

# LITERATURA, LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: CONTRIBUIÇÕES DIALÉTICO-DIALÓGICAS FRENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LITERATURA

# 4

## LITERATURE, READING AND READERS OF TRAINING: DIALECTICAL AND DIALOGICAL CONTRIBUTIONS IN TO LITERATURE TEACHERS TRAINING

**FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva**

Diretor de escola da Prefeitura Municipal de Araraquara  
Doutor em Linguística e Língua portuguesa pela Unesp-Araraquara  
E-mail: karloseduardoo@yahoo.com.br  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6238-1983>

### RESUMO

Este artigo reflete sobre a constituição dialógica de textos/discursos a partir de uma interface entre os estudos linguísticos e os estudos literários, analisando relações pedagógicas no que toca ao ensino sensibilizador sobre leitura que se estabelece entre ambas as áreas. Centralizamos discussões sobre leitura e produção discursiva no aspecto em que estas configuram atos sociocomunicativos que lançam gestos de interpretação que operam por meio de ressignificações de conceitos, ideologias e posicionamentos. A partir de uma questão de um curso de “formação” de professores acerca do trabalho docente sobre leitura, desenvolvemos reflexões sobre atitudes teórico-metodológicas no trabalho do professor com literatura dentro da esfera de circulação do ambiente escolar. Podem os cursos de Letras formar multiplicadores da leitura literária? Como a escola deve lidar com a legitimidade das muitas leituras que o texto literário admite? Para refletirmos sobre ensino de língua, literatura e leitura, trazemos concepções de linguagem advindas nas ópticas bakhtiniana e culioliana.

**Palavras-chave:** : Ensino. Leitura. Literatura. Estudos bakhtinianos. Culioli.

## ABSTRACT

Building on some core concepts of dialogic Discourse Analysis, this article reflects on the dialogical constitution of texts/discourses within interface between language studies and literary studies, analyzing pedagogical relations with regard to the teaching of reading sensibilization established between both areas. Centralized discussions on reading and discursive production in the aspect that constitutes sociocomunicative acts cast interpretation of gestures that operate through reinterpretation of concepts, ideologies and positions. From a matter of a course of "training" of teachers about the teaching work on reading, we developed reflections on theoretical and methodological attitudes in the teacher's work with literature within the school environment circulation sphere. Can Languages courses form multipliers of literary reading? How should the school deal with the legitimacy of many readings in the literary text admit? To reflect on language teaching, literature and reading, we bring on language concepts arising in Bakhtin and culiolian optics in subject.

**Keywords:** Education. Reading. Literature. Bakhtin studies. Culioli.

Descobri que a leitura é uma forma servil de sonhar. Se tenho de sonhar, porque não sonhar os meus próprios sonhos?

Fernando Pessoa

Durante a leitura a nossa cabeça é apenas o campo de batalha de pensamentos alheios.

Arthur Schopenhauer

Um leitor inteligente descobre frequentemente nos escritos alheios perfeições outras que as que neles foram postas e percebidas pelo autor, e empresta-lhes sentidos e aspectos mais ricos.

Michel de Montagne

Diz o pensamento do Círculo de Bakhtin que o mundo que cerca os sujeitos – que nos cerca – está repleto de vozes de outras pessoas. Podemos entender que vozes são palavras no sentido de “enunciados” vinculados a grupos ou valores sociais, de dizeres ecoados pelas tramas

da interação cultural, de formações valorativas marcadas em lugares sociais. As vozes articulam imagens de sujeitos formadas ao longo da história da vida com a ideia de autoria, de enunciador: imagens de si mesmo de um sujeito, imagens de si na perspectiva que um sujeito interpreta que seu(s) outro(s) tem (têm) de si, e de imagens que um sujeito tem de seu(s) outro(s). Neste jogo reflexivo e refratário, o que se instaura nos discursos das vivências são estabilizações de um efeito looping espiralado de produção de sentidos e de movimentação de identidades/pertencimento.

“Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura” (BAKHTIN, 2003, p. 347-8). Podemos entender que Bakhtin fala das palavras escritas somente em uma segunda instância, partindo da comunicação oral, e na escrita ressoam, de um modo virtual, mas semioticamente perceptível, as vozes de outras pessoas, de opiniões, de posicionamentos individuais e de grupos sociais.

Nossas palavras estão imbricadas com a palavra do outro. A produção do conhecimento científico ocorre, de certo, na rede de relações sociais. Portanto, é necessário marcar que, vistos estes entornos, o plano da construção dos discursos científicos é embasado em encontros e confrontos de discursos, autores, leitores, textos, teorias. Formamos, assim, um tecido de vozes, marcado integralmente pelas relações dialógicas e pela alteridade.

Para dar andamento a este início reflexivo, trazemos, como ponto instigante, uma pergunta realizada num ambiente formativo de professores de literatura. A questão que centralizamos a seguir foi retirada do Curso de Formação Específica para Professores do Ensino Básico II, ano de 2012, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" e faz parte da plataforma de formação contínua dos professores que assumirão seus cargos na rede estadual de ensino no ano de 2013:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura da primeira não possa prescindir da continuidade da leitura da segunda. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das reações entre texto e contexto” (FREIRE, P. A importância do ato de ler. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991).

Partindo dessa afirmação de Freire, que estratégias podemos usar no trabalho com literatura, quando estamos nos referindo ao Ensino Médio? Como podemos abordar os clássicos sem sairmos do sentido que deve ser atingido com a leitura?

O discurso freiriano coloca-nos diante de indagações metodológicas sobre o ensino de literatura na Escola Básica (foco no Ensino Médio, pois é neste ciclo que a disciplina Literatura entra explicitamente) na relação às práticas de leitura de um 'eu' no mundo com base no que podemos chamar, via teoria bakhtiniana, de dialogismo: toda uma trama de dizeres que constituem os sujeitos e que estão ligadas entre si, em relações discursivas. Tomemos que com o Círculo de Bakhtin o trabalho da filosofia de seus atos tem por base a concepção de que o dialogismo é o cerne da constituição do sujeito, inclusive do conhecimento no campo das Ciências Humanas. Sendo assim, não há um único ser humano cuja condição de humanidade não advenha da sua interlocução com os demais, posto que sua existência é dotada de significados anteriormente predicados e marcada pelo modo como um se posicionará na continuidade a essa interlocução. O "sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento" (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Sobre a ressignificação da língua, expõe-nos Bakhtin (2003):

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. Não pode haver "sentido em si" ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (p. 382).

Centralizar a instância dialógica é promover linhas de reflexão sobre o ato ético de construção de sentidos. É em redes de tomadas de discursos outros que os sujeitos vão se apropriando de (seus) discursos. Nestas redes estão contidos valores sociais impregnados pelas construções articulatórias de interpretação promovidas pelos sujeitos, tanto aqueles que promovem uma interpretação num dado aqui/agora, quanto por aqueles que estão presentes nos ecoares de vozes que as tramas discursivas enredam.

A conceituação de dialogismo na obra do Círculo não pode ser pensada separadamente da concepção de alteridade, noção esta que aqui não se limita à consciência de uma existência do outro, muito menos se simplifica em ser diferente, mas sim numa potencialidade do vir a ser pelas modulações do estranhamento, sendo assim uma hipotética de identidades por semelhanças e dessemelhanças. O outro, que não eu, é o lugar da busca dos sentidos e da condição de existência, em que, simultaneamente, é o espaço da incompletude e da provisoriedade. Os sujeitos vão se posicionando em certos lugares de sentidos, os “portos de ancoragem”, num ponto *décroché* para uma *repérage* de um *parcourt* em estabilidades e instabilidades. Essa perspectiva indaga e traz à tona a construção/inacabamento permanente do sujeito, ou melhor, do vir a ser da condição do homem no mundo (FREITAS et al, 2007).

Ter o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto do ensino significa, portanto, buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, reflexões e valores que se alteram mutuamente. Sendo assim, nesta abordagem teórica, o outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito aluno é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do professor, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do professor recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona.

