

Leitura subjetiva e livros didáticos de Português: em busca do sujeito-leitor no ensino médio

Subjective Reading and Portuguese Textbooks: In Search of the Reader as a Subject in High School

Ana Paula dos Santos de Sá*

*Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo / Brasil

anapss.unicamp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8967-8595>

RESUMO: O objetivo do artigo é verificar de que modo e em que medida livros didáticos de Português do ensino médio dão espaço à mediação de leituras subjetivas. Trata-se de uma investigação de viés documental e qualitativo, fundamentada em concepções dialógicas de leitura. O corpus é constituído por exercícios do eixo literário de coleções dos PNLDs 2015 e 2018, a partir das quais os dados foram mapeados, classificados e analisados. Os resultados apontam para a baixa incidência de questões de viés pessoal e para uma certa aleatoriedade na formulação dos enunciados das perguntas e dos gabaritos, que torna indistintas questões de viés objetivo e subjetivo. Conclui-se que, embora as coleções anunciem ao professor um alinhamento ao dialogismo, a abertura à expressão da personalidade do aluno apresenta inconsistências, pois há o predomínio de atividades que enfatizam um único modo de ler.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura subjetiva; livros didáticos; ensino de literatura; Ensino Médio.

ABSTRACT: The purpose of this article is to verify how and to what extent high school Portuguese textbooks give space to the mediation of subjective readings. This is a documental and qualitative research, based on dialogical conceptions of reading. The corpus consists of exercises of the literature of collections of PNLDs 2015 and 2018, from which the data were mapped, classified and analyzed. The results point to the low incidence of personal type questions and to a certain lack of pattern in the formulation of the objective and subjective questions, which makes both kinds indistinct. We conclude that, although the collections announce to the teacher an alignment to dialogism, the work with students' subjectiveness presents inconsistencies, because there is a predominance of activities that emphasize a single way of reading.

KEYWORDS: Subjective reading; textbooks; teaching of literature; High School.

1 Introdução

Estudos acadêmicos e documentos oficiais de educação registram, com certa frequência, uma preocupação no que diz respeito à falta de um contato direto dos alunos com o texto literário. Entre as explicações possíveis para esse distanciamento, que se intensifica no ensino médio, recordam-se o excesso de atividades meta-



literárias/metalinguísticas, a recorrente leitura fragmentária dos textos estudados, o protagonismo exercido pelo ensino da história literária, o condicionamento do ensino de literatura aos conteúdos previstos pelos exames vestibulares, entre outros¹. E por trás desses diferentes enfoques de análise, verifica-se, de modo geral, a preocupação com a efetiva formação de leitores críticos e autônomos, que não fiquem restritos ao exercício de localização e de memorização de conteúdos e de saberes, e que tampouco se tornem reféns da busca de leituras autorizadas que prescindem de seus posicionamentos.

Longe de colocar em xeque a importância da escolarização da leitura literária, essas advertências buscam promover reflexões sobre o modo pelo qual esse processo tem ocorrido. Critica-se, assim, não a escolarização da literatura a priori, “mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 21–22).

Em relação, por exemplo, aos desafios impostos pela predileção de exercícios de metaleitura no ensino médio – isto é, de atividades “de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc.” (BRASIL, 2006, p. 70) –, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (2006) chamam a atenção para a necessidade de se promover, também, atividades que extrapolem finalidades escolares, permitindo, por exemplo, que o aluno “se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores” (BRASIL, 2006, p. 70–71). Isso porque, segundo o documento,

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (BRASIL, 2006, p. 63).

De fato, é comum percebermos nas escolas brasileiras que o exercício subjetivo e imaginativo, usualmente presente nas práticas de leitura literária dos ciclos iniciais da educação, dá espaço, pouco a pouco, a um ensino de viés mais instrumental e conteudístico, responsável por agravar o distanciamento entre texto e leitor. Assim, observa-se que “na tensão entre normas e subjetividade própria à leitura literária, se a subjetividade do leitor (a *intentio lectoris*) domina no começo da escolaridade, ela desaparece ao final e é preciso instituí-la” (ROUXEL, 2013, p. 21).

Na esteira dos aspectos enfatizados pelas OCEM, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (2018), em especial na subseção direcionada ao componente curricular Língua Portuguesa no ensino médio, postula que a progressão das aprendizagens e habilidades, do ensino fundamental para o médio, deve levar em conta “o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.)”, argumentando que é esperado que “as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação [...] e por processos de

¹ Acerca desses aspectos, vide, por exemplo, os debates propostos em FREDERICO; OSAKABE (2004); BUNZEN; MENDONÇA (2006); e em DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (2013).

compreensão” tenham sido desenvolvidas no ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 499). Ademais, para o “campo artístico-literário”, a primeira habilidade elencada pela BNCC (a saber, a habilidade “EM13LP46”) reforça a necessidade de uma maior reflexão sobre textos, ao prescrever o compartilhamento de “sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (BRASIL, 2018, p. 525). Uma vez relacionada à “competência 6” da área de “Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio” – que discorre, por sua vez, sobre a apreciação estética de produções artísticas e culturais –, tal habilidade alinha-se, portanto, ao entendimento da fruição como “base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos” (BRASIL, 2018, p. 496). No âmbito da referida competência, apreciação e fruição vinculam-se, ainda, ao aguçamento da “sensibilidade”, “imaginação” e “criatividade” (BRASIL, 2018).

Este artigo interessa-se por investigar, precisamente, o lugar ocupado (ou não) por essa dimensão mais pessoal de leitura recordada pelos documentos oficiais de educação. E embora, na prática, leituras de viés pragmático e subjetivo não formem duplas antagônicas, mas correspondam a vertentes inevitavelmente imbricadas no ato de ler, o estabelecimento de algumas dicotomias se faz necessário aos fins analíticos deste estudo. É certo que a pessoalidade da experiência leitora dos alunos não se opõe necessariamente à formalidade exigida pela leitura que atende a objetivos escolares, contudo a aparente primazia desta em detrimento daquela em sala de aula justifica as diferenciações aqui propostas.

Isso posto, cabe esclarecer que, tal como afirma as OCEM, reconhecemos que a diminuição “do contato direto do leitor com o texto literário” na transição para o ensino médio deve-se, também, ao fato de os anos finais se perderem “em objetivos pragmáticos, *formulados, sobretudo, nos manuais didáticos*, que, mais para o mal que para o bem [*sic*], vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade” (BRASIL, 2006, p. 63–64, grifo nosso), razão pela qual o objetivo do presente trabalho é verificar de que modo e em que medida livros didáticos de Português do ensino médio dão (ou não) espaço à mediação de leituras de viés subjetivo.

2 Sobre a leitura subjetiva

Nas áreas de Educação e de Letras, muitas são as perspectivas teórico-pedagógicas que nos ajudam a fundamentar o que denominamos, neste artigo, de *leitura pessoal* ou *leitura subjetiva*². Em comum, todas elas têm como ponto de partida visões sociointeracionistas de ensino e perspectivas dialógicas de língua e de linguagem.

Sob esse prisma, ao tratar da expressão da subjetividade do aluno-leitor, este trabalho vai ao encontro da premissa de que “a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*. Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor” (MARCUSCHI, 1996, p. 72), sendo que este age sobre o texto lido por meio do uso de diversificados “conhecimentos pessoais” (MARCUSCHI, 1996, p. 73, grifo do autor), de ordem sócio-histórica, científica, emocional, moral, entre outros.

² Embora o termo “leitura subjetiva” seja por nós empregado de forma mais ampla, é válido ressaltar que dialogamos com muitos pressupostos presentes em ROUXEL; LANGLADE; REZENDE (2013).

E é por essa razão que pensar a promoção da leitura subjetiva em sala de aula significa pensar numa prática leitora que faça “emergir o sujeito leitor no sujeito escolar” (ROUXEL, 2012, p. 274). Sem propor o apagamento de leituras de cunho analítico, nem a renúncia “ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável” (ROUXEL, 2012, p. 281), o incentivo à expressão pessoal de leitura visa equalizar essas duas vertentes, aquela mais pragmática, esta mais subjetiva, para que os fins escolares não negligenciem a participação dos estudantes no processo educativo, em geral, e no ato de ler, em particular. À luz das OCEM, isso pode ser entendido como a percepção de que a dimensão escolar e a dimensão social da leitura caminham necessariamente juntas:

Práticas de leitura e de metaleitura responderiam a uma dupla dimensão da Literatura na escola: por um lado, a fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola, revela uma autêntica *prática social*, que, de regra, o professor não consegue mensurar (a não ser que ele esteja efetivamente próximo de seus alunos e atento ao perfil da comunidade escolar e da sua turma); por outro lado, a reflexão e a análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino, revelam a *prática escolar*, esta sim já apresentando uma certa possibilidade de mensuração por parte do professor, já que mobiliza um saber institucionalizado, previamente definido. Essa dupla dimensão jamais pode ser esquecida, não só na leitura como em qualquer outro conteúdo escolar, já que a escola não é um microcosmo fechado. Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública (BRASIL, 2006, p. 81, grifo do autor).

