



## O TRABALHO DE LEITURA DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO ENTRE O JURÍDICO, O ECONÔMICO E O POLÍTICO

### THE WORK OF READING LITERATURE IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION: INTERPRETATION AND UNDERSTANDING BETWEEN LEGAL, ECONOMIC AND POLITICAL

Jacob dos Santos Biziak<sup>1</sup>

**Resumo:** Problematizações surgem de maneira a questionar as metodologias de ensino de língua (em análise linguística, literatura, leitura e produção textual) na educação básica. Diversas obras têm sido elaboradas e lançadas de forma a tentar atualizar os debates sobre o papel e a possibilidade do trabalho de leitura de literatura em língua portuguesa. No entanto, ainda assim, uma lacuna parece continuar a se inscrever a respeito do investimento em trabalhos que articulem teorias literárias (narratologia, por exemplo), teorias pedagógicas e teorias discursivas. Como resultado, importantes referências têm sido lançadas, mas ainda reforçando relações entre o jurídico, econômico e político que conduzem professores (formadores de leitores de literatura) e alunos (leitores de literatura em formação) a identificações cujos funcionamentos precisam ser compreendidos como estratégia de se debater a permanência do autoritarismo e do liberalismo em práticas de leitura de literatura na educação básica. A partir disso, recorreremos a alguns conceitos fundamentais da análise de discurso desenvolvida por Michel Pêcheux e Eni Orlandi – como interpretação, compreensão, leitura, autoria e sujeito – e a algumas reflexões de Dermeval Saviani sobre a historicidade da formação de professores e de uma Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Com essa base, pretendemos sustentar um gesto de leitura sobre *Letramento literário* (2006), de Rildo Cosson, uma referência recorrente em cursos de formação de professores de literatura no Brasil. A partir da análise discursiva de algumas sequências recortadas da mencionada obra, objetivamos compreender o funcionamento de enunciados que, contraditoriamente, acabam corroborando relações jurídicas, econômicas e do político da língua que merecem ser consideradas no trabalho de construção de leitura (e no reconhecimento de sua divisão social) enquanto paráfrases do autoritarismo, do produtivismo e da exclusão de algumas posições de sujeito na formação social (travestidos pela metáfora da “liberdade de leitura”, “liberdade do leitor” pelo letramento).

**Palavras-chave:** letramento literário; análise de discurso; político.

**Abstract:** Questions have been raised in the literature about language teaching methodologies (in linguistic analysis, literature, reading and writing) in school education. Several works have been produced that contribute to the debates about the role of reading literature in Portuguese and how to develop it. However, even so, there still seems to be a gap when it comes to investing in works that combine literary theories (e.g. narratology), pedagogical theories and discursive theories. As a result, some important references have been launched, but these still reinforce the legal, economic and political relations that lead teachers (responsible for teaching the reading of literature) and students (trainee readers of literature) to make identifications which need to be understood in terms of how they operate if debate is to be fostered about the continued presence of authoritarianism and liberalism in literature reading practices in school education. This leads us to some fundamental concepts of discourse analysis developed by Michel Pêcheux and Eni Orlandi, such as interpretation, comprehension, reading, authorship and subject, and to some reflections by Dermeval Saviani on the historicity of teacher training and of a historical and critical pedagogy in Brazil.

---

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Sertãozinho, SP, Brasil. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, Brasil. [jacob.biziak@ifpr.edu.br](mailto:jacob.biziak@ifpr.edu.br)

Drawing on these references, a reading of *Letramento Literário* (2006), by Rildo Cosson, is proposed. This book is a popular reference in literature teacher training courses in Brazil. From the discursive analysis of some passages from this book, we aim to understand the functioning of statements that, ironically, end up corroborating legal, economic and political relations in language and which therefore merit attention when developing reading skills (and in the recognition of their social division). They can be seen as paraphrasing ideas of authoritarianism and productivism, and the exclusion of some subjective positions in the formation of society (transformed by the metaphor of “reading freedom”, “reader freedom” through literacy).

**Keywords:** literary literacy; discourse analysis; politics.

Quando eu morder  
a palavra,  
por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.

(Conceição Evaristo, “Da calma e do silêncio”)<sup>2</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho pretende-se como uma tentativa de aglutinação de reflexões e análises que têm sido feitas com/em/sobre Cursos de Graduação em Letras (em instituições públicas e privadas), especialmente no diálogo entre atividades desenvolvidas em disciplinas de teoria e historiografia literária, metodologia de ensino de língua, estágio supervisionado e na coordenação de um subprojeto Letras-Português do Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, neste momento, o principal objetivo é contribuir com o estudo e a análise de sequências discursivas da obra *Letramento literário*, de Rildo Cosson (2006), principalmente, a partir de questões fundamentais à Análise de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux (2009) e Eni Orlandi (1999, 2003 e 2008).