Focalizemos, agora, na questão ditas como estratégicas para a compreensão da leitura em interligação entre texto – material, em oposição a discurso – e significação deste pelo sujeito, tendo este a habilidade de situá-lo em um tempo, num espaço e, num viés artístico-literário, numa proposição estética e sua recepção crítica.

No nosso parecer, o fato de ‘alcançar’ o estudante para a prática de leitura, que permeia uma historicidade, uma tradicionalidade, possui algumas questões de natureza filosófico-existencial, ou seja,

de escavações mais profundas dos jogos discursivos entre professor-aluno, autor-leitor, obra-leitor, leitor-leitor... é a natureza dialógica da linguagem.

O enunciado expõe uma concepção abordada por Freire de que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O linguista francês Culioli (1990), em seus estudos sobre a tese da indeterminação da linguagem, tece em seus estudos uma profunda relação do ser humano e seus posicionamentos no/com o mundo, num estado de (re)construção constante.

O autor destaca que é por meio de processos quantitativos e qualitativos da convivência com mecanismos de desambiguação do jogo entre instabilidade e estabilidade num ambiente de um conjunto de famílias parafrásticas (possibilidades em questão) que o fenômeno da atividade da linguagem emerge nas línguas naturais. Vemos que o ser humano (foquemos na relação ensino-aprendizagem) participa de jogos enunciativos de posicionamentos, cabendo aqui o nome de contextualização, evidenciadas e diferenciadas entre muitas teorias linguísticas – por exemplo, em Maingueneau (2000) e em Kock (1996; 2005). Podemos relacionar este processo na óptica bakhtiniana paralelamente com o que o Círculo trabalha com significação e tema, num jogo entre estável x instável. Por meio do já-dito mobilizam-se possibilidades presentes do dizer, projetando um futuro. Neste sentido, como há uma valoração de discussão prévia, configura-se o que Bakhtin/Volochinov (1981) chamam de significação, uma instância em estado de dicionário, uma ligação ainda descontextualizada para um certo acontecimento/evento enunciativo. É no acontecimento – e somente nele – que a estabilização provisória pode ser feita. É nesta integração orgânica de um conjunto de possibilidades que os enunciados são colocados.

O ensino de literatura na escola, instância regulada, e a formação de leitores-formais iniciantes se articulam (pelo menos) a um conceito de linguagem que seja coerente com a metodologia utilizada pelo professor. A definição de linguagem, para Culioli, diz respeito a processos operatórios constitutivos nos/dos seres e que no caso do ser humano traz um refinamento na constituinte da expressividade, onde encontramos um desdobramento dos sujeitos em si por meio de ajustes de sentidos interpretativos que se localizam dentro de um contexto psicossociobiológico de interações. Assim, temos uma configuração que a língua é uma materialização dos percursos de linguagem. É, assim também, a língua como um espaço desdobrante elaborado num sistema histórico e antropológico.

As línguas naturais não são sistemas tão fechados em si como pensaram certas abordagens estruturalistas: cada ato de fala é sempre um ato de opção assentado sob um feixe de possibilidades de expressão que os sujeitos correlacionam às condições variáveis da produção do discurso (procedimentos de pertencimento de um discurso, exclusão, inclusão, efeitos de subjetividade e de objetividade, relações entre sujeitos). E também, as regras de linguagem não possuem, num geral, uma necessidade biológica ou lógica: sua regularidade tem um fundamento social e antropológico ligado a atitudes de regulação orgânica – tanto interacional para a comunicação, quanto para estabilização provisória da apreensão de mundos possíveis. A obediência a estas regras tem um fundamento funcional. Por isso estas podem ser alteradas, sobretudo quando os sujeitos investem de significação recursos expressivos não necessariamente "catalogados" ou "codificados" prescritivamente.

Culioli vai compor seu quadro teórico com a definição de linguagem como uma atividade denominada de epilinguismo, uma “racionalidade silenciosa”, que consistiria num trabalho de natureza cognitivo-cultural. A pesquisadora e professora Letícia Marcondes Rezende (2008, p. 97), estudiosa da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas na confluência do desenvolvimento da teoria nas questões educacionais, coloca que poderíamos dizer que:

a atividade epilingüística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação, referência e equilíbrio. Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores. Esse trabalho de linguagem é sustentado por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambigüização. Esses dois últimos termos precisam ser entendidos de um modo um pouco diferente do que normalmente os entendemos (p. 97).