A dimensão social da leitura, citada pelas OCEM, leva-nos a recordar também que, sendo o aluno um sujeito, sua *leitura do mundo* precede muitas vezes a *leitura da palavra* (FREIRE, 1989), o que sugere, novamente, menos a necessidade de um movimento de ruptura e mais a importância de um movimento de continuidade entre o primeiro e o segundo modo de ler. Embora a teoria freiriana refira-se sobretudo à fase de alfabetização, não é impertinente associar seus pressupostos à formação de leitores mais experientes, pois os vínculos entre linguagem e realidade permanecem em quaisquer processos de leitura. Os conhecimentos prévios do leitor, suas experiências pessoais, seus sentimentos, seus valores e opiniões, todos esses elementos fazem-se presentes antes, durante e após o ato de ler, de modo que “o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor” (PETIT, 2013, p. 27).

Ao pensarmos a sala de aula, depreende-se que o professor de literatura está sempre diante de diversas leituras subjetivas (ou *leituras de mundo*), posto que, conforme se afirma nas próprias OCEM, “a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega” (BRASIL, 2006, p. 60). Eis então a necessidade de o docente se perceber como um mediador de múltiplas possibilidades de leitura, e não como um validador ou impositor de respostas únicas.

Em síntese, refletir sobre a presença-ausência da leitura subjetiva nas práticas escolares corresponde a “examinar o papel da escola nessa tensão entre os direitos do texto e os direitos do leitor” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 21). Isso inclui levar o aluno-leitor a se reconhecer como agente, e não como espectador, do processo de compreensão textual, permitindo-lhe articular suas experiências íntima e pública de leitura, de modo a formá-lo para a criticidade e autonomia.

3 A leitura autoritária e o ensino de Literatura: *um enorme passado pela frente*

Ao se ter em vista que o livro didático é ainda hoje um objeto pedagógico privilegiado em grande parte das salas de aula brasileiras, é possível encará-lo como um documento capaz de fornecer testemunhos sobre as práticas escolares. Ao nos mostrar o modo pelo qual determinadas concepções teórico-metodológicas são traduzidas e transpostas para as escolas, o livro didático acaba por fornecer dados indiciários acerca do modelo de ensino que é cotidianamente proposto a professores e alunos. Com base nisso, este artigo entende que os manuais escolares têm a contribuir para a compreensão e o enfrentamento do (ainda atual) predomínio do aprender *sobre literatura*, em detrimento do aprender *a ler literatura*, responsável por instaurar, sobretudo nos anos finais, um ensino literário de cunho mais enciclopédico do que dialógico. E se Millôr Fernandes (1994, p. 30) acerta em afirmar que “o Brasil tem um enorme passado pela frente”, então a própria constituição da literatura como disciplina escolar pode dar algumas respostas sobre o porquê de as informações e atividades metalingüísticas assumirem com frequência mais protagonismo do que a leitura propriamente dita, seja nas aulas de literatura, em geral, seja nos livros didáticos de Português, em específico.

A componente curricular Literatura Brasileira é instituída em 1889, com a reforma educacional Benjamin Constant, e surge vinculada a uma perspectiva de educação literária muito inclinada à imposição de leituras autorizadas e autoritárias em sala de aula. Em termos metodológicos, de 1889 até 1960 o ensino escolar de literatura centra-se na memorização de pequenos fragmentos e de listagem de autores, momento a partir do qual, por influência do modelo francês, a análise textual passa a fazer parte das aulas de literatura, mas tendo somente o professor como figura autorizada para o exercício de tais interpretações, ficando os alunos “desprovidos de fazer suas próprias análises” (GRIJÓ; PAULINO, 2005, p. 105–106). É também nesse contexto que a História da Literatura e, por conseguinte, as *escolas literárias* – uma designação que, em certa medida, “pressupõe a literatura como portadora de certo caráter acadêmico, submisso a normas de produção controláveis e variáveis com relativa lógica no tempo e no espaço” (MALARD, 1985, p. 37 *apud* GRIJÓ; PAULINO, 2005, p. 106) – se consolidam como norteadoras curriculares. E assim, pouco a pouco, em nome do peso de uma tradição (de natureza sobretudo acadêmica), vai se instaurando nas escolas uma “caracterização da obra de arte como um objeto acabado e impenetrável à interferência do leitor, uma vez que as instituições incumbidas de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifraram os caminhos e responderam as perguntas” (ZILBERMAN, 1991, p. 117).

Paralelamente a essa (re)definição de métodos didático-pedagógicos, também as formulações e reformulações daquilo que entendemos por “ensino secundário” e por “ensino médio” trazem implicações para o papel a ser desempenhado pelo ensino de literatura (ZILBERMAN, 1991). Se em sua origem colonial a educação literária escolar alinhava-se a uma visão humanista e elitista segundo a qual a literatura era encarada “como posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio a ser transmitido de geração em geração, patrimônio criado e consumido dentro dos setores sociais elevados, restringindo-se, portanto, sua abrangência e alcance a este mesmo círculo cujos valores reproduzia e acabava por legitimar” (ZILBERMAN, 1991, p. 136), no século XX, o advento do ensino de fins profissionalizantes coloca a disciplina em xeque, pois “o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o

qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica enquanto ‘terminalidade’” (ZILBERMAN, 1991, p. 134). Portanto, se antes a disciplina já visava atender às demandas de uma elite de ascendência europeia que pretendia, em grande parte, ingressar em universidades portuguesas, com o enfoque profissionalizante trazido pelo século XX a presença da Literatura nos currículos passa a ser condicionada, mais do que nunca, ao conjunto de saberes exigidos pelos exames vestibulares, para o caso daqueles estudantes que têm como objetivo mais a continuação dos estudos e menos a inserção imediata no mercado de trabalho, o que pode ser interpretado como “o apelo a outra modalidade de pragmatismo e imediatismo enquanto condição de garantir a permanência da disciplina no currículo” (ZILBERMAN, 1991, p. 136).

Acerca desse poder exercido pelas provas de ingresso no ensino superior, nota-se que ainda na transição do século XX para o século XXI permanece estreita a relação entre saberes escolares e conteúdos requeridos pelos vestibulares. A despeito da insistente postulação de um modelo educacional voltado à formação crítica, cidadã e integral, tal qual preconizado a partir da Constituição de 1988, o ensino da leitura literária continua preso às amarras de seu passado. São ilustrativos dessa persistência as populares “aulas do livro” ministradas tanto em escolas quanto em “cursinhos” preparatórios, bem como o excesso de informações biográficas e historiográficas percebido em qualquer material didático de literatura. Assim, verifica-se na prática escolar contemporânea um modelo de ensino que se restringe, muitas vezes, à promoção de um único modo de ler, no caso, preferencialmente, ao modo de ler cobrado por exames vestibulares³. Trata-se aqui, portanto, do retrato contemporâneo do aprender *sobre* literatura, que, carregando o legado de modelos de ensino de outrora, ainda confunde a importância das vozes de autoridade (da academia, da crítica literária, do professor, do livro didático) com a imposição de uma voz autoritária, responsável por excluir o aluno-leitor do processo interpretativo.

No campo dos estudos sobre materiais escolares, os reflexos de práticas afins no livro didático de Português (doravante LDP) têm sido atestados por diferentes pesquisas nos últimos anos. Já na década de 1980, por exemplo, encontramos investigações que, ao analisarem o eixo literário desses materiais, identificavam certo “autoritarismo” entre os exercícios interpretativos dos LDPs, que, através de “respostas fechadas”, acabavam por anular a “experiência pessoal e igualitária com o texto” (ZILBERMAN, 1982, p. 21). Nesse sentido, constava-se à época que “o livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor. Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário” (ZILBERMAN, 1982, p. 21).

