade de leitura da população, incorporando-a ao cotidiano das pessoas (BRASIL, 2007).

Essas ações, entretanto, têm tido dificuldade em atingir o objetivo final de promover a educação literária entre a população. De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012), o índice de leitura no país caiu de 4,7 livros por habitante/ano em 2007 para 4,0 em 2011. Ainda que a diminuição possa ser ques-

tionada, já que a última edição da pesquisa sofreu alterações na metodologia de coleta de dados e na disposição das questões apresentadas aos sujeitos, não há dúvida de que os hábitos de leitura estão longe do esperado pelas políticas públicas para a área. A comparação com países desenvolvidos como a Espanha, com 10,3 livros por habitante ano, ou mesmo com vizinhos como o Chile, com 5,4 ou a Argentina, com 4,6 livros por habitante/ano no mesmo período da pesquisa no Brasil, dá uma noção da dimensão desse atraso (HOYOS; SALINAS, 2012) e demonstra que “políticas públicas, como a distribuição gratuita de livros a escolas e o abastecimento de bibliotecas têm se mostrado insuficientes para incidir significativamente sobre os números dessas estatísticas” (FAILLA, 2012, p. 7).

É verdade que o entorno social da escola, compreendendo as famílias, livrarias, bibliotecas públicas etc., é essencial para o desenvolvimento de hábitos leitores. Mas não resta dúvida de que é na escola, senão em muitos casos apenas nela, que ocorre o maior contato com a leitura literária. As instituições escolares, entretanto, possuem práticas que podem tanto proceder a uma inclusão como a uma exclusão dos alunos na leitura literária. Sobretudo no Ensino Médio, nível em que a literatura se converte como conteúdo escolar da disciplina de língua portuguesa ou em disciplina específica, verifica-se um modelo de ensino centrado na transmissão da historiografia literária e no estudo de categorias advindas da teoria literária sob a égide do Estruturalismo e do Formalismo Russo, e não na promoção da leitura literária, em si (OLIVEIRA, 2007; TODOROV, 2007).

Neste artigo, veremos sinteticamente de que modo esse modelo se cristalizou no ensino de língua e literatura; abordaremos as mudanças de paradigma instauradas pelos referenciais sociointeracionistas e recepcionais, que transferem o enfoque do texto literário e sua estrutura para o leitor e a leitura como prática social. Em seguida, analisaremos de que maneira os estudos da área da Análise do Discurso (AD) – inaugurados por Michel Pêcheux – ainda mais restrita ao ensino de língua, podem subsidiar a elaboração de estratégias de ensino da leitura, visando, a partir de gestos interpretativos acerca da (re)produção de sentidos do texto/discurso literário, à vivência da experiência estética e à promoção da leitura a partir da escola.

## RELAÇÃO ENTRE ARTE E VIDA

Uma das importantes motivações das práticas excludentes no trabalho com a leitura literária na escola pode ser associada a um afastamento da arte em relação à vida, que possui uma longa tradição, iniciada na modernidade. Antes disso, na Antiguidade grega, a arte era concebida como catalizadora dos fenômenos da natureza, aos quais o criador estava profundamente identificado. Tal é a noção de *mimesis* existente na *Poética* de Aristóteles, para quem a verdade poética reunia o objeto e sua representação, como veiculado no conceito de verossimilhança. Igualmente, na tradição latina, o

pensador Horácio reflete sobre a relação indissociável entre o mundo e a arte, na medida em que esta, sendo *utile et dulce*, prestava-se a exercer uma ação sobre o homem e este sobre a sociedade, e prestava-se ainda a estabelecer um vínculo profundo com a coisa representada, conforme o conceito da *imitatio* latina. Mesmo depois, na tradição cristã durante a Idade Média, a glorificação de Deus se manifestava na arte como uma relação com o mundo, ainda que a serviço da religião. Quando essa relação foi revista, no Renascimento, ela retornou aos critérios antigos, conforme o pensamento de Boileaux, para quem a arte deve ser bela e verdadeira (TODOROV, 2007).

Nos tempos modernos, entretanto, rompe-se essa relação entre a arte e o mundo de dois modos: com a secularização da religião, em que o poeta se compara a Deus por criar um microcosmo, um objeto perfeito em sua unidade interna, porém dissociado do mundo; e com a sacralização da arte, a qual passa a ser admirada não pela sua capacidade de imitar o mundo, mas sim pela sua perfeição interna, pelo belo em si, uma admiração equiparada àquela devotada a Deus (TODOROV, 2007).

Entre os séculos XVII e XVIII, a contemplação da arte adquiriu grande valor, em função do juízo de valor e do sentido da beleza como entidades autônomas. É certo que antes disso a arte era apreciada, porém ela tinha uma relação profunda com a realidade exterior, seja pela sua função religiosa nas igrejas, seja pela perspectiva utilitária no caso da arte realizada nas ferramentas dos camponeses, ou ainda pela função política das pinturas nos palácios, que visavam a impressionar os visitantes. Em torno do período do Iluminismo, portanto, a arte se dissociou de sua relação funcional com o mundo e passou a ser analisada e admirada autonomamente em virtude de seu valor estético. É claro que a educação não deixaria de se ressentir dessa separação: “O ensino das letras na França ilustra esse passo com cem anos de atraso: enquanto que, até meados do século XIX, esse ensino advinha da retórica (aprendia-se a escrever), a partir daquele momento adota a perspectiva da história literária (aprende-se a ler)” (TODOROV, 2007, p. 47, tradução nossa).