Para a professora Letícia, esse trabalho de construção do sujeito, feito por meio do ensino de línguas, traz no seu âmago um projeto educacional. Assim, tanto teoria quanto prática se interligariam na pesquisa dos que se propõem a discutir sobre língua, linguagem e ciências, confrontando, desse modo, às ideias de separabilidade e fragmentalidade do fazer científico.

Leyla Perrone-Moisés (2009) chama-nos a atenção destacando os documentos oficiais, de encargo político-educacional, de propostas do Ministério da Educação (MEC). A autora encabeça esta discussão promovendo uma reflexão da nomenclatura que a área de Literatura se encontra nestes: “Linguagens, códigos e suas tecnologias”; “O título nos diz muito” (p. 20).

Evidente que sim. Tanto nos diz muito que tomamos aqui um ponto de reflexão a cerca deste “enquadramento” dos Estudos Literários nesta proposta curricular.

Estamos em tempos, digamos, de ‘linguagens’, no plural. Isto é, há uma multimídia e, entre as ‘formas de linguagem’, a verbal é apenas uma, e não a mais importante a ser elencada como restrita nas situações de ensino-aprendizagem. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia (p. 20).

Entendemos que “Estamos em tempos de ‘linguagens’ no plural” está sendo empregado aqui para salientar uma gama de textos circulação nos dias de hoje, advindos do desenvolvimento de tecnologias que ofereceram suportes para a diversificação de distintas propostas estéticas arraigadas à palavra, termo complexo, ou ao discurso que se enuncia.

A noção de codificação ligada às linguagens atribui um papel de mera transcrição destas para uma identificação. Tanto para a noção de gênese linguística culioliana quanto para a noção artística das linguagens devemos criticar esta denominação código, pois, nestes sentidos em questão, a relação de um simples desvendar criptográfico não remete nem à gênese criativa da linguagem nas línguas e nem às produções culturais pelos sujeitos sócio-históricos, vinculando concepções da arte com os sujeitos.

Salientemos, agora, a respeito desta última discussão lançada para refletirmos as abordagens dos ditos clássicos literários dentro da sala de aula. Temos por base que o ensino de literatura atual pode sim fazer um interdiálogo com aquilo que já se fez, analisando sempre as concepções de linguagem e arte que um sujeito-professor tem e se vê em sua práxis. O que viemos discutindo durante as aulas deste semestre com os textos obrigatórios desta disciplina foi como motivar os alunos a se posicionarem diante dos textos, em especial o literário, constituído de uma tradição humana sobre seus valores.



É de se entender que os valores sociais mudam de acordo com os tempos, com os agrupamentos humanos etc. Ensinar Literatura se configura, então, em conjugar uma prática de interações do objeto literário, constituindo não só uma História da Literatura<sup>1</sup>, mas uma crítica e linguagem do texto literário. Importante ressaltar que para se ensinar literatura não é necessário ser professor de Literatura.

A questão é que, além dos sujeitos-alunos, estamos tratando de Literatura numa instituição chamada “escola”, e esta, também, possui valores (educacionais, sociais, políticos) que circulam nela. Não queremos entrar em questões mais complexas que fugiriam muito do objetivo desta proposta reflexiva, porém marcamos aqui que o que a escola diz, o que ela acha, por meio de suas hierarquias pessoais, delimita sua proposta ideológica de reflexão. Assim, se ela, por meio de seus representantes autorizados, marca que Memórias póstumas de Brás Cubas é um grande livro, não pode ser este, por si só, sem questionamento ou indagações, um grande livro apenas porque o tornaram grandioso. Onde está o sujeito aluno-leitor na rede de apropriações discursivas de uma obra? Como isto reflete na concepção de leitura para este? A crítica aqui está para as políticas de fechamento (MENDONÇA, 2001) que as escolas promovem, tornando a indicação uma obrigação normativa de leitura e de valores sobre a leitura. Sem dar amparos e subsídios de textos<sup>2</sup>, essa leitura literária normativa se objetiva e tendência a um processo de monologização das vozes dos sujeitos