No decênio seguinte, mais precisamente no contexto de análise e de discussão de coleções didáticas de Português produzidas e distribuídas na segunda metade da década de 1990, persiste nos estudos da área a denúncia de tal autoritarismo, visto que ainda imperava nas práticas de leitura literária promovidas na escola o texto “*explicado*” em detrimento do texto “*compreendido*” (JURADO; ROJO, 2006, p. 43, grifo do autor)⁴. Constatava-se, com isso, a instauração de “uma prática *monológica e monovocal*, porque ao texto é negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos. É [...] uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o *reconhecimento* e a *assimilação* do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor” (JURADO; ROJO, 2006, p. 43, grifo do autor), não importando, pois, a bagagem do

³ Cf. CEREJA, 2004; FIDELIS, 2008.

⁴ O estudo de Jurado; Rojo (2006), apesar de ter sido publicado em 2006, tem como corpus de pesquisa uma coleção didática de Português do ensino médio publicada em 1997, assim como os documentos oficiais que orientavam, até então, esse ciclo de ensino.

aluno-leitor, que, desprovido de autonomia, “não constrói os sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele” (JURADO; ROJO, 2006, p. 43). Em outras palavras, em decorrência da dissonância em relação àquilo era previsto pelos documentos oficiais de educação para o ensino de leitura, percebia-se nos LDPs desse período que “a proposta do estudo do texto é *conduzida*, totalmente *autoritária*, impondo a leitura, nem sempre interessante, feita pelos autores do livro didático. Não existe construção de sentido pelo aluno: tudo já é dito, explicado *a priori* e deve ser reconhecido e repetido. [...] O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro [...]” (JURADO; ROJO, 2006, p. 52, grifo do autor).

Ao encontro desses argumentos, as investigações de Marcuschi (1996, 2011) somam importantes dados ao debate sobre a compreensão textual tal qual trabalhada pelos LDPs. Embora suas análises se concentrem, de modo geral, em manuais de Português da virada do século, seus resultados se mostram especialmente atuais e produtivos ao escopo deste artigo ao abordarem, também mas não somente, a questão dos limites interpretativos em exercícios que tentam trabalhar a expressão subjetiva dos alunos.

Se, por um lado, Marcuschi reconhece o excesso de “questões meramente formais” como um problema – visto que, segundo suas análises, a maioria dos exercícios propostos pelos LDs com frequência se restringem a “conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...partes do texto*” (MARCUSCHI, 1996, p. 64, grifo do autor) –, por outro, também nas atividades de caráter pessoal são identificados problemas, uma vez que, por exemplo, de um total de 1.463 perguntas de sete manuais de 1ª a 7ª série analisados pelo pesquisador, “aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto” (MARCUSCHI, 1996, p. 65).

Vejamos alguns casos ilustrativos selecionados e comentados pelo autor a partir de dois LDPs para o ensino fundamental de autoria de Valéria Martins Lippi:

Após o exercício, vem uma seção sob o título “Comentando”, em que uma das propostas é: ‘Você acha que um empregado deve enganar seu patrão para conseguir ganhar mais dinheiro? Por quê?’. Se esta indagação poderia ser um bom início para outros debates sobre o discurso daquele texto, isto fica mascarado no verbo *you* *acha* e na solicitação de uma justificativa para o possível sim ou não que o aluno dará. Mais uma vez, malbarata-se a possibilidade de aprofundar uma boa idéia. A escola parece ter um verdadeiro horror das questões ideológicas; julga-as intocáveis ou as ignora.

Muito comuns são os exercícios de opiniões pessoais aleatórias, subjetivas e até imotivadas, que ignoram o texto. Vejamos este caso em que, das cinco perguntas, três nada tinham a ver com o texto, embora fosse um teste de interpretação (LIPPI, 1991a, p.73).

Exemplo 9:

3. Escreva aqui as coisas boas que a natureza nos oferece.
4. Se você fosse Presidente da República, o que faria para proteger a natureza?
5. Quem pode preservar a natureza?

Isto fica mais claro neste outro caso em que, das 10 perguntas de interpretação de um texto, cinco nada têm a ver com a compreensão (LIPPI, 1991b, p.116), valendo qualquer resposta:

Exemplo 10:

6. E você, que tipo de música prefere?
7. Quais são as três músicas que você mais gosta de ouvir?
8. Você gosta de tocar algum instrumento?
9. Você conhece algum músico brasileiro? Qual?
10. O que você acha que é necessário para se tornar um bom músico?

Todas essas perguntas são de fato interessantes se colocadas em outro contexto, mas não se referem a uma atividade de compreensão, nem são feitas a propósito de alguma sugestão vinda do texto inserido no manual. Poderiam motivar uma discussão entre os alunos e levá-los a defender suas opiniões. Mas não é este o sentido do trabalho proposto, porque o aluno escreve sua opinião individualmente e tudo fica como está. (MARCUSCHI, 1996, p. 69–70, grifo do autor).

Com esses exemplos, Marcuschi demonstra e esclarece que o incentivo ao exercício de expressão da personalidade do aluno-leitor por meio de perguntas desarticuladas ao texto tampouco alinha-se a práticas crítico-reflexivas de leitura. Além disso, seu estudo expõe que, mesmo em questões de viés subjetivo com potencial crítico, a total liberdade prevista na expectativa de resposta também acaba por tornar improdutivo esse tipo de atividade:

10. Qual foi a principal lição que você tirou dessa história?
11. No lugar de Lílian, o que você teria feito se quebrasse algo de seus pais?

[...] As questões 10 e 11 são uma tentativa de refletir sobre o texto, mas aceitam qualquer resposta. Para se tornarem relevantes, poderiam indagar a razão da posição pessoal como justificativa para a resposta. (MARCUSCHI, 1996, p. 67, grifo do autor).

Essas constatações feitas por Marcuschi há mais de duas décadas são importantes à medida que nos ajudam a entender que a problemática da leitura subjetiva em manuais escolares não demanda somente uma aferição da presença ou da ausência de perguntas de cunho subjetivo, sendo ainda mais relevante atentarmos-nos à qualidade das atividades propostas. Isso porque a leitura subjetiva continua a ser, afinal, uma vertente de leitura, logo, é imprescindível que ela se relacione com elementos ou aspectos do texto lido, e não a qualquer e indistinta reflexão pessoal. Se, como já exposto, não há processo de leitura sem a participação do leitor, o mesmo pode ser dito acerca do texto; se este é relegado a segundo plano, uma vez mais o processo diálogo se perde. Dito em outras palavras, “o autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados [...]” (MARCUSCHI, 1996, p. 81).

Ao admitirmos, pois, que a leitura subjetiva não é sinônimo de leitura anárquica, vale pensarmos, brevemente, sobre os limites da compreensão textual, a fim de esclarecer que o indicativo de “resposta pessoal”, que por vezes aparece em exercícios propostos pelos LDPs, não pode (ou ao menos não deveria) funcionar como um validador de qualquer tipo de resposta, sem nenhuma distinção. Tal como advertem as próprias OCEM, mesmo entre as teorias que debatem a recepção da obra literária e a importância do leitor

no processo de leitura, a admissão da pluralidade de leituras não incorre na aceitação irrestrita de qualquer interpretação (BRASIL, 2006, p. 65–67). Nesse sentido,

Pode-se admitir, então, que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. *Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis.* Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto, como tão bem explicou Possenti (1990; 1991). (MARCUSCHI, 2011, p. 97, grifo do autor).

Em síntese, as formas como lemos um texto podem ser chamadas de *horizontes* ou *perspectivas* de leitura, sendo elas: (i) a *falta de horizonte*, limitada à cópia ou repetição do que está no texto; (ii) o *horizonte mínimo*, ou seja, uma leitura baseada em paráfrases; (iii) o *horizonte máximo*, que chega à leitura das entrelinhas, da inferência; (iv) o *horizonte problemático*, que extrapola os limites de interpretabilidade; e o (v) *horizonte indevido*, ou a leitura errada propriamente dita (MARCUSCHI, 2011). E no que tange especificamente à leitura subjetiva, notamos a partir das análises de Marcuschi que perguntas de recorte mais pessoal costumam vincular-se, com frequência, ao *horizonte problemático*, posto que este resulta, justamente, de “leituras de caráter pessoal, em que há investimento de conhecimentos pessoais muito grande”, instalando-se um “vale-tudo” na atividade interpretativa (MARCUSCHI, 2011, p. 99).