Na tradição de separação entre arte e mundo, o Século XX é bastante representativo. Basta lembrar um dos movimentos de vanguarda mais radicais, o abstracionismo, marcado pela busca em eliminar a figurativização e representar apenas formas abstratas, abdicando à representação do mundo empírico (GOMBRICH, 1997).

As tendências científicas do Século XIX contribuíram também para o surgimento nos estudos literários de métodos de análise rigorosos, os quais, separando a obra do meio extraliterário como o contexto histórico e a biografia do autor, pudessem proceder a uma avaliação com critérios científicos. Tal desiderato foi desenvolvido pelos formalistas russos, que procuraram realizar, por meio do método intrínseco, uma análise do texto literário para, dentre outros, vislumbrar as particularidades da linguagem poética. Bem distante daquela relação indissociável entre arte e mundo existente desde a Antiguidade greco-latina até o Renascimento, os formalistas dedicaram-se a examinar a *literariedade* das obras, isto é, as características formais e estilísticas que ga-

ranterem a sua singularidade artística. No mesmo sentido, podemos apontar o conceito formalista de *estranhamento*, que permitiria ao leitor identificar a literariedade pela desfamiliarização inerente ao desvio da linguagem poética, distanciada do cotidiano do sujeito (EIKHENBAUM et al., 1971).

Com forte influência sobre o ensino, outro campo que se disseminou amplamente no século XX no âmbito dos estudos linguísticos e literários, assinalando a concentração no texto em detrimento da realidade exterior, foi o Estruturalismo. Trata-se de um dos movimentos de ideias mais complexos e abrangentes instalados no cerne das Ciências Humanas, reunindo, ao longo dos anos de 1950 e 1960, importantes nomes como Lévi-Strauss, Dumézil, Jakobson, Barthes, Lacan, Foucault (DOSSE, 2007). Suas propostas, ainda que díspares e assentadas em diferentes campos do saber, fundamentam-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Ferdinand de Saussure quando da invenção da ciência Linguística, mais precisamente das suas formulações sobre o sistema estrutural das relações. Saussure (1989) propõe que os elementos do sistema (fonemas, palavras) estão inter-relacionados e não são válidos fora das relações de equivalência e de oposição existentes entre eles. A abordagem descritiva do objeto e a noção de estrutura forjada nas dualidades opositivas – *langue* e *parole*, som e sentido, indivíduo e sociedade, paradigma e sintagma, diacronia e sincronia, etc. – favorecem o surgimento de um método que permite analisar não somente a língua, mas todos os sistemas de signos da vida social. Sob tal perspectiva, exclui-se das descrições analíticas tudo o que não é interno ao sistema - sujeito, situação e história; buscam-se as invariâncias dos textos, rejeitando qualquer indício de subjetivismo e qualquer referência biográfica, histórica, social ou cultural. Para um estruturalista, na medida em que nada há além ou aquém do texto, o importante é observar (e provar) que a totalidade irrompe como fenômeno independente do homem, tramada numa rede de oposições em que cada elemento se define por um outro, onde não há termo, mas somente relações e diferenças.

Essa concepção sistêmica de língua dá lugar a encaminhamentos pedagógicos no ensino, pautados no estudo imanente da língua, mirando certa estabilidade interna, estruturação e imanência significativa. O reflexo de tal concepção, no interior do ensino da língua, é constatado na prioridade dada aos estudos no plano descritivo e explicativo das formas, ligados à autonomia do sistema, sem a percepção de seus usuários, isto é, dos sujeitos, em uma nítida dicotomia entre teoria e prática. O ensino, nesses termos, trata a língua como um fenômeno “descarnado”, agindo por si só, e pauta-se na gramática, na taxonomia e na classificação dos elementos linguísticos e suas funções nas orações. Constituiu-se, assim, um referencial teórico-metodológico hegemônico no Brasil até a década de 1980, quando a tal modelo é acrescido o estudo dos elementos e funções do sistema de comunicação de outro formalista, Roman Jakobson, ocasionando, inclusive, a alteração do nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. Apesar do enfoque no ato comunicativo, o sistema de Jakobson mantém a concepção estruturalista de Saussure de língua como

um código virtual, dissociado, portanto, da fala e do contexto situacional em que a comunicação ocorre.