A teoria do discurso comparece como base deste trabalho na medida em que nos convocou a pensar sobre certo imaginário de “formação de leitor de literatura” ou “trabalho de formação de leitura de literatura na educação básica” a partir de um outro paradigma epistemológico. Com isso, os processos de significação não ocorrem por meio da “decifração” de superfícies linguísticas realizadas por um sujeito volitivo e livre. Diferentemente, a língua é resultado de articulações significantes que não produzem unidades fechadas (a não ser como efeito imaginário e ideológico fundamental), mas que estão sujeitas à falha. Ou seja, o processo de funcionamento da língua é marcado, constantemente, pelas relações com a incompletude, a insuficiência, a saturação, a repetição e a ausência. Além disso, os processos discursivos de produção de efeitos de sentidos colocam posições de sujeito em relação, afetadas pelo equívoco da história. Sendo assim, se há uma historicidade que suporta o trabalho de se “fazer sentido”, ele ocorre pela via da contradição, da polissemia e da divisão social das posições de sujeitos e das formas de leitura. Trata-se, então, de uma perspectiva de língua, sujeito e história unidos pela materialidade, afastando-se do empirismo e do humanismo. Como muito bem nos diz Suzy Lagazzi:

---

<sup>2</sup> EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

Esse embate entre idealismo e materialismo no campo da história das ciências, campo da produção do conhecimento, era fundamental para que Pêcheux pudesse fazer uma crítica consequente das “pseudociências do proletariado” que se sustentavam em perspectivas voluntaristas. Chegar a uma ciência do proletariado era o que pretendia Pêcheux em *Semântica e Discurso* e para isso era necessária a passagem do idealismo ao materialismo, do sujeito centrado ao descentramento do sujeito. A constituição do sujeito pela interpelação ideológica é um dos grandes investimentos de Pêcheux [...]. Passar da filosofia da linguagem à teoria do discurso supõe solicitar a Linguística para fora de seu domínio pelo trabalho do “sentido sobre o sentido”, o que supõe dar à Semântica um caráter materialista, reconhecendo que esse trabalho do sentido sobre o sentido só é possível pela “autonomia relativa da língua” que “se apresenta como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados” [...]. Isso significa que a língua se constitui por leis internas sobre as quais se realizam os processos discursivos.

No modo como venho trabalhando a questão do sentido e do sujeito, também para mim a questão ética é uma questão que se põe na questão da interpretação. Deixa de ser uma questão só da conduta (individual) e passa a ser da produção da significação, ou seja, incide sobre a relação da língua (sujeita a equívocos) com a história na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Inscreve-se no confronto do simbólico com o político. Como parte da significação, a questão ética pode tanto ser visível como, na maior parte das vezes, ser bem pouco visível na conduta individual (2015, p. 93-94).

Enfim, assumir uma perspectiva discursiva materialista inclui não simplesmente a adoção de um método de processamento de dados, mas uma relação com o político, no qual os processos de significação são possibilitados por meio de identificação com determinada forma de Estado e de “ser sujeito”, os quais não dependem de “escolha” do leitor em formação. Não há neutralidade alguma possível, portanto, na constituição de posições de leitura. Assumir determinada posição de sujeito (e não outra) significa uma inscrição na historicidade dos já-ditos e dos silenciamentos praticados sobre/com outras posições de sujeitos e efeitos de realidades. Um sujeito, crendo-se livre para ler e dizer, contraditoriamente, submete-se à ordem da língua e do discurso, os quais funcionam materialmente em relação à forma-sujeito capitalista.

O Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres [...]. Aí temos o jogo entre a liberdade (democracia) e a submissão do sujeito (todo sujeito é igual perante a lei). Devemos então observar a questão da responsabilidade do sujeito nessa estrutura/ funcionamento. Do mesmo modo é essa liberdade e essa submissão que encontramos quando pensamos a relação do sujeito com a língua: uma forma de contradição pela qual para dizer o que “quer”, ele precisa se submeter a ela. É assim que entendo Pêcheux [...] quando ele diz que “em face das interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro, nem real, trata-se aí de uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade” (ORLANDI, 2008, p. 299).

Mediante isso, colocou-se como fundamental pensar a relação entre leitura, língua e Estado a partir dos processos de produção de sentidos que os fundamentam. Em seguida, colocou-se como trabalho necessário e consequente a consideração de enunciados sobre a formação de leitores de leitura literária que, nos últimos anos, têm circulado consideravelmente e produzido ressonâncias nos cursos de licenciatura, em especial, os de Letras. Logo, certas formulações das/nas enunciações sobre letramento literário serão nosso foco aqui.

A partir de meados da década de 1980, publicaram-se obras que, até hoje, são consideradas marcos e fundamentos dos pensamentos sobre trabalho com texto, literatura e leitura (notadamente em sala de aula). São exemplos marcantes: João Wanderley Geraldi, em 1985, que organizou a coletânea *O texto na sala de aula* (1999); Eni Orlandi, em 1988, lançando o importante volume *Discurso e leitura* (1999); Antonio Candido, em ensaio de 1988, que define e defende a literatura como “direito humano”. Estas obras, talvez, possam ser compreendidas como acontecimentos discursivos produzindo

interrupções nas regularidades que caracterizavam práticas enunciativas sobre educação, leitura e literatura da/na Ditadura Militar brasileira. Segundo Pêcheux (p. 53),

