

# O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: CONFIGURAÇÕES DETERMINADAS PARA UM LEITOR, NÃO LEITOR DE LITERATURA.

Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira (PPGCEL- UESB – UNEB)  
(cidabrasileiro@hotmail.com)

Ester Maria de Figueiredo Souza – orientadora (UESB)  
(emfsouza@gmail.com)

## **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, contundentes 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 imbricado 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 (2005, p. 25) 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.

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 classificação 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 pelo Ensino Médio, 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)”.

Ao incluir textos fragmentados e determinar temáticas e relações com outras áreas, o objeto cultural livro didático nega essa autonomia, transferindo a função sociocomunicativa 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 - LDP, 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 (1981, p. 84) 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.

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.

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.

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. Um olhar para o objeto: leitura no LDLP: 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 autores deixam claro que a leitura será feita de forma delimitada e com propostas fechadas. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.2)

É tomada como recorte de pesquisa a análise de letramento discursivo do conto de Machado de Assis “Missa do Galo”, inserido na unidade 3: História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo, seguida das atividades que norteiam a leitura do texto literário. A pesquisa centra-se no enfoque dado às atividades de

abordagem ao leitor literário, referente às solicitações de leitura, seguida de atividades de compreensão, na perspectiva do letramento literário. O recorte adotado - o trabalho com apenas um texto do capítulo 1 - deve-se ao caráter inicial e exploratório da pesquisa, que não permite um olhar mais acurado às questões com um volume maior de dados.

O capítulo se inicia com uma pintura de Jean François de Millet, na sequência epígrafes de obras literárias canônicas. De forma sucinta, um box expõe o contexto histórico da época (um saber sobre a literatura) e, na seção Fique ligado, os autores propõem: “Para você ampliar seus conhecimentos sobre a literatura realista, naturalista e parnasiana e sobre o contexto da época”(CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 239), sugerem vídeos, livros, apenas canônicos.

Antes de iniciar o texto analisado, a abertura do capítulo “A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo” traz, juntamente, o contexto histórico da literatura, explanando sobre o início de publicação de obras, juntamente com outra pintura de George Clausen. Essa, apenas, como ornamento do capítulo, sem que haja um processo dialógico entre literatura e arte.

Enfim, o texto analisado segue, logo após a indicativa de leitura, apresentando o conto do principal escritor realista brasileiro, e “por meio do qual será feito o estudo da linguagem da prosa realista” (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 241). Os autores evidenciam o estudo e não a leitura da prosa realista. Abaixo seguem duas questões para averiguação.

#### Questão 1:

1. A descrição é um recurso utilizado tanto na prosa romântica quanto na prosa realista, mas com finalidades diferentes. **Compare a seguir duas descrições de personagens femininas:** a primeira é de Aurélia, da obra Senhora, de José de Alencar, e a segunda, de Conceição, personagem do conto "Missa do galo".

I. "Era uma expressão fria, pausada, inflexível, que jaspeava sua beleza, dando-lhe quase a gelidez da estátua. Mas no lampejo de seus grandes olhos pardos brilhavam as irradiações da inteligência."

II. "Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar, pode ser até que não soubesse amar."

a) Qual dos dois textos apresenta **vocabulário e construções mais sofisticados em estilo elevado e poético?**

b) Ambos os fragmentos, sendo descritivos, **servem para caracterizar as personagens.** Entre eles, contudo, há uma diferença essencial quanto à finalidade.

**Observe algumas imagens e adjetivos empregados:**

I. expressão inflexível, gelidez da estátua, lampejo dos olhos

II. rosto mediano, nem bonito nem feio, simpática

Em qual **fragmento a descrição tem a finalidade** de:

- **eleva e idealiza** a personagem?
- **retratar a personagem** como ela realmente é?

Na primeira questão, por meio de comparação de fragmentos de textos literários, é solicitado qual dos textos apresenta “vocabulários e construções mais sofisticados”. Isso denota a significação expressiva de padrões moldados de textos canônicos, os quais já trazem, na sua forma, características de uma escrita baseada em prescrições e usos gramaticais. Para a análise desta questão, os autores supõem que o

leitor do livro didático tenha conhecimento do livro Senhora, de José de Alencar, visto que esta é uma obra estudada no período romântico. E caso a leitura não tenha sido realizada, a resposta à questão não terá implicações na construção do sentido do texto. A outra questão solicita ao aluno a observação de imagens e adjetivos empregados nos fragmentos, os quais servem para caracterizar personagens, a fim de que com isso possa indicar qual a finalidade de adjetivar personagens.

A outra questão continua fechada em aspectos formais e por meio de consignas de identificação.

### Questão 2:

2. Preocupada em **retratar a realidade de modo objetivo**, quase documental, a prosa realista geralmente é marcada pelo registro preciso do tempo e do espaço e pela narrativa lenta.

a) Observe as datas citadas no texto. Quando ocorre a situação vivida por Nogueira? Em que noite, particularmente?

b) Em que cidade e em que lugar ocorreram os fatos?

c) Quanto tempo transcorre desde o momento em que Conceição entra na sala em que está Nogueira até o momento em que ele sai à rua para ir à missa?

d) Pelas lembranças que são narradas, esse tempo parece ter demorado para passar ou parece ter passado rapidamente?

Acima, logo de início, a assertiva expõe qual a preocupação da prosa realista, transcrever a realidade. Em a) e b) encontram-se afirmações contundentes e precisas de tempo e lugar, colocando o leitor desse texto, no livro didático, com a missão de medir este tempo. Em c), a indagação fica em aberto e sem possibilidades. Como medir esse tempo? E em d), a questão norteia o leitor para a resposta desejada.

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 analisar a língua. Língua fragmentada 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 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.

### Considerações Finais

A amostra sobre as questões do texto Missa do Galo demonstra, com parcialidade, de que forma a leitura é encaixada no livro didático. Uma voz que fala e outra que repete o que o texto diz, 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. 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. E 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.

## Referências bibliográficas

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, M. 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, B. T. *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, A. A. G. *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, C.S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 169p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Linguística 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 Linguística Aplicada) - Departamento de Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 2009.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: vol. 2*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

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

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

DOMENES, M. F. M. *Livro didático e gêneros do discurso: uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa na escola*. Disponível em:

[http://legacy.unifacef.com.br/novo/gedi/gedi\\_2008/GEDI\\_2008\\_livro\\_didatico.pdf](http://legacy.unifacef.com.br/novo/gedi/gedi_2008/GEDI_2008_livro_didatico.pdf).

Acesso em: 21/08/2012.

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