Também em estudos mais recentes, como no desenvolvido por Diniz (2012) ao analisar LDPs aprovados pelo PNLD para o Ensino Médio (PNLEM) em sua edição de 2009, mantêm-se questionamentos acerca da qualidade de perguntas abertas à opinião do aluno-leitor. Entre os resultados obtidos pela pesquisadora, não apenas é verificada a baixa incidência desse tipo de questão (a qual é denominada de “dialógica” em seu estudo)⁵, como também se constata que “há inúmeros casos de perguntas dialógicas mal conduzidas” (DINIZ, 2012, p. 113), seja porque a expectativa de resposta acaba se reduzindo a uma única possibilidade de interpretação, negando assim o debate e a contraposição de perspectivas de leitura, seja por um problema de formulação nos enunciados das atividades de leitura, que, apesar de trazerem marcadores de pessoalidade (como “na sua opinião”), correspondem, na verdade, a questões de aferição de conhecimento ou de inferência, por exemplo (DINIZ, 2012, p. 112–115). Ou seja: se somarmos as conclusões anteriormente registradas por Marcuschi e os apontamentos feitos por Diniz, pode-se deduzir que, embora necessária, a abertura à expressão das subjetividades do aluno-leitor tal como proposta por livros didáticos pode culminar num horizonte problemático de leitura, num afastamento do texto lido ou até mesmo numa indiferenciação entre questões de viés objetivo e de viés subjetivo, a depender do modo como enunciado e gabarito conduzem os exercícios. Para além da observação de sua presença-ausência nos LDPs, impõe-se, uma vez mais, a questão da qualidade didático-pedagógica de perguntas desse teor.

Admitindo, portanto, que respostas subjetivas à leitura de um texto literário devem ser, também elas, articuladas, estruturadas e bem justificadas – pois é, afinal, nas relações textuais que o leitor deve encontrar respaldo para seu caminho interpretativo, por mais criativo e pessoal que este caminho possa ser –, este artigo lança luz ao argumento de que a expressão da subjetividade – na condição de resposta ativa, e não passiva, do leitor – é parte constitutiva do ato de ler. E é justamente na esteira de trabalhos

⁵ Ao todo, Diniz (2012, p. 72–74) classifica as atividades de leitura em sete tipos: 1. Objetivas; 2. Explícitas; 3. De inferência; 4. Dialógicas; 5. Historiográficas; 6. De linguagem; 7. De gramática.

precursores, de forma a fornecer um panorama atualizado do problema, que buscamos investigar não somente a presença-ausência de atividades de cunho subjetivo em LDPs, como também verificar de que modo esse tipo de exercício é apresentado, haja vista a mediação de leituras subjetivas ser aqui entendida como um movimento necessário à formação de leitores críticos e autônomos. Pois, em síntese, entendemos que os exercícios de compreensão textual não podem se resumir a “uma garimpagem de informações objetivas” (MARCUSCHI, 1996, p. 81); antes de tudo, “compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir *sobre* os textos” (MARCUSCHI, 1996, p. 74, grifo do autor).

4 Corpus de pesquisa e Metodologia

Para verificar de que modo e em que medida livros didáticos de Português do ensino médio dão espaço à mediação de leituras subjetivas, os dados da pesquisa foram retirados de capítulos que tratam do movimento literário modernista em coleções de Português que obtiveram significativos números totais de adoção nas escolas brasileiras⁶, sendo elas, na ordem, a de maior tiragem no PNLD 2015 (com 2.313.339 exemplares distribuídos na rede pública de ensino) e a primeira e a segunda coleção mais distribuídas no PNLD 2018 (com 3.181.595 e 1.192.467 exemplares, respectivamente), a saber: *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), da editora Saraiva (doravante LD1); *Português contemporâneo* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016), da editora Saraiva (doravante LD2); e *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), da editora Moderna (doravante LD3).

A opção por analisar as atividades de leitura das seções relativas ao Modernismo (poesia e prosa) deve-se ao fato de se tratar de uma escola literária usualmente estudada ao final do ensino médio, momento em que se espera que os jovens sejam especialmente capazes de realizar leituras críticas e autônomas; além disso, esse movimento literário permite-nos investigar a questão da leitura subjetiva em atividades envolvendo tanto textos em prosa quanto poemas.

Com a delimitação de tal recorte analítico, chegamos a um *corpus de pesquisa* composto, inicialmente, por 325 exercícios (sendo, 124 de LD1; 125 de LD2; 76 de LD3 – vide “Tabela 1” abaixo), a partir do qual os exercícios com viés subjetivo foram mapeados, classificados e selecionados para a análise qualitativa. E a título de organização das categorias de análise, cada exercício é por nós denominado de “solicitação interpretativa” (SI) (DIONÍSIO, 2000). Sobre esse ponto, cabe esclarecer que cada pergunta elencada pelos livros didáticos foi contabilizada como uma SI, mesmo nos casos das atividades que são subdivididas em item “a”, item “b” etc. Ou seja, uma atividade de leitura subdividida em questão “a”, “b” e “c” soma três SIs, ainda que estas pertençam ao mesmo conjunto de perguntas.

No que se refere à *metodologia*, a pesquisa soma três etapas: (i) a de mapeamento, (ii) a de classificação e, finalmente, (iii) a de análise qualitativa dos dados.

Para a etapa (i), compilamos todas as atividades de leitura inscritas nos capítulos reservados ao Modernismo em cada uma das coleções. Ou seja, desconsideramos os paratextos e os elementos iconográficos e

⁶ Com “números totais” referimo-nos à soma de distribuição de livros didáticos por coleção, considerando seus três volumes. Os dados relativos a essas tiragens estão disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>> e <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 11 set. 2020.

atentamo-nos somente às perguntas lançadas ao aluno-leitor. Em seguida, na etapa (ii), de organização e classificação dos exercícios coletados, elaboramos categorias que nos permitissem dialogar com aquilo que advertem os estudos precursores, sobretudo os estudos de Marcuschi (1996, 2011), anteriormente discutidos.

Marcuschi propõe em suas investigações uma tipologia das perguntas recorrentemente encontradas nas seções de compreensão textual dos LDPs⁷. E entre os diversos tipos destacados pelo pesquisador, nota-se que os exercícios de viés subjetivo são inseridos em duas categorias: na categoria de perguntas “subjetivas”, que em geral “têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R [resposta] fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo”; e na categoria de perguntas do tipo “vale-tudo”, “que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta” (MARCUSCHI, 2011, p. 101). A diferença entre esta e aquela está no fato de as questões “vale-tudo” “não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual” (MARCUSCHI, 2011, p. 101). Respectivamente, elas se caracterizam por enunciados como:

[Perguntas “subjetivas”]
Qual a sua opinião sobre...? Justifique.
O que você acha do...? Justifique.
Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?

[Perguntas “vale-tudo”]
De que passagem do texto você mais gostou?
Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.
Você concorda com o autor?
(MARCUSCHI, 2011, p. 101).

É curioso notar que, embora os trabalhos de Marcuschi explorem diversos tipos de exercícios, e não apenas aqueles que dão abertura à expressão da subjetividade do leitor, todas as perguntas com viés subjetivo localizadas pelo pesquisador são associadas a horizontes problemáticos de leitura, correspondendo, assim, segundo Marcuschi, a um impeditivo a práticas de leitura que sejam reflexivas e críticas.

Quase duas décadas separam a data de publicação dos LDPs analisados pelo linguista e o ano de edição dos LDPs que compõem o corpus deste artigo. Contudo, a despeito de tal hiato, é inevitável tomar os resultados desses trabalhos como um importante, e necessário, ponto de partida. Por isso, ao classificarmos as perguntas de viés subjetivo por nós levantadas, a questão do grau de articulação entre a pergunta e o texto lido torna-se relevante, tal qual o era nas investigações de Marcuschi. Desse modo, à luz da reconfiguração das categorias analíticas de Dionísio (2000) proposta por Sá (2019), a classificação dos exercícios (ou das SIs) dá-se da seguinte forma:

As solicitações interpretativas mais propensas ao trabalho com a leitura analítica, focadas em operações de identificação, classificação, inferência, síntese e justificação, sem nenhuma marca de abertura à expressão subjetiva de leitura, são classificadas como *solicitações analíticas* (SA);

⁷ Ao todo, nove tipos de perguntas integram o Quadro “Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos Anos 1980–90” de Marcuschi (2011, p. 101): 1. A cor do cavalo branco de Napoleão; 2. Cópias; 3. Objetivas; 4. Inferenciais; 5. Globais; 6. Subjetivas; 7. Vale-tudo; 8. Impossíveis; 9. Metalinguísticas.