Assim, frente a tendências na prática do trabalho de ensino-aprendizagem baseado na fragmentação disciplinar ou então na práxis exclusivista do racionalismo literário taxativo-classificatório, é necessário dinamizar, como nos coloca Paulo Freire, as relações do ensino de Literatura na sala de aula, dialogando com uma prática passadista, posicionando o sujeito aluno como um HUMANO que refletirá questões estéticas ligadas ao que se convencionou chamar *Literatura*.

1 Importante marcarmos que o ensino de Literatura não se confunde com o ensino de História da literatura/Historiografia literária. A associação se dá por conta de uma tradição de ensino calcada na cronologia linear de períodos literários. No entanto, há de se criticar tal equiparação, pelo menos, por dois motivos: 1) não há motivos pedagógicos que excluam um professor de Literatura apresentar inicialmente a seus estudantes explicações sobre o ato de ler nas sociedades, bem como a multiplicidade de gêneros discursivos da esfera literária ao longo dos tempos e dos estilos/das escolas tradicionalmente classificados(as) (por exemplo, não precisamos restringir textos do Modernismo brasileiro apenas aos anos finais do Ensino médio, após vistas escolas literárias cronologicamente anteriores); 2) se nos pautarmos numa aparente cronologia literária de estilos, poderemos vincular uma relação dependente entre tempo-escola literária-produção/circulação textual em que o aparecimento de uma tendência literária fica restrita a uma época silenciando, assim, a potencialidade da ressignificação temporal dos estilos literários (por exemplo, o estilo do Barroco pode se manifestar na contemporaneidade e não somente ter sido unicamente produzido/ter circulado nos séculos XVI e XVII). No primeiro caso, temos uma questão pedagógica na organização do trabalho docente. No segundo caso, temos uma questão literária sobre produção e recepção de textos ao longo do tempo.

2 Didaticamente, a apresentação de uma obra que possui valor canônico reconhecido pode ser realizada por meio de um trabalho educacional que promova uma multiplicidade intertextual/interdiscursiva sobre a recepção do clássico, seja em comentários ou imagens tipicamente construídos na cultura, seja em semioses de gêneros que circulam na contemporaneidade que promovam diálogos motivadores para a entrada/abordagens sobre uma obra do cânone (como filmes, séries, pinturas, fotos).

O espaço do cânone, até então, deve ser quebrado no ambiente de ensino-aprendizado pelo professor? Por que não? E por que sim?

Para nós, uma resposta a esse questionamento levará a *contrapalavras* interligadas à proposta (polarizada) da questão. É cânone pra quem? Como é a percepção pelos diversos sujeitos discursivos sobre um dito “cânone” numa determinada esfera de comunicação (o cenário escolar, por exemplo)?

Será que o professor de Literatura possui bagagem em sua formação que lhe possibilitou criar um gosto de ler e enraizar discussões a respeito dos textos literários ditos canônicos, além de criar uma “descentralização” de uma prática metodológica de aula que visa à aprendizagem de Literatura por meio do que é um “bom gostar” ou o que não é um “bom gostar”?

Assuntos estes têm sido polêmicos, pois têm conduzido a práxis do trabalho do ensino de Literatura em sala de aula, entre um tradicionalismo historiográfico a uma abordagem humanizadora.

Para a filosofia dialético-dialógica bakhtiniana, a criação de sentidos se dá na concepção que o jogo entre o dito e o novo, entre a estabilidade e a instabilidade. Este embate é o responsável por situar as expressividades dos sujeitos no mundo.

Certamente que essa prática metodológica deve ser bastante condizente com o eixo teórico que estamos expondo. Assim, os ‘clássicos’ podem ser compartilhados como um gosto de leitura do professor, cabendo este estabelecer relações intertextuais e interdiscursivas com os sujeitos-alunos, por meio de analogias a textos que os aprendizes trazem consigo. O trabalho interssemiótico (variedades de textos escritos na inter-relação com filmes, minisséries, quadros, músicas, jogos de vídeo game etc) também é sugestivo na prática pedagógica no sentido de estabelecer mais oportunidades de tramas de fios compostos por maneiras distintas.