O enfoque no estudo metalinguístico no ensino de língua, de fundamentação estruturalista, também se verifica no ensino de literatura, até por se tratar do mesmo professor de língua portuguesa, como se observa na análise literária pautada na estrutura narrativa proposta por Vladimir Propp (1983), com a identificação das funções dos personagens em ações, espaço e tempo, ou, quando do trabalho com poesia, no exame das particularidades da linguagem poética, com a classificação das figuras de linguagem, o ritmo, a rima, etc. Em ambos os casos, o trabalho pedagógico se concentra no estudo intrínseco do texto literário, caracterizando um modelo de ensino pautado na transmissão de conhecimentos sobre a literatura, mas não na promoção da leitura literária.

## NOVOS PARADIGMAS

A partir da década de 1980, chegam ao Brasil novos paradigmas teóricos que posteriormente darão lugar a encaminhamentos metodológicos voltados para o ensino de língua e literatura como prática social. Um dos mais importantes é o referencial bakhtiniano de língua como fenômeno social. Se Saussure privilegiou o estudo da *langue* em detrimento da *parole*, é sobre esta que o estudioso russo se debruçará para formular um conceito dialógico de língua, no qual toda formulação linguística representa uma interação social. Para Bakhtin (1997, 2002), a enunciação de uma palavra pressupõe a coexistência de um enunciador e um enunciatário, donde deriva o conceito de *dialogismo*, que expressa a natureza eminentemente social da linguagem.

Ao considerar o dialogismo um princípio constitutivo da linguagem e, extensivamente, a condição do sentido do texto/discurso, Bakhtin parte do princípio de que (i) existe uma dialogização interna do discurso; (ii) os sujeitos do discurso são sócio-historicamente produzidos. Isso implica considerar que os textos (verbais ou visuais) são tecidos pelo discurso do outro, pois toda palavra está sempre e, inevitavelmente, perpassada pela palavra do outro – alteridade que ocorre ora voluntariamente, ora inconscientemente; ora reproduzida, ora transformada. Sob essa perspectiva, o dialogismo, de um lado, instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem; de outro, aponta para as relações criadas entre o eu e o outro nos processos discursivos produzidos historicamente pelos sujeitos, estes que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. Na heterogeneidade constitutiva da linguagem, o sentido do discurso depende tanto da situação histórica e social concreta no momento e no lugar da realização de um enunciado, quanto das representações (do jogo de imagens) entre os interlocutores que se constroem pela interação verbal e no interior do próprio discurso. Isso porque, para Bakhtin (2002), o ser humano é inconcebível fora dessas inter-relações.

Dessa noção de que toda palavra é dialógica e do entendimento de que os sujeitos não são trans-históricos, depreende-se uma concepção interacionista da linguagem. Em outros termos, a enunciação elaborada necessariamente em um meio histórico e social, consiste em um meio de compartilhamento de experiências: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 113).

A relação entre locutor e interlocutor se estende à concepção de texto na perspectiva interacionista, já que “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 66). Todo texto, portanto, consiste em uma rede de discursos que condensa um embate de posições ideológicas, não somente entre autor e interlocutor, mas também uma ampla gama de intertextualidades, as quais, no contexto de produção de sentidos, propiciam um diálogo *sui generis* que revela “a complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica o ato de cognição e de juízo” (BAKHTIN, 2003, p. 333).

Na mesma linha, a concepção de leitura registra uma interação entre texto e leitor, que projeta nesse encontro seus conhecimentos prévios, suas ideologias e o objetivo em cada caso concreto. “Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele.” (BAKHTIN, 2003, p. 333).

O processo dinâmico e histórico dos sujeitos na interação verbal, que implica sua própria constituição como seres humanos, fundamento da concepção interacionista de linguagem, orienta também o conceito de *letramento*, que explica a capacidade de uso social da escrita em situações reais de uso, atendendo de forma crítica à dimensão ideológica que perpassa os discursos, cada vez mais incorporado ao ensino de língua no Brasil, a partir da década de 1980. Tal conceito se desdobra em diversos tipos de letramentos, já que ao longo de sua trajetória o sujeito utiliza a escrita de acordo com variadas finalidades em distintos contextos, e ainda utiliza linguagens não-verbais de uma gama cada vez maior de sistemas sógnicos, dando lugar ao conceito de multiletramentos. Assim, ler, na perspectiva do letramento,

é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 2).

Em situações de ensino formal, Kleiman e Signorini (1995) sugerem uma diversificação no trabalho de acordo com a necessidade do aluno, com atividades cognitivas e metacognitivas. No primeiro caso, processos mentais automáticos e inconscientes ativam conhecimentos linguísticos e melhoram as práticas discursivas na abordagem do texto; no segundo caso, atividades metacognitivas de tipo consciente propiciam ao aluno a reflexão e o domínio do próprio processo de leitura. Dessa forma, a atitude dialógica torna explícitos vieses subjacentes aos discursos plurais que perpassam o texto e permitem ao leitor uma atitude crítica na apropriação e produção de conhecimentos.