As solicitações interpretativas abertas ao trabalho com leituras subjetivas, que demandam a emissão de juízo de valor, de opinião, ou a mobilização de experiências pessoais, são classificadas como *solicitação cursiva* (SC). Neste caso, tem-se ainda uma subdivisão: as SCs que exigem uma articulação explícita entre o posicionamento do aluno-leitor e o texto lido enquadram-se na categoria *solicitação cursiva articulada* (SCA); por sua vez, as SCs nas quais não é evidente essa necessidade de articulação classificam-se como *solicitação cursiva articulada* (SCD).

Na prática escolar, solicitações analíticas e solicitações cursivas não formam necessariamente uma dupla antagônica, sendo possível, e também produtivo, haver imbricações entre elas. A divisão classificativa proposta atende, portanto, aos objetivos deste artigo.

Finalmente, cabe esclarecer os critérios adotados para distinguir uma SA de uma SC. Para tanto, foram observados, de início, os enunciados mais comuns que integram tanto a formulação das perguntas quanto a formulação dos gabaritos. A partir disso, aplicamos os seguintes balizas:

- Todas as questões cujos gabaritos indicam *resposta pessoal* são consideradas SC, haja vista se tratar de uma marca que expressa explicitamente a intenção de promover uma participação de viés subjetivo;
- Todas as perguntas com expressões do tipo *na sua opinião, você concorda com, o que você pensa sobre, o que você acha sobre* ou afins são classificadas como SC, mesmo que o indicativo de *resposta pessoal* não se faça presente no gabarito, pois entendemos que o teor desses enunciados dá margem para que o aluno-leitor se posicione subjetivamente diante do texto lido;
- Todas as questões cujos gabaritos contêm orientações do tipo *professor, abra o exercício para a discussão, pois há mais de uma possibilidade de resposta* são categorizadas como SC, pois consideramos que o Manual do Professor está a incentivar o compartilhamento das impressões pessoais e múltiplas de leitura, mesmo que o indicativo de *resposta pessoal* não se faça presente no gabarito. Por outro lado, afirmações como *há mais de uma possibilidade de resposta*, quando isoladas no gabarito, isto é, quando desacompanhadas da sugestão de debate, não são tidas como suficientes para a caracterização de uma SC, visto que, apesar de anunciarem a existência de múltiplas respostas, esse tipo de diretriz não propõe explicitamente a exposição e a troca de leituras múltiplas/subjetivas entre os alunos. O mesmo ocorre em relação aos enunciados do tipo *discuta com os seus colegas*, direcionados aos alunos, que, quando isolados, não apontam explicitamente para o compartilhamento de diferentes percepções de leitura, podendo corresponder apenas a uma orientação de atividade coletiva ou oral.

Portanto, os 325 exercícios mapeados na etapa (i) da pesquisa foram posteriormente classificados na etapa (ii) com base nos parâmetros supracitados, resultando, por sua vez, nos seguintes números:

Tabela 1 – Dados Quantitativos

DADOS QUANTITATIVOS				
Coleção	Solicitações Interpretativas (SI)	Solicitações Analíticas (SA)	Solicitações Cursivas Articuladas (SCA)	Solicitações Cursivas Desarticuladas (SCD)
LD1	124	111	13	0
LD2	125	122	3	0
LD3	76	60	13	3
Total	325	293 (90,15% do total)	29 (8,92% do total)	3 (0,92% do total)

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, compartilhamos os resultados da análise qualitativa das SCs (tanto das SCAs quanto das SCDs), que corresponde à etapa (iii) da pesquisa. Cabe mencionar nesse sentido que, por termos tido acesso aos exemplares reservados ao professor, também a fundamentação teórico-metodológica das coleções é assumida como um objeto de análise, pois há nesses paratextos informações relevantes à compreensão das perspectivas de leitura preconizadas pelos livros didáticos. Assim, as análises das SCs são por vezes articuladas a aspectos contidos no Guia do Professor.

5 Resultados

Conforme se observa na Tabela 1, foram localizadas, ao todo, 32 SCs, sendo apenas 3 do tipo SCD, todas estas presentes em LD3. Isso significa que a maioria das perguntas de viés subjetivo demandam algum tipo de relação entre o posicionamento do aluno-leitor e o texto lido, um ponto, a priori, positivo à formação de leitores críticos, bem como distinto daquele percebido em estudos precursores. Por outro lado, merece atenção o fato de as SCs serem minoritárias nas três coleções investigadas, correspondendo a 10,48% do total de exercícios em LD1, a 2,4% em LD2, e a 21,05% em LD3. Ou seja: a demanda explícita pelo compartilhamento das experiências pessoais de leitura é ainda secundária entre as atividades de leitura propostas por LDPs do ensino médio.

A despeito de a baixa incidência desse tipo de questão ser um ponto comum, a discrepância na porcentagem de SCs identificadas em cada coleção, que oscilou de 2% a 20% de presença, sugere que a promoção da mediação de leituras subjetivas varia de acordo com as escolhas editoriais feitas por cada coleção, não havendo nisso um padrão para além do lugar marginal atribuído a esses exercícios. É curioso notar, porém, que, na fundamentação teórica apresentada ao professor, a importância do dialogismo e da fruição no ato de ler é enfatizada, em maior ou menor grau, pelas três coleções. Também a crítica a um modelo de ensino “engessado” e “mecânico” é feita nos três livros. Em teoria, portanto, todos os manuais investigados partem, cada qual a seu modo, de um consenso sobre a necessidade de fugir à primazia de atividades metaliterárias. Na prática, por sua vez, suas propostas didático-pedagógicas para concretizar essa premissa revelam diferenças.

No que tange à análise qualitativa dos dados, nota-se nas SCs de LD1 e LD3 ocorrências e tendências afins, sendo LD2 a coleção cujos dados mostram-se mais peculiares.

Em LD2, tem-se um evidente predomínio de enunciados compostos por comandos de teor imperativo, tais como “conclua”, “interprete”, “identifique”, “infira”, “explique” etc. Por vezes, soma-se a essas expressões o indicativo de “levante hipóteses”. Não se verifica nenhum enunciado do tipo “você concorda”, “na sua opinião”, “resposta pessoal” etc. Nesse sentido, LD2 chama a atenção não apenas por contar somente com 3 SCs num universo de 125 exercícios, mas pela particularidade discursiva dessas questões. Nos três casos, a abertura explícita à expressão da subjetividade do leitor é registrada nos gabaritos fornecidos ao professor por meio da mesma recomendação: “Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma possibilidade de resposta/interpretação”. Observemos dois exemplos:

(i)

5. Além do discurso indireto livre, o romance [*Vidas Secas*, de Graciliano Ramos] utiliza outros recursos formais.

[...]

b) Os filhos de Fabiano e de sinhá Vitória não têm nomes. **Levante hipóteses:** Que efeito de sentido esse recurso constrói no texto?

Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma possibilidade de resposta. Sugestão: O nome próprio é uma maneira de conferir identidade e singularidade a algo ou alguém; portanto, a ausência dele ressalta, criticamente, a ideia de existência insignificante e miserável do retirante, entregue a uma situação de descaso e de abandono. (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 106, grifo nosso) [LD2].

(ii)

4. No poema “Canção” [de Cecília Meireles], o eu lírico faz referência ao seu sonho e, por meio de um conjunto de imagens, revela o destino que deu a eles.

[...]

c) **Dê uma interpretação** à imagem final do poema: “e as minhas duas mãos quebradas”.

Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação. Sugestão: O eu lírico pôs o navio no mar com as mãos. Ao afundá-lo e destruir seu sonho, é como se tivesse cortado parte de si mesmo. (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 184, grifo nosso) [LD2].

Conforme exposto na seção que trata da metodologia, entendemos que a marcação da possibilidade de respostas múltiplas, quando associada à sugestão de debate, dá margem à expressão de leituras subjetivas à medida que se admite a existência de diferentes experiências e perspectivas de leitura. Por outro lado, se analisarmos os enunciados das perguntas que acompanham tais instruções do gabarito, é possível notar

uma inconsistência que não é exclusiva de LD2, mas transversal a todo o corpus de pesquisa. Para entendê-la, é preciso analisar comparativamente as SCs supracitadas, (i) e (ii), e duas SAs também retiradas de LD2:

(iii)

7. O hipérbato ou inversão é outra figura de linguagem que ocorre com frequência no poema.

[...]

b) **Levante hipóteses:** Que relação há entre as inversões sintáticas nos versos e o conteúdo do poema?