[...] a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

Compreendem-se estas publicações como acontecimentos discursivos na medida em que possibilitaram novas possibilidades para formas de se dizer sobre texto, leitura, literatura e educação. O processo de redemocratização do/no Brasil produziu efeitos de sentido diversos, inclusive em relação ao memorável construído pela/na condição de produção da Ditadura Brasileira. Uma relação tensa com já-ditos predominantes e repetidos foi sendo construída e tornada possível, ressignificando posições sobre trabalho (de ensino) de leitura. Nessa direção, problematizações surgem de maneira a questionar as metodologias de ensino de língua (em análise linguística, literatura, leitura e produção textual) na educação básica, comumente baseadas em posições autoritárias, empiricistas, tecnicistas e liberais. Desde então, outras obras têm sido elaboradas e lançadas de forma a tentar atualizar os debates sobre o papel e a possibilidade de o trabalho crítico de leitura de literatura em língua portuguesa ocorrer nos espaços escolares dos Ensinos Fundamental e Médio. No entanto, é importante questionarmos em que medida certas obras conseguiram, de fato, produzir novos sentidos e dizeres sobre o trabalho de leitura de literatura na sala de aula da educação básica. Ainda, vale pensar se elas estariam parafraseando formulações sobre processos discursivos que corroboram efeitos de sentido de base liberal e até autoritária.

Assim, uma lacuna parece continuar a se inscrever a respeito do investimento em trabalhos que articulem teorias literárias (narratologia, por exemplo), teorias pedagógicas e teorias discursivas. Como resultado, importantes referências têm sido lançadas, mas ainda reproduzindo relações jurídicas, econômicas e do político que possibilitam a professores (formadores de leitores de literatura) e alunos (leitores de literatura em formação) identificações cujos funcionamentos precisam ser compreendidos como estratégias de se debater a permanência do autoritarismo e do liberalismo em práticas de leitura de literatura na educação básica. Por isso, aqui, o objetivo central é construir um gesto de leitura sobre formulações do/no/a respeito do “letramento literário”, de forma a apre(e)nder sobre quais regularidades discursivas elas têm funcionado. Assim, por fim, intenta-se não meramente um trabalho “de crítica”, mas a proposição de possíveis considerações sobre a responsabilização (a ética) dos/sobre os dizeres a respeito de “formação de leitor de literatura na educação básica”.

## **JURÍDICO, ECONÔMICO E POLÍTICO NO TRABALHO DE LEITURA**

Feitas as considerações iniciais, é importante situar em que medida há a proposta de se desenhar o jurídico, econômico e político no trabalho de leitura em sala de aula. Para isso, inicialmente, recorreremos a alguns pensadores cujas bases materialistas de reflexão podem ser articuladas, mais à frente, com a teoria de discurso de Pêcheux e Orlandi sobre a língua. Com vistas a chegar a este objetivo, comecemos pensando sobre a constituição do Estado capitalista e liberal, bem como suas possibilidades de agenciamento de sujeitos.

Evgeni Pachukanis (2017) pensa o papel do Direito no Estado, entendendo que isso ocorre não somente como um funcionamento normalizador (de aplicação de normas). Na verdade, o Direito atua de maneira a dar possibilidade material de troca por meio da forma mercadoria e da forma valor. Logo, todas as relações entre sujeitos (inclusive, a constituição destes) seriam possibilitadas porque derivadas da mercadoria (enquanto forma de legibilidade). A fundação de processos de subjetivação (do vir a ser sujeito para alguém), então, segundo o autor soviético, é assegurada pelo jurídico em sua forma capitalista. Ou seja, o efeito de que há “sujeitos livres e iguais” é assegurado pelo dispositivo da lei, cujo funcionamento determina o próprio funcionamento e reprodução do Estado Capitalista.

A jurisprudência dogmática concluiu, portanto, que todos os elementos existentes da relação jurídica, inclusive, também, o próprio sujeito, são gerados pela norma. Na realidade, a existência de uma economia mercantil e monetária é, naturalmente, a condição fundamental, sem a qual todas estas normas concretas carecem de qualquer sentido. É unicamente sob esta condição que o sujeito jurídico tem na pessoa do sujeito econômico egoísta um substrato material que não é criado pela lei, mas que ela encontra diante de si. Daí, onde falta este substrato, a relação jurídica correspondente é a priori inconcebível (PACHUKANIS, 1988, p. 54).

A partir disso, então, podemos entender que o jurídico garante que os sujeitos sejam (re)conhecidos e (re)conhecíveis, mas não de forma livre, e, sim, a partir da submissão a formas materiais que garantem a reprodução da formação social e do modo de produção capitalista. O Direito, então, ao propor e repetir sujeito como “exercício e garantia de liberdade e igualdade pelas quais todos lutam e devem lutar”, determina **como** isso deve ser feito: sem colocar em risco as relações de produção de mercadoria e valor. A ponto de sujeito e tempo serem apreensíveis, legíveis, enquanto força de trabalho à venda em meio a relações sociais desiguais (mas legalizadas). Torna-se impossível pensar em superação das diferenças de classes, se há manutenção do aparelho jurídico burguês (e, claro, de sua forma de Estado).