Distintos letramentos são empreendidos em função do nível do leitor, o contexto e seus objetivos, acionando não apenas capacidades de decodificação, mas também de compreensão, para o que o leitor desenvolve consciente e inconscientemente estratégias de leitura de antecipação, inferência, verificação e avaliação, processadas simultaneamente. Além destas, o leitor ativa capacidades de apreciação e réplica, denotando uma atitude responsiva no dizer bakhtiniano, que lhe permite posicionar-se em face da interdiscursividade do texto e fazer uma apreciação estética e/ou afetiva e ética e/ou política (ROJO, 2004, p. 4-7). Na perspectiva do letramento, portanto,

discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto. (ROJO, 2004, p. 7)

Outra área de conhecimento que se disseminou no Brasil, a partir da década de 1980, problematiza a forma como os sentidos e os sujeitos são produzidos nos discursos. Foi a partir dessa complexa questão que Michel Pêcheux (1938-1983), filósofo militante com sólida formação linguística, fundou a Análise do Discurso (AD) na França, nos anos de 1960. No auge do estruturalismo, ele propôs uma ruptura em relação às conjunturas políticas e epistemológicas daquela época, instalando-se tensivamente na imbricação de teorias que visavam desmistificar as opiniões comuns, superar as convicções de que os sentidos seriam aparentes e de que os sujeitos seriam trans-históricos, “livres”, conscientes, centro e causa de si. Na delimitação desse novo campo do saber, uniram-se os aportes da Linguística, “como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo”; do Materialismo histórico, “como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias”; e da “teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos”, todas elas atravessadas por uma teoria psicanalítica do sujeito (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.163). Dito de outro modo, a AD foi concebida como uma teoria crítica da linguagem, entrelaçando a noção de discurso com a de sentido, de sujeito e de ideologia, para o que convoca: (i) a concepção saussuriana de sistema formal; (ii) a premissa althusseriana segundo a qual há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos; (iii) a ideia do sujeito na sua relação com o simbólico, pensando o inconsciente como algo estruturado por uma linguagem.

Interessado em recuperar o tema da historicidade banida das práticas estruturalistas, Pêcheux inaugurou uma disciplina de orientação crítica, buscando intervir tanto nos modos de se fazer/praticar ciência quanto nos modos de se fazer/praticar política. Ele elegeu, para esse fim, um novo objeto: o discurso, concebido como algo que “não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto, um conceito que revê qualquer concepção comunicacional da linguagem” (MALDIDIER, 2003, p.21). O autor propôs uma prática de leitura no bojo de uma teoria não subjetiva de linguagem, colocou em análise a língua como materialidade dos discursos, atualizada diferentemente em distintos processos discursivos, tratou da questão do sentido e, em decorrência, do equívoco, dos outros sentidos, no interior das discussões sobre a língua, concebendo uma inevitável relação do sujeito com a ideologia. Em suma, ele disponibilizou uma caixa de ferramentas analíticas com as quais é possível interrogar os processos de apreensão, produção e circulação de sentidos, e interpretá-los para muito além do claustro do texto.

É também na década de 1980 que se disseminam no Brasil, mais especificamente na área dos estudos literários, os estudos da Estética da Recepção, sobretudo por intermédio de Regina Zilberman (1989), que se soma às mudanças de paradigma apontadas no sentido de fundamentar encaminhamentos metodológicos que contribuem para a democratização da leitura literária. Na famosa conferência ministrada na Universidade de Constanza, Jauss (1994) questiona as histórias da literatura elaboradas sob uma fundamentação positivista, as quais apresentam de forma linear um rol cristalizado de obras selecionadas com um critério de valor questionável que não considera a historicidade das obras.

Apoiado em referencial filosófico distinto do marxista, que fundamenta a noção interacionista de linguagem de Bakhtin, Jauss se apropria das contribuições da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, de quem ele foi discípulo, para enfatizar a natureza linguística e dinâmica da compreensão humana, mediada, no caso da literatura, pelos leitores: “A relação essencial entre linguisticidade e compreensão se mostra, para começar, no fato de que a essência da tradição consiste em existir no *medium* da linguagem, de maneira que o *objeto* preferencial da interpretação é de natureza linguística” (GADAMER, 1999, p. 393).

Fica clara a impossibilidade da validação de um critério objetivo que pudesse atribuir sentidos inquestionáveis, pois “Todas as formas da comunidade de vida humana são formas de comunidade linguística, e mais ainda, formam linguagem. [...] É por isso que ela não é um simples meio de entendimento” (GADAMER, 1999, p. 450). Reconhecendo o papel transcendental da linguisticidade da compreensão, ressalta-se a necessidade de um intérprete para desencadear o diálogo entre a tradição e as suas pré-concepções.

Há, portanto, nessa abordagem hermenêutica, uma concepção de historicidade afeita à preponderância do signo, da linguagem, da subjetividade de um intérprete

ativo no processo de significação, cujas aparições ao longo da história registrariam as compreensões possíveis da realidade, de acordo com o horizonte de expectativa de cada época.

Jauss (1994) formula uma nova lógica para a consideração do valor dos textos literários, ao considerar o valor estético em função da percepção do leitor no ato da recepção, que deveria ser considerada na historicidade das obras. Como uma espécie de defesa da leitura literária, Jauss afirma que

O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52).