As inversões sintáticas reforçam as oposições que se dão no nível do conteúdo, ou seja, o eu lírico também está vivendo uma vida “invertida”, ou seja, que é o contrário do que vivera antes. (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 188, grifo nosso) [LD2].

(iv)

8. Na segunda estrofe, o eu lírico avista o nascimento da aurora.

[...]

c) Considerando o contexto, **interprete:** O que representa a metáfora aurora?

A aurora representa a esperança de um novo tempo, depois de terminada a guerra, um tempo de esperança, amor, solidariedade e comunhão entre os homens. (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 160, grifo nosso) [LD2].

Também consoante ao que foi explicado na seção de metodologia, recordamos que as SAs se caracterizam por não terem nenhuma marca que assinale (seja na pergunta, seja na resposta) a intenção de trabalhar leituras subjetivas, tal como se nota em (iii) e (iv). Mas ao compararmos os enunciados de SA (iii) e SC (i), assim como de SA (iv) e SC (ii), percebe-se certa aleatoriedade na formulação dos conjuntos de pergunta-resposta. Tanto (iii) quanto (i) propõem que o aluno “levante hipóteses”, mas um dos gabaritos reconhece a possibilidade de haver múltiplas respostas e o outro não; tanto (iv) quanto (ii) pedem que o aluno “dê uma interpretação/interprete”, mas novamente um gabarito se abre à expressão das subjetividades e o outro não. Nos dois casos, o teor das perguntas é parecido: de um lado, questiona-se o sentido que determinados recursos de linguagem atribuem ao texto, de outro, os sentidos de determinadas metáforas. Nos gabaritos, contudo, sugere-se caminhos interpretativos distintos.

Em LD1 e LD3 essa indistinção entre os enunciados de SC e SA também se faz presente. Diferentemente de LD2, ambas se valem por vezes do indicativo de “resposta pessoal” em seus gabaritos, e também de marcas de interlocução como “na sua opinião” ou “você concorda”. Mas também nesses casos

não há um padrão discursivo que permita compreender o porquê de algumas perguntas serem explicitamente associadas à expressão da personalidade e outras não. Observemos os excertos a seguir, de SCs identificadas, respectivamente, em LD1 e LD3: os itens “b”, “c” e “d” de (v) têm enunciados de pergunta similares, quase idênticos, mas o registro de “resposta pessoal” é feito apenas no gabarito de “b”; por sua vez, as duas atividades de (vi) demandam explicitamente a opinião do aluno-leitor, mas em um gabarito é assinalado “resposta pessoal” e no outro, “resposta esperada”:

(v)

4. No texto II [“Soneto de fidelidade”, de Vinicius de Moraes], o eu lírico jura fidelidade à pessoa amada, seja nos momentos de dor, seja nos de alegria. A respeito dos tercetos do poema:

[...]

b) **dê uma interpretação coerente** ao emprego dos parênteses no verso “Eu possa me dizer do amor (que tive)”.

Resposta pessoal. Sugestão: Talvez o eu lírico esteja extraindo um conceito particular de amor, baseado em sua experiência pessoal.

c) **interprete a metáfora presente no verso** “Que não seja imortal, posto que é chama”.

Como uma chama, o amor queima e ilumina, mas pode se apagar, pois tem duração finita.

d) **dê uma interpretação coerente** ao paradoxo “que seja infinito enquanto dure”, empregado pelo eu lírico para expressar seu conceito de fidelidade.

A palavra infinito é empregada com valor qualitativo, e não temporal. Assim, para o eu lírico, fidelidade é sinônimo de entrega total, mesmo que numa relação passageira. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 275, grifo nosso) [LD1].

(vi)

4. É dos filósofos alemães Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895) o conceito de luta de classes. Segundo eles, as mudanças importantes ocorridas na história da humanidade decorreram do conflito entre os interesses (contraditórios) das classes sociais. Na sociedade capitalista, a luta se estabelecerá entre a burguesia e o proletariado (operariado).

a) **Na sua opinião**, por que o último verso menciona a “luta de classes”, referindo-se aos meninos do poema? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 94, grifo nosso) [LD3].

Resposta pessoal. Sugestão: Porque no poema é mostrada a diferença de perspectiva de vida entre o menino pobre e o rico, a “luta de classes”, mencionada no último verso (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 441, grifo nosso) [LD3].

2. Na primeira estrofe, o eu lírico afirma que o “menino triste [...] nunca leu Júlio Verne”. **Na sua opinião**, qual o propósito do eu lírico ao dar essa informação? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 93, grifo nosso) [LD3].

Resposta esperada: Mais do que sugerir que o menino pobre não dispunha de livros, escola etc. ou bens materiais de qualquer gênero, o eu lírico pretende mostrar que ele não tinha acesso ao sonho, ao universo fabular ou – nas palavras de Antonio Candido – à “organização do caos” por meio da literatura. Júlio Verne proporcionou sonhos a uma série de crianças com sua literatura mágica, mas não a esse menino (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 441, grifo nosso) [LD3].

Essas ocorrências foram frequentes no corpus analisado. Em LD1, elas corresponderam à totalidade das SCs identificadas, visto que o indicativo de “na sua opinião”, nas perguntas, e/ou de “resposta pessoal” ou “estímulo a discussão”, no gabarito, aparecem sempre vinculados a comandos do tipo “interprete” e/ou a solicitações de justificação da interpretação dada pelo livro didático e/ou à postulação de resposta única, centrada na materialidade textual e não na pluralidade de experiências pessoais de leitura. Isso significa que na prática as SCs pouco se diferem discursiva e qualitativamente das SAs, pois impera, nesses casos, a sugestão de um único modo de ler, e não a ênfase na multiplicidade de respostas, nem recomendações didático-pedagógicas acerca do modo pelo qual a mediação das leituras subjetivas possa ser feita. Em LD3, verificou-se que 7 SCs destoam desse padrão pelo fato de se tratar de exercícios inscritos nos boxes intitulados “Fala aí”, que encerram as atividades de leitura de cada texto estudado no eixo literário da coleção. Tal seção é apresentada no Manual do Professor de LD3 como um espaço que visa estabelecer “uma ponte entre os temas explorados pela ficção ou pela poesia e a realidade que [...] circunda [os alunos]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 370), ou seja: o ícone “Fala aí” é introduzido ao professor justamente como um exercício que privilegia a experiência pessoal de leitura. Selecionamos dois exemplos:

(vii)

Fala aí

Em carta dirigida à esposa Heloísa Ramos, escrita em 1937, Graciliano Ramos explica:

“Escrevi um conto sobre a morte duma cachorra, um troço difícil, como você vê: procurei adivinhar o que se passa na alma duma cachorra. Será que há mesmo alma em cachorro? Não me importo. O meu bicho morre desejando acordar num mundo cheio de preás. Exatamente o que todos nós desejamos. A diferença é que eu quero que eles apareçam antes do sono, e padre Zé Leite pretende que eles nos venham em sonhos, mas no fundo todos somos como a minha Baleia e esperamos preás”. RAMOS, Graciliano. *Cartas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981, p. 194. (Fragmento).

Você concorda com Graciliano Ramos? Todos desejamos nossos “preás”? **Quais seriam os seus? O que você faria** para consegui-los? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 81, grifo nosso) [LD3].

Professor: Certifique-se de que os alunos percebam que Graciliano Ramos utiliza os preás de Baleia como uma metáfora do desejo humano. **Veja que desejos têm seus alunos. Incentive-os a falar sobre** como planejam realizar esses sonhos. **Fale com eles sobre** projetos para o futuro (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 439, grifo nosso) [LD3].

(viii)

Fala aí

Com qual das faces do eu lírico [do poema “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade] **você se identifica?** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 97, grifo nosso) [LD3].

Resposta pessoal. Professor: a identificação proposta é mais uma oportunidade para os alunos aprimorarem a leitura do texto poético, já que demanda uma boa compreensão das imagens que compõem cada uma das estrofes (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 442, grifo nosso) [LD3].