Nicos Poulantzas (2019), de maneira coerente com Pachukanis (2017), reforça a perspectiva de que o Estado Capitalista se consolida conforme surge como “de todos” (como se vê em tantos slogans de governos, inclusive o brasileiro), “de todo o povo”, e não como dominação. Urge pensar os efeitos de sentidos sobre esse “todos” e como são produzidos. Segundo o autor (2019), o Estado é possível como entidade imaginária (ideologia) fundamental à reprodução das relações de produção capitalistas. No entanto, isso não ocorre por “livre escolha” de “maus sujeitos” capitalistas, mas por meio da ação de todo sujeito, já que não há quem não esteja submetido às instituições. Estas são importantes porque profundamente vinculadas à organização da economia e da sociedade. Não há metafísica que explique, por exemplo, família, religião e existências. Tudo existe enquanto efeito materialmente (re)produzido entre relações de classes e divisões de sentidos nas/entre as realidades. Assim, o Estado é uma formação social fundada pela luta de classes e pelas contradições, ainda que, imaginariamente, ele compareça como à parte do econômico.

Por autonomia relativa deste tipo de Estado, entendo, aqui, não diretamente a relação das suas estruturas com as relações de produção, mas a relação do Estado com o campo da luta de classes, em particular a sua autonomia em relação às classes ou frações de bloco no poder e, por extensão, aos seus aliados ou suportes. (...). Espero, por isso mesmo, marcar nitidamente a distância que separa esta concepção do Estado de uma concepção simplista e vulgarizada, que vê no Estado o utensílio ou o instrumento da classe dominante. Trata-se pois de (...) demonstrar que a concepção do Estado em geral como simples utensílio da classe dominante, errônea na sua própria generalidade, se revela particularmente inapta para apreender o funcionamento do Estado capitalista (POULANTZAS, 2019, p. 252).

Na verdade, podemos afirmar que o Estado é possível por ser produto das relações de produção fundadas pela forma-sujeito capitalista: tal constatação espraia-se pelas instituições como um todo, incluindo a escolar. Cada sujeito percebe-se como indivíduo na medida em que materializado pela e identificado à responsabilidade de direitos e deveres proclamada e (re)produzida pelo jurídico no Estado, a cidadania. Ao mesmo tempo, tal “percepção” sobre a cidadania não é homogênea e depende da divisão de sentidos produzida nos/pelos movimentos da história. As “desigualdades sociais de classe só são o efeito, sobre os agentes, das classes sociais, isto é, dos lugares objetivos que ocupam, não podendo desaparecer a não ser pela abolição da divisão da sociedade em classes” (POULANTZAS, 2019, p. 18).

Louis Althusser (1979), por sua vez, propõe a radicalidade do anti-humanismo, no qual a metafísica e o sujeito “dono de si” e consciente são duramente criticados. A relativa autonomia do econômico em relação ao Estado (repetida pelos discursos liberais de “não intervenção do Estado na economia”, quando, na verdade, ambos se produzem mutuamente) atua na produção do efeito ideológico elementar no reconhecimento de sujeitos: estes são proprietários de seus dizeres, suas ações e, por extensão, de sua força de trabalho. A própria ideologia é reformulada pelo filósofo francês a partir da leitura sintomal (1979) que empreende da obra de Karl Marx: não se trata de uma inversão ou falseamento da realidade, mas da relação imaginária que, inevitavelmente, todos os sujeitos (re)produzem com as/nas realidades.

Devemos encarar a sério o fato de que a teoria da história, no sentido rigoroso, não existe, ou que só existe para os historiadores, que os conceitos de história existentes são, pois, no mais das vezes conceitos “empíricos” mais ou menos à procura do fundamento teórico – “empírico”, isto é, fortemente mestiçados com uma ideologia que se dissimula sob as suas “evidências” (ALTHUSSER, 1979, p. 51).

Dessa forma, podemos dizer que as realidades, quaisquer que sejam, ideológicas, são efeitos materialmente produzidos pelo que já se espera que os sujeitos e os sentidos sejam: livres, autônomos e iguais. Assim, cada instituição, em sua historicidade capitalista, constitui maneiras de atualizar tais efeitos de “ser um indivíduo”. Dessa perspectiva, podemos problematizar o sentido de ensinar para a “autonomia do sujeito”, por exemplo. Tal reflexão pode ser levantada ao se considerar o conceito de Aparelho Ideológico de Estado. Neste e através deste (o qual é constituído de uma pluralidade, o religioso, escolar, familiar, midiático etc.), garantem-se as relações de reprodução. Há:

uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e da repressão, de modo a que eles assegurem também “pela palavra” o predomínio da classe dominante. [...] reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine quae non*, não somente a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução da sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica (ALTHUSSER, 1992, p. 53-54).

Apesar de alguns leitores identificarem em Althusser, de modo geral, uma teoria reprodutivista, isso é incorreto. Na verdade, o que o filósofo propõe é que mesmo as práticas de resistência acontecem não de forma livre ou deliberada, mas sob efeito do modo de produção a partir das (contra)identificações à forma-sujeito capitalista. Nisso, o aparelho ideológico escolar desempenha papel especial. A escola:

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1992, p. 79).

Por fim, com Alysson Mascaro (2013), podemos retomar o conceito de mercadoria para pensar, melhor, o trabalho na/da educação. A partir de um diálogo com os autores anteriores, Mascaro argumenta a respeito da impossibilidade de superação das contradições capitalistas sem que seja superada, primeiramente, a própria forma do Estado (baseada em instituições pautadas na forma-sujeito mercadoria e na forma valor).