Na perspectiva da Estética da Recepção, o texto é um complexo linguístico-imaginário que possui pontos de indeterminação, preenchidos pelo leitor, que dá sentido a um todo compreensível e recria o objeto estético. A experiência da leitura literária representa, portanto, uma  *fusão de horizontes* , um diálogo entre texto e leitor, que pode conscientizar-se “das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. (JAUSS, 1994, p. 52).

Essas formulações teóricas, de um lado o dialogismo bakhtiniano e de outro a Estética da Recepção, alimentam a formulação de encaminhamentos metodológicos fundamentais para a consideração da prática social tanto no ensino de língua como no de literatura, propiciando a utilização em situações de ensino formal de estratégias que contribuam para o letramento dos alunos.

Entretanto, quando os estudos sobre dialogismo, letramento, Análise do Discurso e Estética da Recepção começam a se fazer presentes no meio acadêmico, os cursos de Letras já haviam assimilado um paradigma historicista e estruturalista em suas grades curriculares, como mostra, por exemplo, a pesquisa “O ensino de literatura brasileira na universidade: subsídios para uma abordagem crítica”, realizada no início da década de 1980. Tendo como  *corpus*  25 universidades distribuídas pelo Brasil, Marly A. Oliveira (1982) identificou um modelo de ensino predominantemente historiográfico, destinado a transmitir questões teóricas como noções de periodização, estilos de época e características principais de autores e obras. Outra pesquisa, mais recente, intitulada “História literária nos cursos de Letras”, de Vanderléia da Silva Oliveira (2007) revelou no ensino de literatura em universidades públicas do Estado do Paraná, a persistência do modelo focado na transmissão do padrão historiográfico diacrônico e canônico, de fundamentação positivista. Para ela, “É justamente esta escolarização do texto literário, condicionada às relações com a historiografia literária, que implica no estudo diacrônico das obras literárias brasileiras, com poucas variáveis em todos os níveis de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Como consequência, o Ensino Médio absorve esse modelo e desenvolve um ensino de literatura com o objetivo de veicular conhecimentos *sobre* a literatura, e não de promover a leitura literária para a formação humana dos educandos, como evidencia pesquisa acadêmica em quatro escolas públicas e particulares de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em que Piedras (2007) identificou a recorrência daquele modelo positivista: “os planos de conteúdos, tanto nas escolas particulares como nas públicas, mostram uma história da literatura com uma percepção historicista de evolução linear, baseada na continuidade. Não há fragmentação no alinhamento dos assuntos literários, que se organizam temporalmente, do mais distante ao mais próximo” (PIEDRAS, 2007, p. 84).

## ANÁLISE DO DISCURSO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Entendemos que os fundamentos da AD orientam encaminhamentos metodológicos que podem contribuir para a superação desse modelo de ensino, por desenvolver um trabalho de leitura crítica, que, por seu interesse, pode propiciar a prática social no ato da leitura literária.

Desde a recepção no Brasil do legado de Michel Pêcheux no final dos anos de 1970, os conceitos-chave que haviam sido formulados para análises de discursos políticos, numa França palco de fortes descontentamentos (maio de 68, Guerra da Argélia, levantes feministas, discussões sobre ideais da revolução francesa, etc.) e de intensa produção de espirais de conhecimentos sofreram não poucas reordenações e reconfigurações. Do rico e instigante legado do teórico francês, associado aos avanços da teoria realizados, sobretudo, por estudiosos brasileiros, espalhados pelas universidades nas diversas regiões brasileiras, é possível construir um dispositivo analítico que visa, diante de um texto (literário ou não), a: (i) problematizar a articulação entre linguagem e história; (ii) analisar e interpretar discursos de diferentes materialidades, considerando a não transparência e a não evidência dos sentidos; (iii) dar visibilidade às interdiscursividades, isto é, às redes de memória funcionando como condição sócio-histórica de acesso aos sentidos.

Assim, analisar discursos significa perseguir os rastros que a história inscreve nos textos, atentando tanto para posição do sujeito que enuncia quanto para as relações entre as estruturas da língua e os valores de uma sociedade. A AD contribui na elaboração de estratégias para o ensino da leitura de um modo geral e da leitura do texto literário, de um modo específico, na medida em que forja ferramentas analíticas que podem ajudar os alunos a lerem, compreenderem, interpretarem para muito além das palavras escritas.

Dito de outro modo, partimos do princípio de que a AD oferece um quadro de reflexão teórica sobre a leitura que pode orientar importantes práticas no contexto escolar, contribuindo para haver entre quem lê e aquilo que lê uma relação calcada no

prazer, no interesse, na (des)identificação e, fundamentalmente, na liberdade de interpretação. Não temos dúvidas de que se o leitor perceber o texto literário construído em *labirinto*, organizado por caminhos que se bifurcam, se excluem e se coadunam, ele conseguirá, ao tempo em que percorre os desafiadores trajetos tortuosos de sentidos, relacionando e comparando o texto que está lendo com outros textos, adquirir o tão almejado prazer intelectual propiciado pelo discurso literário. Mais do que isso, pela experiência estética, conseguirá melhor interpretar e atribuir significados à vida e ao mundo.