Tanto em (vii) quanto em (viii) espera-se que, a partir da compreensão das metáforas e das imagens dos textos lidos, o aluno-leitor fale de si e realize, assim, uma leitura subjetiva da obra. Nota-se também que em (vii) a sugestão de mediação é mais detalhada se comparada ao teor dos gabaritos das demais ocorrências do corpus de pesquisa, algo que se repete na maioria dos exercícios propostos no box “Fala aí”, de LD3.

Acerca da subclassificação das SCs, observa-se que os dois exercícios supracitados, tais como os demais exemplos de SCs listados até aqui, correspondem a solicitações cursivas do tipo SCA, uma vez que é bastante evidente a expectativa de que a resposta do aluno esteja articulada com elementos textuais. Todavia, é importante frisar que os três casos de SCDs, – isto é, de SCs que prescindem de uma relação consistente entre a resposta do aluno e a materialidade textual – foram identificadas em LD3, precisamente em questões trazidas pelo referido box “Fala aí”. São elas:

(ix)

Fala aí

Do diário de Sílvia é um texto ficcional. Nele, uma mulher fala de suas angústias, insatisfações, crises, alegrias e sonhos. Entretanto, Sílvia é uma criação de Erico Veríssimo e, embora verossímil, pertence a uma *pararrealidade*.

Você acha que um homem consegue apreender os sentimentos femininos mais íntimos e expressá-los com verdade? **Acredita que,** se o diário de Sílvia fosse escrito por uma mulher, ele seria mais condizente com o que pensa e sente alguém do sexo feminino? Discuta com seus amigos e professor. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 91, grifos nosso e do autor) [LD3].

Professor: Comente com os alunos sobre a noção de pararrealidade: em literatura, o autor não copia fielmente a realidade; ele cria um universo, uma realidade paralela à nossa. Esse mundo inventado, porém verossímil, só se completa com a colaboração do leitor.

Veja o que a turma pensa, mas não se esqueça de dar exemplos para tornar o debate mais rico. Cite as muitas mulheres criadas por Chico Buarque em suas canções, cujos sujeitos poéticos são femininos (“Olhos nos olhos”, “Folhetim”, etc.). **Inverta a questão e pergunte à classe se as mulheres seriam capazes de apreender o espírito masculino. Cite autores** como Raduan Nassar e Jane Austen, por exemplo, que constroem tanto personagens masculinos quanto femininos em seus romances. **Fale do** rico universo de Shakespeare, etc. **Pergunte aos alunos se** eles creem em literatura masculina e feminina. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 441, grifo nosso) [LD3].

(x)

Fala aí

Nesse poema [“Poema da necessidade”], Drummond usa uma anáfora para reforçar a ideia de que se vive um tempo de urgência (necessidade), em que o país precisa ser salvo, uma língua precisa ser aprendida, etc. Discuta com seus colegas e, utilizando a anáfora “É preciso...”, **faça uma lista das necessidades de seu tempo**, o século XXI. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 98, grifo nosso) [LD3].

Resposta pessoal. Professor: Seria conveniente que o aluno escrevesse na lousa as “necessidades” listadas pela turma. **Não se esqueça de reforçar que** Drummond, em seu poema, fala de um contexto específico: o da ditadura, da guerra, do nazifascismo, da bomba atômica, etc. **É necessário refletir sobre o tempo do jovem de hoje para realizar esta atividade.** Se o resultado ficar interessante, **sugira aos alunos que** montem um painel a partir do “Poema da necessidade” de sua sala e exponham-no no pátio da escola. **Peça-lhes que**, nesse painel, seja reservado um espaço para que alunos de outras classes anotem mais “necessidades” do mundo contemporâneo. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 442, grifo nosso) [LD3].

(xi)

Fala aí

Você está no terceiro ano, encerrando o Ensino Médio e partindo para uma nova etapa da sua história. O eu lírico de “Poética (I)” [de Vinicius de Moraes] afirmar: “o este é meu norte” e “Meu tempo é quando”. **E quanto a você? Qual seria hoje seu “este”?** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 101, grifo nosso) [LD3].

Resposta pessoal. Professor: Fale aos alunos um pouco sobre a trajetória de Vinicius de Moraes. **Mostre à turma que** ele sempre viveu intensa e poeticamente, mas, em alguns momentos, pagou um alto preço por isso. **Recomendamos** o DVD Vinicius, de Miguel Faria Jr., para uma discussão mais interessante sobre o poeta. **Pergunte aos alunos o que eles, como jovens, planejam para sua vidas; o que pretendem fazer para realizar seus planos. Questione-os a respeito da possibilidade de uma existência marcada pela intensidade e, ao mesmo tempo, pela responsabilidade e pelo respeito à ética** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 443, grifo nosso) [LD3].

Por um lado, os três excertos servem para confirmar que as SCs lançadas pelos boxes “Fala aí” destacam-se por fornecerem instruções mais detalhadas sobre a mediação de leitura esperada, elencando formas de conduzir

a expressão da personalidade de leitura dos alunos, não se restringindo, portanto, ao registro de uma única possibilidade de resposta. Por outro, não se vê nestas SCs uma marcação explícita da necessidade de o aluno-leitor ter como ponto de partida e/ou de chegada a interpretação global ou pontual de aspectos da narrativa, recordando o tipo de exercício de compreensão textual “vale tudo”, outrora criticado nas investigações de Marcuschi (1996, 2011).

Em (ix), as possíveis relações entre autoria literária e gênero dá-se de modo amplo no enunciado da questão – ou seja, lança-se a pergunta sem que seja demandado um retorno ao texto ou a passagens/elementos específicos que possam justificar a respectiva resposta –, e de modo extrapolado no gabarito, que, de um lado, dá enfoque à questão da “pararrealidade” (na condição de conceito metaliterário) e, de outro, cita obras e autores que podem contribuir com a discussão, deixando em segundo plano a interpretação do texto lido. Prova disso é que, da forma como o exercício e seu gabarito são formulados – isto é, tendo em vista que, nesta atividade, a materialidade do texto de Veríssimo, em si, é pouco ou nada recordada –, (ix) poderia se limitar, sem perdas significativas, a um questionamento genérico que dispensasse a menção ao romance em estudo, algo como: “Tendo em vista a noção de pararrealidade, você acha que um homem consegue apreender os sentimentos femininos mais íntimos e expressá-los com verdade?”.

Quanto ao exercício (x), a falta de diálogo com o texto é percebida, preponderantemente, nas instruções presentes na resposta, dado que LD3 parte do pressuposto de que não há pontos comuns entre “o tempo do jovem de hoje” e o tempo do eu lírico. Por conseguinte, não se exige, por exemplo, o apontamento e a justificação de convergências e de divergências entre a “lista de necessidades” observada no poema e a lista a ser elaborada pelos alunos, tornando a temática do texto lido um simples pretexto para a escrita pessoal dos estudantes. Assim, o correto uso da anáfora, tal como observado na estruturação do poema, revela-se mais importante à atividade proposta do que a articulação (por identificação ou por negação) entre o que afirma o eu lírico e o que pensa o “jovem” leitor. É certo, como aponta o gabarito, que, nos dias atuais, não vivemos em um contexto de ditadura e de guerra idêntico ao denunciado no poema, porém, a depender do contexto sociocultural e/ou da percepção de mundo dos alunos que utilizam o livro didático, é possível que haja identificação a nível do sentimento de exposição à violência e à insegurança, por exemplo. Neste caso, o viés redutor do gabarito acaba por negar a multiplicidade de pontes que podem ser estabelecidas entre o texto e as leituras subjetivas dos alunos.

O exercício (xi) corresponde a uma ocorrência limítrofe entre SCA e SCD, mas que devido ao gabarito é classificado como SCD. Os versos do poema de Vinicius de Moraes destacados pelo enunciado são, a priori, indicativos de uma demanda de articulação com o texto. Contudo, ao encontro do que vimos em (ix), seu gabarito caminha para uma interpretação que extrapola os limites do texto (foca-se na biografia do poeta), apoiando-se mais num debate extratextual e menos (ou nada) num diálogo com o texto. Os versos citados na pergunta configuram-se pretexto para que os alunos pensem e expressem seus planos e desejos, mas de forma alheia ao conteúdo do poema, por isso (xi) enquadrar-se no rol das SCDs.