A dinâmica do surgimento do sujeito de direito guarda vínculo, necessário e direto, com as relações de produção capitalistas. A circulação mercantil e a produção baseada na exploração da força de trabalho jungida de modo livre e assalariado é que constituem, socialmente, o sujeito portador de direitos subjetivos. [...] O Estado posteriormente realizará a chancela formal da condição de sujeito de direito, mas tal procedimento é um acoplamento derradeiro entre forma jurídica e forma política que mantém, no entanto, as suas especificidades (MASCARO, 2013, p. 40).

Segundo este autor, o segredo da mercadoria é sua própria forma e como ela pode ser atualizada em diferentes formulações sem que o processo discursivo de produção de sentido seja, necessariamente, alterado. É o caso, por exemplo, dos Direitos Humanos. Estes, portanto, não podem ser tomados em uma perspectiva humanista, desconsiderando como eles atuam, contraditoriamente e em certa medida, materialmente na manutenção das condições de exploração, escamoteados por um imaginário de “diversidade” e “minorias”:

Este percurso que estamos propondo para a Educação em Direitos Humanos – que ela saiba “ouvir” e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante - vem do fato de que, da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela. Se assim é, é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re) significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque eles já não fazem sentido (ORLANDI, 2008, p. 310).

Conforme estamos vendo, portanto, o político não se resume a um tema a ser discutido, mas acontece enquanto funcionamento que permite a (re)produção de condições de produção capitalistas, e, também, de suas possibilidades (formas) de resistência. Sem isso, torna-se difícil a responsabilização mais crítica sobre as (im)possibilidades de se trabalhar com leitura de literatura na sala de aula. Afinal, trata-se de um conjunto de práticas que ocorrem institucionalmente, inclusive no Aparelho Escolar, e a partir de uma “barbárie estrutural” (MASCARO, 2017, p. 136), o Capitalismo. Em outras palavras, mesmo em termos de Direitos Humanos, as diferenças constitutivas não são abandonadas em prol de um “amor à dignidade estrutural de todos os seres humanos” (MASCARO, 2017, p. 137).

Nesse caminho de reflexão que retomamos, como pensar o problema da produção de leitura? Ela não pode ocorrer fora das condições de produção, também capitalistas e de divisão social dos sentidos e das posições de sujeito. Isso acarreta que, por exemplo, no processo histórico de constituição de efeitos de sentido para uma obra literária, haja uma relação entre permanência e mudança, deslocamento das possibilidades de significar

conforme a relação da posição sujeito-leitor se altere diante da relação entre formulação linguística (intradiscurso) e processos discursivos (interdiscurso)<sup>3</sup>.

Assim, uma questão fundamental que ocorre no trabalho com leitura de literatura via letramento é a confusão entre interpretação e compreensão. Quase sempre, acaba predominando aquela sobre esta, além de aquela – a interpretação – ser confundida com “decifração”, o que, por si só, aponta para um funcionamento discursivo humanista misturado ao empiricista (recorrer às articulações linguísticas do texto para “encontrar o sentido do texto”). Para Orlandi (1999, p. 135), somos constituídos leitores institucionalmente, em um confronto entre forças políticas e ideológicas: ninguém interpreta porque o deseja, mas porque é obrigado a isso, segundo condições de produção específicas da leitura. Logo, o processo de interpretação é algo que não se “ensina” a fazer na escola ou que começaria nela: o aluno, enquanto sujeito, (re)conhece realidades porque vai sendo habilitado por instituições a interpretar, segundo uma ilusão de estabilidade referencial. O trabalho de compreensão, ainda segundo Orlandi (1999, p. 156), inclui a consideração de outro funcionamento da leitura e do político, relacionando-se com a exterioridade: a compreensão é reconhecimento do sentido como determinação social e histórica ligada à forma-sujeito capitalista relacionada à formação discursiva, criando efeito de estabilidade referencial. Para isso, a compreensão vai ao contexto de situação (imediate e histórica, o memorável e o interdiscurso; ou seja, os processos historicamente construídos de visibilidade e silenciamento para os sentidos). Assim, ela é importante a ser trabalhada na educação básica porque aprecia em que lugar o leitor se faz e cumpre função social na relação enunciação/enunciado: trata-se de sujeito que problematiza a condição de produção da sua leitura. Isso só se dá não simplesmente pela adoção de conhecimentos teóricos (como na narratologia e da linguística textual, por exemplo), mas na consideração de como estes são construídos, do que e como permitem ler e o que não pode ser lido por meio deles.