Sobre a sempre bem-vinda discussão em torno da ideia de que a leitura da literatura gera prazer, Zilberman (2012, p.121) observa que o pensamento de Barthes (1973) e de Jauss (1994) promoveram desdobramentos teóricos a propósito da definição desse prazer: “ele pode estar vinculado à aquisição de conhecimento e à conquista da emancipação intelectual; ou configurar-se em experiência única, irrepetível e indizível. Nas duas alternativas [...] recusam-se premissas que incidem em obrigação, dever, necessidade ou instrução” e aponta-se para as estratégias capazes de seduzir o leitor. Com vistas a alcançar essas estratégias, fazendo funcionar algumas categorias analíticas da AD, notadamente as condições de produção e a memória discursiva, cabe aqui um exemplo de trajeto de leitura, para ilustrar de que modo as contribuições desse campo do saber favorecem a educação literária a partir da escola.

Tomamos, há pouco, o termo *labirinto* emprestado de Khalil (2005) em cujo estudo ela apresenta uma análise do discurso de “Fita verde no cabelo: nova velha história”, de Guimarães Rosa. Retomaremos, aqui, sumariamente, parte da análise desse conto, sublinhando as seguintes premissas: ler é enfrentar trajetos tortuosos de sentidos atrelados à espessura histórica do acontecimento; é partir do princípio de que a língua está sempre sujeita à opacidade, ao equívoco. É, por fim, perceber que tanto pode haver uma leitura desejável quanto uma leitura rebelde, uma outra não prevista.

### Proposta de leitura

#### *Fita verde no cabelo: nova velha história*

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam.

Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia.

Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo.

Então, ela, mesma, era quem se dizia:

– Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou.

A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós.

Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa.

Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

– Quem é?

– Sou eu... – e Fita-Verde descansou a voz. – Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou.

Vai, a avó, difícil, disse: – Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe. Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: – Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

– Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!

– É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta... – a avó murmurou.

– Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!

– É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... – a avó suspirou.

– Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?

– É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha... – a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: – Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo. (ROSA, 1988)

Em meio à escrita desse conto, que dá a ver/ler a extraordinária capacidade de invenção linguística de Guimarães Rosa com o uso de neologismos como “velhavam”, “agagado”, “encurtoso”, “inalcançar”, cognatos e aliteraões como em “Lenhadores que por lá lenhavam”; “velhos e velhas que velhavam”, “vou à vovó”, “borboletas nunca em buquê nem em botão”, além do exercício de uma bela prosa poética em

enunciados como “Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas”, importa destacar alguns jogos de significações implicados na complexidade da sua materialidade discursiva.

Sob a ótica da AD, essa narrativa intertextualmente forjada a partir do clássico conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho” constitui-se em um acontecimento a ser lido diferentemente dos modos de análise da linguagem literária por ela mesma, concebida em certa abordagem escolar estruturalista ou formalista como um fenômeno autônomo, assujeitado, homogêneo, a-histórico, a-temporal, a-político, enclausurado no interior do sistema. Enquanto discurso, o conto de Guimarães Rosa também não se resume a uma sequência linguística fechada sobre si, a ser analisada em sua apresentação textual empírica, com começo, meio e fim; trata-se, antes de tudo, de um objeto linguístico-histórico no sentido de que sua materialidade só produz sentido(s) porque está enraizada na História.

Ao tomá-lo como obra de arte no ensino de literatura, convém lembrar que, se o discurso não é encontrado na manifestação de seus encaixamentos, é preciso desconstruir a materialidade discursiva mediante uma operação de batimento, na qual a descrição e a interpretação devem se realizar simultaneamente; se todo discurso é constitutivamente heterogêneo, ele está exposto ao equívoco e adquire sentido(s) na coexistência com outros discursos, produzidos por outros sujeitos historicamente determinados (PÊCHEUX, 2006). Daí considerarmos que o conto em questão possui caráter não acabado, incompletude que aponta a inescapável relação de seu interior (relações formais e sintáticas) com seu exterior (constituído pelo contexto histórico e social, pela ideologia, pela situação, pelo falante e o ouvinte, e pelo objeto do discurso).

Por isso, “é impossível analisar um discurso como um texto, [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.79). Quais são, então, as condições de produção desse conto rosiano? Quais são as circunstâncias dessa enunciação e o contexto sócio-histórico que possibilita(ra)m a emergência desse discurso?

O conto “Fita verde no cabelo: nova velha estória”, estruturado aos moldes dos contos de fadas, circulou pela primeira vez, no jornal *O Estado de S.Paulo*, no dia 8 de fevereiro de 1964. Para dar relevo às condições de sua produção, é necessário considerar a data e o suporte em que Guimarães Rosa publica e publiciza seu conto. A data: 08/02/1964; poucos meses depois, instalou-se na nossa história o golpe militar promovido pelos dirigentes que se opunham ao então governo de João Goulart, iniciando-se, assim, um regime de governo ditatorial, saturado de censuras e violências legitimadas pelo Ato Institucional n. 5. O suporte: um jornal, veículo popular cujo leitor é um indivíduo adulto (e não crianças para quais, comumente, dirigem-se os contos de fadas), subjetivado em um contexto político bastante conturbado. Na tessitura da escrita do conto, tramam-se fios discursivos que, ao tempo em que refletem esse

momento de grande instabilidade política, conclama um leitor com conhecimentos que lhe permitam interagir com a saga da menina Fita Verde.