Ofertar uma centralidade nas ações de produção de sentidos dos diálogos que os textos em leitura travam é construir um cenário explicitante do ato de pensar sobre formas de pensamento. A isto chamamos reflexão. A abertura deste espaço ético instaura um espaço formativo para a autonomia dos sujeitos, ganhando estes experiências múltiplas com o grupo de estudos.

A conceituação de discurso na arte para o Círculo de Bakhtin, bem como as ideias de 'autor', 'exotopia' e 'acabamento estético', que são trabalhadas no decorrer das obras, estão articuladas à compreensão

de que as práticas culturais são posições sociais avaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas, responsividade esta que é compreendida como todo ato enunciativo ser resposta a outros enunciados por meio de motivações sociais (rede dialógico-responsiva). Todo ato cultural se move entre interdeterminações responsivas, isto é, assumindo uma posição valorativa frente a outras posições valorativas.

No ato artístico, a realidade vivida é transportada para um outro plano axiológico. O ato estético opera sobre sistema de valores constituídos no plano da realidade criando novos valores no plano da arte. Aspectos da vida são trazidos para uma “nova” organização e subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem contida e acabada. O ato criativo envolve, portanto, um processo de transposição da vida para a arte:

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2005, p.39).

O Círculo de Bakhtin mostrou preocupação em suas obras com a questão do lugar que o “ouvinte” (leitor/coenunciador) ocupa em relação ao discurso. Entendemos que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Na relação leitor e discurso literário, há a possibilidade de o leitor concordar, discordar do narrador-enunciador (total ou parcialmente), completá-lo, aplicá-lo, e ainda o tomar para usar o discurso literário na vida, uma vez que o munda da arte e o mundo da vida se imbricam na instância simbólica que são os jogos de linguagem.

É no acabamento estético dos textos que vamos pontuando nossos passos. Em questão educacional, este é o ensinamento que o trabalho reflexivo que uma obra aberta a debates oferta aos seus participantes: a possibilidade de construções de desdobramentos. É neste ato de possibilidades de produção de sentidos nos acontecimentos que o professor de literatura pode investir o debate sobre humanização que traz o discurso literário aos sujeitos.

Nesta trilha peregrinativa de busca de sentidos podemos destacar que há uma interligação entre os parceiros da comunicação verbal para que haja reconhecimentos na expressividade, no texto. As instâncias do

“eu” e do “outro” se realizam numa dinamização constitutiva: o “eu” se constrói pelo “outro”, na medida em que o estilo do “eu” é uma marca formada pelo “outro”, já que há uma confluência entre “eu” e “outro” e não um aniquilamento dicotômico-estático entre “eu”-subjetivo e “outro”-coletivo.

O outro que é o estudante; o outro que é o professor; o outro que está na obra, o outro que é a obra-material; o outro (um “terceiro do discurso”) que é a sociedade, o superego, o senso comum, a ciência, Deus. O outro é este “inferno” que nos move, que faz haver também um ‘eu’.

Edmir Perrotti aponta em seu texto diversos conceitos – ledor/leitor (Sartre), leitura intensiva/leitura extensiva, hábitos de leitura/ato de ler (Paulo Freire), leitura aberta/leitura fechada (Umberto Eco) – para apresentar dois tipos de sujeito: aquele que lê quantitativamente, mecanicamente, apenas por gosto (leitura apenas de fruição), consumista, reprodutora, fechada, versus uma leitura reflexiva, crítica, criadora de novos conceitos, que busca permanentemente estabelece-los, procura novos sentidos, que pensa o texto como organismo vivo, que tem a intenção de imprimir marcas naquilo que lê, levantando sempre novas indagações.