Ainda assim, sobre o papel da escola, têm surgido outras formulações enunciativas (consideradas/lidas como “novas”), mas cuja discursividade ratifica a educação como forma mercadoria mediada pelo valor. Não por acaso, então, iniciativas de trabalho com leitura de literatura comparecem como projetos paralelos ou oficinas que não atuam de forma integrada ao currículo, produzindo efeitos de algo não-oficial, pura fruição, não científico ou não sistematizável. Além disso, confirma-se, automaticamente, a escola como instituição de reprodução da divisão social do trabalho (acima de tudo, entre as públicas e privadas), algo que pode ser relacionado ao defendido por Dermeval Saviani:

[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. Ela é alargada tanto em sentido vertical como em sentido horizontal. No sentido vertical, ela é espichada para cima (3o grau, 4o grau) e é espichada para baixo (pré-escola). [...] Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar. Também se advoga o alargamento da escola no sentido horizontal, ou seja, a expansão do tempo de permanência nas escolas. Está em ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia (SAVIANI, 1994, p. 154).

---

<sup>3</sup> É “próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 2009, p. 162).



A Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista e histórico-dialética, portanto, aceita que o espaço escolar é o lugar do conhecimento clássico. Neste trabalho, ao nosso ver, pelos autores com quem estamos conversando, isso não inclui necessariamente um currículo imóvel; mas, sim, um que, conforme o aluno compreende as condições de produção de conceitos, enunciados e exercícios escolares, pode ser ressignificado pelo sujeito em suas práticas sociais materiais, entendendo que estas não se limitam ao reprodutivo, imitativo e autoritário. Se não for a partir desta base crítica, a escola tende a conservar a ideia de que a educação é autônoma em relação à estrutura social e suas formas materiais de reprodução. Logo, **deve ser objeto do trabalho escolar de leitura não a interpretação, mas a compreensão.**

É na direção reflexiva desenvolvida até aqui que podemos falar sobre jurídico, político e econômico no trabalho com leitura de literatura na educação básica. Sobre o jurídico, “a questão é saber de que modo está intrincado no funcionamento do direito no Brasil uma prática de leitura e interpretação e como isso se mostra na instituição escolar” (NUNES, 1998, p. 27). Segundo José Horta Nunes (1998, p. 30), isso é atualizado por meio de repetições como: a regra jurídica atualizada como regra de leitura (o que fica mais claro na ênfase ao escrito, já que mais sujeito à regulação); a necessidade de “provar” uma leitura que deve, em seguida, ser “julgada”, fazendo, não raro, que o aluno tente corresponder a determinada imagem e estratégia de leitura para que possa ser “aprovado” (ou seja, o aluno lê para o suposto efeito de “professor” – efeito leitor –<sup>4</sup> que toma como referência). Acima de tudo, segundo Nunes ainda (1998, p. 33), há restrição quanto ao trabalho de arquivo<sup>5</sup>: enfatiza-se a técnica, ignora-se a memória e o arquivo, corroborando-se a historicidade da censura (logo, o livro didático ou a biblioteca limitada é quem escolhe o livro a ser lido, incluindo para o docente).

A partir do jurídico na constituição do leitor brasileiro de literatura na educação básica, ele – o leitor – torna-se administrável (NUNES, 1998, p. 35). O espaço econômico, no trabalho de leitura, funciona a partir “de uma administração conforme os interesses em jogo” (ibidem, p. 36): produção de fichas, contagem de quantos livros foram lidos, exames de múltipla escolha ou segundo modelos de interpretação a serem repetidos. Nisso, materiais didáticos acabam atuando como forma de gerenciar sentidos possíveis, expulsar os indesejáveis, agenciando o sujeito quanto ao que ele deve ler e dizer.

Por sua vez, o espaço político atualiza como “produção de sentidos em certas direções e para sujeitos” (ibidem, p. 41), organizando uma divisão do real. Assim, enquanto prática de e para sujeitos, o trabalho com leitura literária na educação básica assume forma política ao indicar o que pode ou não ser lido, além de silenciar que os sentidos sempre podem ser outros. Além disso, é frequente acreditar que tudo pode ser lido (qualquer obra que se queira) conforme o desejo de cada sujeito, como se este construísse sua história de leitura com liberdade (ibidem, p. 43): fica o efeito de que a leitura possível já estava “desde sempre lá”, bastando ao sujeito decifrar as formulações linguísticas e atingir “o verdadeiro sentido da literatura”. Esquecem-se outras leituras possíveis e como elas podem ou não acontecer (assim, constituindo ou não, arquivo escolar de/para leitura): assim, a “produtividade” em leitura de literatura acaba sendo mensurável a partir de “um conjunto de interpretações historicamente sedimentadas, seja

---

<sup>4</sup> Conforme propõe Eni Orlandi (2005, p.151), “ao produzir um texto, o autor faz gestos de interpretação que prendem o leitor nessa textualidade constituindo assim ao mesmo tempo uma gama de efeitos-leitores correspondente”.

<sup>5</sup> Para Pêcheux (1994, p. 60), “não considerar os procedimentos de interrogação de arquivo como um instrumento neutro e independente (um aperfeiçoamento das técnicas documentais) é se iludir sobre o efeito político e cultural que não pode deixar de resultar de uma expansão da influência das línguas lógicas de referentes unívocos, inscritos em novas práticas intelectuais de massa”.

institucionalmente, seja no imaginário social” (ibidem), ainda mais se o aluno é convocado a interpretar, não a compreender: “ao se posicionar, o leitor se insere em uma memória de leitura específica, e, portanto, ele não cria a sua posição a partir do nada, ele é capturado, ele resiste, ele desloca” (NUNES, 1998, p. 45).