Rosa chamou seu conto de “Nova velha história”. Ao leitor, cabe interrogar sobre os saberes que fundamentam a “velha história”, cuja narrativa trata de uma ingênua menina que se deixa levar pela lúbia lupina, e também sobre as reatualizações desses saberes na produção discursiva que troca o chapéu por uma fita verde. Ambas as meninas são lindas e amadas; ambas são premiadas com um adereço que constitui sua identificação. É no batimento entre o passado e o presente que o leitor percebe a memória no discurso (PÊCHEUX, 2006), já que, no domínio da AD, “o sujeito não é fonte do sentido; o sentido se forma na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito” (MALDIDIER, 2003, p.96). Porque há sempre já um discurso, a memória discursiva é a condição necessária para reprodução dos sentidos da cor verde no lugar da cor vermelha, que pode ser associada à esperança e ao nacionalismo no Brasil.

A significação política da narrativa se constrói a partir de uma série de implícitos – pré-construídos – a começar pelo diálogo com a tragicidade que fundamenta a narrativa de Perrault. Vale lembrar que diferentemente da versão dos irmãos Grimm do século XIX, a versão francesa do século XVII não poupa a menina; não existe caçador capaz de retirar a menina viva da barriga do lobo. No conto “Fita verde” pulsam os sentidos da morte de Chapeuzinho, podendo ser relacionada ao movimento que, na época, se formava para “devorar” a liberdade do país: a ditadura.

Valendo-se de uma linguagem alegórica, o autor

burla uma possível censura e se dirige principalmente aos adultos, buscando, por intermédio do jornal, um público numeroso e diversificado. A trama dialética desvelada pelo conto – opressor/oprimido, devorador/devorado, razão/loucura, vida/morte – instiga um olhar crítico sobre as experiências vividas e também sobre aquelas que estariam por vir (KHALIL, 2005, p. 200).

Mudaram-se os tempos e os suportes do conto de Rosa. A aparição no jornal, lugar fortemente marcado pela efemeridade, seguramente causou estranhamentos ao público que não esperava haver nesse veículo o tradicional “Era uma vez...”, ou seja, o leitor foi reinventado na medida em que se deparou com uma história “de criança” a ser interpretada em relação com os outros textos do mesmo jornal. Esses textos informavam – explícita ou veladamente – sobre a tensa situação do Brasil. A efemeridade da primeira publicação adquire perenidade ao ser colocada em livro, fazendo jus à íntima e mágica relação entre livro e literatura, até porque “um jornal é lido para ser esquecido [...]. O livro é lido para ficar na memória” (BORGES apud KHALIL, 2005, p.201). Os efeitos de sentido do conto deslizam para um suporte que atinge outros tipos de leitores, permitindo outras leituras.

A dimensão política que baliza os sentidos da Fita Verde é recuperada e reinventada em outros discursos, como em *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, escrito quinze anos depois. Essa dimensão parece ruir ou, pelo menos, ficar menos evidente, quando, em 1992, o conto ganha ilustrações e passa a ser dirigido ao público infantil e juvenil. Contudo, em meio a palavras e imagens, quer façamos uma leitura política ou outras (as que focalizam o equilíbrio existencial entre morte e vida, por exemplo), vê-se que, ao longo dos procedimentos sintático-discursivos, existem inúmeras remissões ao real histórico, circunscrevendo um conjunto de elementos que constituem um corpo sócio-histórico de traços, formado na junção entre a exterioridade, a anterioridade e a língua. Rosa retoma e ressignifica elementos facilmente reconhecidos no conto de Perrault, como o célebre diálogo entre o Lobo e sua presa. Ele o faz, entretanto, acrescentando outras memórias, como o moinho, aquele “que a gente pensa que vê”, do *Dom Quixote de la Mancha*.

Em suma, o percurso da Fita Verde, em suas três publicações – jornal, livro para adultos e livro para crianças e jovens – analisado sob a ótica discursiva, possibilita uma rede variada de sentidos. Todos eles materializados em uma linguagem essencialmente metafórica e atravessados pelo interdiscurso. É a descrição e a interpretação dos nós discursivos que tramam a interdiscursividade que, na leitura do texto literário, aproxima arte e vida, permitindo ao leitor vivenciar a experiência estética e o prazer da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de romper com certo modelo escolar de ensino de literatura de matriz estruturalista e formalista, pautado, sobretudo, pela transmissão de conhecimentos da historiografia literária e estilos de época em uma perspectiva positivista, explica por que o prazer da leitura literária é debatido por tantos estudiosos (BARTHES, 1973; PINHEIRO, 2002; CHARTIER, 2007; ZILBERMAN, 2012), podendo ser concebido como efeito da experiência do leitor com o discurso como prática social. O desenvolvimento de referencial teórico-metodológico na área beneficia-se da concepção histórico-discursiva de sujeito de Bakhtin, tendo em vista o estabelecimento de relações dialógicas entre texto e leitor:

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os *signos* dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. (BAKHTIN, 1997, p. 405-406)

No caso do ensino de língua, a perspectiva dialógica engendra a circulação na escola de textos concretos e significativos, oriundos do meio social do aluno, os quais são utilizados em atividades de leitura e produção de texto, com análise linguística destinada a melhorar a capacidade de compreensão e produção de conhecimento. No caso do ensino de literatura, procedimentos análogos podem ser direcionados com vistas a auxiliar o aluno a apropriar-se das convenções estéticas, de modo que a cognição seja ampliada, assim como a fruição (COLOMER, 2007; MELLO et al., 2011).

Nesse sentido, os novos paradigmas surgidos no Brasil na área dos estudos linguísticos e literários a partir da década de 1980 como o dialogismo bakhtiniano, o letramento, a Estética da Recepção e a Análise do Discurso consistem em importante referencial, por considerarem a interação entre texto e leitor, o discurso como prática social, a ênfase no leitor, a materialidade do discurso. Dentre estes, destacamos que, de forma obviamente não exclusiva, os estudos da Análise do Discurso podem contribuir para o desenvolvimento de importantes alternativas de ensino para pensar o funcionamento discursivo da linguagem no interior de uma formação social, pois os embates histórico-sociais se sedimentam no discurso e, por isso, a ideologia deve ser examinada, entendida em sua materialidade: a língua. É por considerar essa inevitável injunção da língua ao ideológico que Pêcheux (1995) afirma: “o sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas é dotado de uma autonomia relativa”, problematizando o ponto fundamental da sua teoria: a não inocência da linguagem e a sua suposta transparência.

A partir dessas premissas, é possível explorar em situações de ensino perspectivas da estrutura profunda do texto literário, no sentido de proceder a uma equalização do binômio cognição/fruição, com o objetivo de propiciar o prazer intelectual associado à leitura literária. Como lembra Chartier (2007, p. 48), “cada aluno deve descobrir, em sua experiência escolar, a lacuna que persiste entre seu desejo de saber e sua vontade de aprender; e deve descobrir assim também que a obrigação escolar não é sempre incompatível com o prazer de aprender”. Cabe ao professor, mediador de leitura por excelência, utilizar adequadamente a ferramenta analítica, com vistas à promoção da leitura e à educação literária.

Por isso, é fundamental que a formação de professores nos cursos de Letras explore as interfaces entre língua e literatura, mobilizando referencial teórico adequado em situações concretas de ensino-aprendizagem, com vistas à instituição de metodologias de ensino que privilegiem a leitura literária como efetiva prática social.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução Maria Margarida Barahona. Paris: Editions' du Seuil, 1973.
- BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Cultura. *Plano Nacional do Livro e Leitura*. Brasília: MEC, MinC, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Brasília: MEC: 2009. Disponível em: <[http://www.fn-de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html#historicO](http://www.fn-de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html#historicO)>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- BRASIL. Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 maio 1992. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113527/decreto-519-92>>. Acesso em: 21 ago. 2013.
- CHARTIER, A. M. *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz, 2007.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. O campo do signo. v. I. Bauru: Edusc, 2007.
- EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971.
- FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- GADAMER, H. G. *Verdade e Método*. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOMBRICH, E. H. *La historia del arte*. Tradução Rafael S. Torroella. 16. ed. Barcelona: Círculo de Lectores, 1997.
- HOYOS, B. J.; SALINAS, L. M. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 191-213.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como desafio à teoria literária*. Trad. Sérgio Tella-rolí. São Paulo: Ática, 1994.

- KHALIL, M. M. G. Labirintos literários: suportes e materialidades. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*. Catalão-Go, V. 6-7 (2002-2003), dez. 2005, p. 199-212.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- MELLO, C.; HIDALGO, A.; LIRA, A. Formação do leitor como proposta pedagógica: literatura infantil como comportamento perene de leitura. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 60, p. 02-16, jan.-jun., 2011.
- OLIVEIRA, M. A. O ensino de Literatura brasileira na universidade: subsídios para uma abordagem crítica. Florianópolis, 1982. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- OLIVEIRA, V. S. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. In GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997, p.163-252.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.
- PIEDRAS, M. C. *Escola e história da literatura em diálogo*. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2002.
- PROPP, V. *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega, 1983.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: 2004.
- Disponível em: <[http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1\\_letramento.pdf](http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2013.
- ROSA, J. G. Fita verde no cabelo: noiva velha história. In: \_\_\_\_\_. *Ave, palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

TODOROV, T. *La literatura en peligro*. Trad. Isabel M. Baillo. Barcelona: Galáxia Gutenberg, 2007.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. Ler é dever, livro é prazer?. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 117-122.

Recebido em: 31 de outubro de 2014  
Aprovado em: 23 de junho de 2015