Para que seja direcionada a formação do segundo tipo de sujeito, a linguagem deve ser encarada como fonte e alvo de questionamentos, busca da compreensão do universo que nos rodeia, como um jogo de estabilizações, no qual a estabilidade sempre almejada é sempre construída e quebrada diante de novos e constantes estímulos, enunciados, reflexões.

Pensando nisso, podemos inclusive questionar a validade de se fazer a distinção terminológica leitor/ledor em um ensino que focalize a linguagem com esse sentido, ainda que o autor justifique essa nomenclatura no texto (PERROTTI, p. 27). Na realidade, como trabalho educacional, ambas as capacidades (a de reconhecer significantes e atribuir sentidos por meio dos significados apreendidos) devem ser desenvolvidas em conjunto a todo momento, do simples reconhecimento das palavras de um texto até as reflexões profundas que ele gerar, e vice-versa. No momento em que isso acontece, a distinção simplesmente não é mais necessária. Desse modo, deixaremos os termos propostos de lado e trataremos do sujeito e das competências atribuídas a ele.

O professor de Literatura que atua na formação de jovens leitores ou leitores principiantes, nessa ótica, deve em primeiro lugar considerar

o seu “aluno” como sujeito agente, que tem história, sentimentos e pensamentos em relação à linguagem e se constrói por meio dela, considerando as suas dificuldades no processo de leitura. Deve-se levar em conta para a formação da leitura o meio em que aquele sujeito vive e até que ponto ele tem ou não acesso a textos, mídias, informações a respeito da literatura em geral. Sendo assim o professor deverá fornecer ao aluno subsídios para que ele tenha experiências culturais diversas, para que ele tenha cada vez mais fontes de conhecimento científico (já que o primeiro papel da escola é passar esse tipo de conhecimento) para possuir material sobre os quais fazer reflexões. É papel do professor fazer tramas educacionais no sentido de direcionar as discussões; de oferecer o diálogo com outros autores, com outros sistemas semióticos; de fazer releituras de textos trabalhados escolher trechos a serem focalizados que potencializem interações estudante-texto.

Para ter condições de realizar essas atividades, a ideia do <ser professor> precisa 1) ocupar o cenário de um sujeito crítico-reflexivo, utilizando técnicas e desenvolvendo estratégias pedagógicas ajustadas a tal perspectiva, definindo seus objetivos e posicionamento teórico para aplicar à metodologia utilizada, oferecendo aos estudantes uma constante prática de leitura; 2) ocupar uma posição social que o coloque como agente potente de um saber-fazer reconhecido.

Fora deste diálogo entre formação crítica e valorização social, a constitutividade de um professor de literatura entra em obscurantismo. Ler é possível e aprendível até mecanicamente. Ler o mundo é ação constante que só se é desdobrada profundamente na compreensão que eu e outro se constituem na construção provisória das interpretações.

Trazer a concepção dialógica para a esfera do ensino de literatura é entender a formação do leitor como um processo constituído por matrizes históricas, dinâmicas e dialéticas, cujas compreensões das formas e dos conteúdos que os signos (escritos ou orais) podem estabelecer são realizadas numa determinada lógica que se alimenta de maneiras de se poder ser como sujeito. O leitor potencial é único e, dessa forma, ele é formado na instância do singular. Não se formam leitores em série, mas sim leitores seriados.

O discurso da/sobre a vida atravessa e está atravessado pelo discurso da/sobre a arte.

Ninguém nasce leitor. Torna-se leitor.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations (t1)**. Paris: Ophrys, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Estratégias pragmáticas de processamento textual In: **Caderno de estudos linguísticos**. Campinas (30): Edunicamp, 1996, p.35 – 42.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de texto de comunicação**. São Paulo: Cortez. 2000.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. (v.2). São Paulo: Cortez, 2001, p 233-264.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, n. 9, 2006, p. 17-29.

PERROTTI, Edmir. Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). **Leia Brasil**. Disponível em <[http://www.leiabrasil.org.br/old/publicacoes\\_livros.htm](http://www.leiabrasil.org.br/old/publicacoes_livros.htm)>. Acesso em 20.10.2015.

RECEBIDO EM: 05/11/2022

ACEITE EM: 25/10/2023