## LETRAMENTO LITERÁRIO E(M) DISCURSO

Tendo em vista a base epistemológica e teórica sobre a qual nos debruçamos, passemos à análise discursiva de algumas sequências escolhidas de *Letramento literário*, de Rildo Cosson (2006). A escolha deu-se, justamente, por ser uma obra que tem circulado muito em cursos de licenciatura (Letras, em destaque) e em programas de formação de professores (como o PIBID, financiado pelo CNPQ). Logo, sendo uma obra frequentemente referenciada e usada como recurso de reflexão sobre a prática de letramento literário, sua leitura e estudo chamou a atenção. É notável, logo de início, que esta obra se propõe a ser um “roteiro” de implementação de práticas que levariam a um letramento literário defendido como adequado pela enunciação: “Neste livro, vamos tratar do letramento literário no que se refere a processo de escolarização da literatura. A proposta que subscrevemos aqui se destina a **reformular, fortalecer e ampliar** a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2006, p. 12, grifos nossos). A sequência de verbos, no infinitivo (proporcionando, simultaneamente, efeitos de futuro, mas também de ausência de um tempo específico, como se certa atemporalidade se estabelecesse), organiza-se em uma ordem que pode sugerir uma gradação de atividades, iniciada pelo ator de “reformular”. Assim, estabelece-se um vínculo com o suposto leitor (professor de educação básica) sobre os objetivos da obra, mas, também, sobre sua inscrição em uma suposta memória sobre o trabalho de leitura em sala de aula. Paralelamente a isso, diversos casos vividos pelo escritor – no cotidiano de seu trabalho docente e de formador de novos docentes – são enunciados, mais uma vez, corroborando tanto o efeito de prática (mais do que de teoria) e de experiência vivida como efeito de autoridade para a enunciação.

No entanto, o que chamou a atenção não é o objetivo central enunciado logo de início, e, sim, outras questões: por um lado, uma mistura de referências epistemológicas e teóricas, sem que a enunciação necessariamente se preocupe em estabelecer as bases de como isso pode ser feito de maneira coerente (talvez sob o argumento de que se trata de um manual, guia ou roteiro para a ação do suposto leitor); por outro lado, a maneira como certas formulações linguísticas são tomadas e passam a funcionar de maneira a questionarmos, em uma compreensão discursiva, se de fato há uma “reforma” ou em quais termos ela está sendo proposta. Mais que isso, permanecia, ao longo do estudo de *Letramento literário* (2006), um efeito de leitura em que o posicionamento político necessário para a enunciação ocorrer partia de um princípio epistemológico humanista e empiricista. No entanto, com já ensaiamos antes (BIZIAK, 2020), qualquer prática de letramento é ideológica, logo, posicionada politicamente. Para analisar isso, recortamos algumas sequências que entendemos, baseados em Eduardo Guimarães (2018, p. 16), como só podendo ser consideradas como não virtuais (já que só existem quando e se ditam na enunciação); sendo, logo, necessário saber encontrar as condições decisivas de funcionamento dos enunciados. As escolhas das sequências (GUIMARÃES, 2018, p. 18) baseiam-se na relevância para se refletir questões da linguagem e de seu funcionamento (como produzem sentido na unidade composta pela função-autor<sup>6</sup> da obra). Sendo assim,

---

<sup>6</sup> Para Eni Orlandi, em *Discurso e leitura* (1999, p. 82), a autoria é a dimensão enunciativa do sujeito mais afetada pela exterioridade, fazendo parte de processos internos de controle do discurso. Dessa forma, em

elegemos enunciados decisivos (ibidem, p. 76) a partir da pergunta que nos inquietava, procedendo a uma descrição e análise do funcionamento por meio de categorias discursivas.

É durante as atividades de intervalo que **o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos**. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como **um diagnóstico da etapa da decifração do processo de leitura**. Por meio dele o professor resolverá **problemas** ligados ao **vocabulário** e à **estrutura composicional do texto**, entre outras etapas ligadas à **decifração**. Mas não é apenas em relação a esta etapa que o intervalo oferece **possibilidades de compreensão** e intervenção. Na verdade, se bem direcionado, ele pode constituir em um importante **instrumento de aferição pedagógica do processo de leitura** como um todo (COSSON, 2006, p. 64)<sup>7</sup>.

Neste primeiro recorte, a enunciação apresenta e sustenta o conceito de “intervalo” como prática a ser adotada durante a execução do método (proposto em etapas) apresentado no livro. Assim, “dificuldades de leitura” e “diagnóstico” são aproximados não em qualquer articulação significativa, mas com “etapa da decifração do processo de leitura”. Assim, o trabalho de leitura a ser aferido (“aferição pedagógica”) pauta-se em uma concepção de língua e leitura que não leva em conta o funcionamento da significação considerando a discursividade. Diferentemente, toma-se língua como algo a ser “decifrado”; portanto, que porta uma verdade ou essência que precisa ser lida da maneira correta, já que depende de uma “decifração”: domínio de “vocabulário” e de “estrutura do texto”. Em outros momentos da obra, fala-se em não “engessar” leituras; no entanto, isso entra em relação de contradição com o movimento dos sentidos que pode ser analisado aqui. Afinal, em que medida não se “engessa” algo que já tem uma essência, uma verdade, uma razão, cifrada? Em certa dose, é difícil não inscrever isso em um memorável sobre autoritarismo a respeito “do sentido”.