É fato que todos os casos de solicitações cursivas desarticuladas se inscrevem em LD3, mas é válido recordar que é também esta a coleção mais comprometida com o trabalho com questões de viés subjetivo. Como vimos, as SCs ocupam 21,05% do total de atividades propostas nesta coleção – um número bem maior do que os levantados em LD1 e LD2 –, além de haver em LD3 um box dedicado exclusivamente a esse tipo de questão, ainda que as SCs também se façam presentes nos exercícios situados fora de tal box. Nestes casos, isto é, das SCs de LD3 que não são acompanhadas do selo “Fala aí”, repete-se a inconsistência observada em todas as coleções que integram o corpus de pesquisa, a saber, a aleatoriedade dos enunciados

das perguntas e dos gabaritos, assim como a falta de detalhamento nas expectativas de resposta. Isso nos permite destacar que as ocorrências mais produtivas de SCs por nós identificadas – ou seja, os casos em que as SCs mantêm a coesão de seus enunciados e cujos gabaritos extrapolam o registro de uma única e breve possibilidade de resposta – situam-se numa seção à parte das atividades usuais de compreensão textual, precisamente no box “Fala aí” de LD3. Em outras palavras, o trabalho com as leituras subjetivas revelou-se mais consistente quando previamente anunciado pela coleção como um momento especial ou particular do ato de ler, e não a partir de uma presença transversal às atividades de leitura do livro didático, que situasse a leitura subjetiva como sendo constitutiva da prática leitora em geral.

Cabe mencionar, por fim, que não verificamos discrepâncias significativas quanto à interferência do tipo textual (prosa e poesia) na frequência com que as coleções propõem SCs. Em LD1 e em LD2, tem-se quase o dobro de SCs no estudo de textos poéticos, contudo, em LD3 ocorre o predomínio de SCs nas atividades de textos em prosa. Ademais, o fato de LD2 somar apenas 3 SCs, de um total de 125 exercícios, torna essa amostragem pouco expressiva para a aferição de padrões desse teor.

6 Algumas conclusões

As análises aqui desenvolvidas apontam que, de modo geral, a promoção de leituras subjetivas, apesar de presente, é incipiente nos livros didáticos de Português, havendo inconsistências em sua formulação e/ou execução. Quantitativamente, a discrepância na porcentagem de SCs identificadas em cada livro didático situou-se no intervalo de 2% a 20% do total das atividades propostas, sugerindo que a frequência com que esse tipo de exercício é demandado varia de acordo com as escolhas editoriais de cada coleção. Qualitativamente, por sua vez, tal abertura permanece restrita, na maioria dos casos, ao nível do discurso adotado pelos enunciados e gabaritos. Na prática, questões compostas por expressões como “na sua opinião” ou “resposta pessoal” em pouco ou em nada diferem do teor dos exercícios pragmáticos, haja vista a restrição a uma única possibilidade de resposta, geralmente de cunho metaliterário.

Por outro lado, contrariando críticas presentes em estudos precursores sobre as atividades de compreensão textual em livros didáticos, nota-se que a maioria dos exercícios de recorte subjetivo por nós levantados não prescinde da necessidade de leitura e de diálogo com o texto. De encontro ao que era observado em coleções de Português da virada do século, os livros investigados neste artigo não propõem, no geral, perguntas do tipo “vale-tudo”, nem deixam o texto em segundo plano. Tem-se quase sempre a expectativa de que o posicionamento do aluno-leitor encontre respaldo na materialidade textual. Contudo, o desafio que se impõe, como dito anteriormente, é que se privilegia os direitos do texto em detrimento dos direitos do leitor, de modo que os exercícios alinhados com a expressão da personalidade do leitor também são acompanhados do registro de uma resposta única, bastante similar à que se faz presente nos gabaritos de questões metaliterárias/metalinguísticas.

Cabe ressaltar que, nos manuais do professor, todas as coleções apresentam-se como materiais baseados em perspectivas sociointeracionistas e/ou dialógicas de leitura, mostrando-se bastante atentas ao que vem sendo ressaltado por documentos oficiais. Porém, considerando que nem sempre as atividades de leitura, e sobretudo os gabaritos que as acompanham, refletem essa premissa, torna-se válido pensar se é suficiente que

as fundamentações teóricas e metodológicas de manuais escolares tratem do assunto, ou se a cada atividade é preciso haver instruções que reforcem esse aspecto. Os dados deste estudo sugerem que a segunda alternativa se mostra mais adequada, à medida que tal descompasso entre teoria (Manual do Professor) e prática (Caderno do Aluno) traz efeitos negativos à concretização de um ensino de leitura dialógico.

Entre o corpus de pesquisa, há, decerto, ocorrências produtivas ao trabalho com leituras subjetivas, sobretudo em LD3. O fato curioso é que se trata da única coleção a reservar, previamente, uma seção fixa e exclusiva a exercícios que tocam a subjetividade dos alunos. Vemo-nos então diante de um paradoxo: se considerarmos os inevitáveis imbricamentos que, na prática leitora, a leitura subjetiva estabelece com a leitura analítica, é esperado que as duas dimensões de leitura sejam trabalhadas de forma transversal; entretanto, a primeira vertente ganha destaque no corpus por nós analisado justamente quando é apresentada como um caso à parte, quando associada a um momento especial da leitura. Uma interpretação possível desse dado é a de que a leitura subjetiva ainda não é reconhecida pelos manuais escolares como sendo constitutiva do ato de ler, por isso, quando trabalhada com mais aprofundamento, ela aparece situada à margem, e não no centro, do processo de leitura.

Ao destacarmos os testemunhos que os livros didáticos podem fornecer acerca da atual primazia da metaleitura no ensino médio, não ignoramos que a prática docente, isto é, que o uso que cada professor faz desses materiais, é determinante para a análise da questão. No entanto, os dados levantados são suficientes para notarmos que o excesso de propostas de recorte metaliterário/metalinguístico é acompanhado, no ensino médio, da ausência de propostas que convidem o aluno-leitor a se colocar como sujeito diante de sua experiência de leitura. Assim, pensar sobre a necessidade de alinhamento desses materiais a práticas verdadeiramente dialógicas pode não ser suficiente garantir um contato efetivo do aluno-leitor com o texto, mas se mostra, decerto, como um pertinente ponto de partida.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Processo 88887.474608/2020-00.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (versão final)*, Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume I: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 03 mar. 2023.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEREJA, W. R.; DIAS VIANNA, C.; DAMIEN, C. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, v. 3, São Paulo: Saraiva, 2016. (Manual do Professor).

- CEREJA, W. R. *Uma proposta dialética de ensino de literatura no Ensino Médio*. Orientador: Beth Brait. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 9 ed., v. 3, São Paulo: Saraiva, 2013. (Manual do Professor).
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*, São Paulo: Parábola, 2013.
- DINIZ, L. G. *Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para Ensino Médio*. Orientador: Robson Coelho Tinoco. 2012. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2012.
- DIONÍSIO, M. de L. da T. *A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.
- FERNANDES, M. *Millôr definitivo: a bíblia do caos*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.
- FIDELIS, A. C. S. *Do cânone literário às provas de Vestibular: canonização e escolarização da literatura*. Orientador: Maria Augusta Bastos de Mattos. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. “Literatura”. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília. 2004. p. 60–82. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Associados: Cortez Editora, 1989.
- GRIJÓ, A. A.; PAULINO, G. “Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos”, *Revista da FAGED*, n. 09, p. 103–115, 2005. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v10i9.2686>. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2686>> Acesso em: 13 mar. 2023.
- JURADO, S.; ROJO, R. “A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?”, In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37–57.
- MARCUSCHI, L. A. “Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?” *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64–82, jan./mar., 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374>> Acesso em: 13 mar. 2023.
- MARCUSCHI, L. A. “Compreensão textual como trabalho criativo.” In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores*. Bloco 02 – didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 89–103, v. 3. (Curso de Pedagogia). Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2020.
- ORMUNDO W.; SINISCALCHI, C. *Se Liga na Língua: literatura, produção de texto, linguagem*, v. 3, São Paulo: Moderna, 2016. (Manual do Professor).
- PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- ROUXEL, A. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”, In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*, São Paulo: Parábola, 2013. p. 17–34.
- ROUXEL, A. “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?” Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.145, p. 272–283, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/90>> Acesso em: 14 mar. 2023.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. “Apresentação dos organizadores franceses”, *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19–24.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SÁ, A. P. dos S. de. *A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015*. Orientador: Daniela Palma. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1090875> Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636697>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOARES, M. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17–48.

ZILBERMAN, R. “A leitura na escola”, *In*: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9–22. (Série Novas Perspectivas 1).

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 94–111. (Coleção Repensando o ensino).