Acreditamos que na sequência básica se realiza **a aprendizagem plena da literatura**, mas porque nela se enfatiza a **experiência da interpretação** como **construção de sentido do mundo**, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do **lugar da literatura na escola**, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre **experiência, saber e educação literários** inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2006, p. 76).

Neste novo trecho, cerca de dez páginas à frente do anterior, há enunciação sobre “a aprendizagem plena da literatura”. Em tal articulação significativa, chama atenção o uso do determinado “a” sobre aprendizagem, por sua vez, qualificada como “plena”. Dessa forma, especifica-se uma maneira de aprender, ideal. Como, segundo a enunciação, isso se faz? Pela “experiência da interpretação” (percebendo que, novamente, há uso de determinante “a”): no entanto, como veremos, interpretação é assumida na enunciação como em relação de sinonímia com “compreensão”. Ou seja, processos apontados por nós, anteriormente, como de funcionamentos diferentes são construídos, na argumentação do livro de Cosson (2006), como sinônimos pelo processo discursivo. Nisso, “interpretação” está atrelada, na coesão, à “experiência”: sendo assim, abre-se o enunciado a uma polissemia que promove deslizamento dos sentidos. Afinal, que experiência é essa? Assim, incluir a relação de “experiência” com uma suposta memória sobre o que o aluno já traria com ele de sua vivência é inevitável. Novamente, o discurso

---

todo discurso, há um projeto totalizante de sujeito que converte este em autor para assegurar coerência a uma “representação” (ibidem, p. 73): a unidade do texto (ibidem, p. 81) é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria (origem da textualidade, limitando o acaso do discurso).

<sup>7</sup> Neste trabalho e em todos os trechos, os destaques em negrito ou itálico são nossos.

filia-se, parafrasticamente, a uma rede de sentidos sobre língua e literatura como “experiências” de revelação de algo escondido, ainda que essencial, e que depende de o aluno ser bem guiado para ser lido. Não podemos descartar, inclusive, a vinculação disso a uma formação discursiva cristã sobre verdade como “experiência de revelação”.

Aliás, a **primeira interpretação** terá dificuldade em se **efetivar positivamente** se for conduzida, quer pelo professor, quer pelos alunos, em termos de **mera avaliação da obra**. É antes a **compreensão** que se busca entrever na apreciação feita pelo aluno, o **valor do texto** do aluno está na capacidade de **compreender a obra e não em julgá-la de modo crítico**, embora as **compreensões mais profundas** não deixem de ser **intensamente críticas**. [...] Naturalmente, este trabalho requer **sensibilidade** e **extremo respeito** pela literatura realizada pelo aluno (COSSON, 2006, p. 85).

Aqui, os sintagmas nominais “interpretação” e “compreensão” são aproximados como havendo relação de sinonímia entre eles, além de serem articulados a “valor do texto”. Esta forma de enunciar não pode ser lida ignorando-se o que analisamos antes: “valor”, em mais de um momento, é associado não só a uma memória cristã, mas também sobre economia, já que estão em discussão métodos de “medir” o que o aluno seria capaz de ler. Mais à frente, é feita uma sobreposição entre “compreender” e “julgar de modo crítico”: novamente, o trabalho de “compreensão”, no funcionamento da enunciação, não escapa de uma relação imaginária de “um encontro com uma verdade”. Por fim, este compreender/interpretar (sobrepostos na argumentação acima) dependem de “sensibilidade” e “extremo respeito pela literatura”. Porém, por meio das articulações construídas nos trechos analisados, “ler” literatura é “decifrar”. Só se “decifra” algo que está escondido e que depende de um método específico para ocorrer, além de “sensibilidade” e “extremo respeito”: logo, uma memória autoritária se inscreve, ainda que travestida de um humanismo. Além disso, há uma tensão: é necessário um método para “interpretar”, de um lado; por outro lado, como vimos no trecho anterior, é uma “experiência” que se desloca entre o cotidiano do aluno (o que ele supostamente já traria consigo) e uma memória cristã sobre “revelação”.

A seguir, três recortes servem para pensarmos a articulação sobre o papel da história no processo de “decifração” da literatura (“leitura como decifração”):

Inspirados em Maingueneau, sugerimos a **contextualização** como movimento de **ler a obra dentro do seu contexto**, ou melhor, que **o contexto da obra** é aquilo que ela **traz consigo**, que **a torna inteligível para mim enquanto leitor**. Dessa maneira, **toda a vez que leio um livro estou lendo seu contexto**, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta **inútil estabelecer fronteiras entre eles**. Em lugar de uma fronteira como linha de delimitação entre territórios distintos, a relação entre texto e contexto deve ser analisada como a passagem de um limiar, um espaço que pode ser estendido **até o ponto em que a vibração ou o efeito deixa de ser percebido**. É assim que certos contextos parecem mais evidentes para certos leitores do que para outros. É assim que determinados aspectos da obra podem ser explorados em sala de aula. (COSSON, 2006, p. 86)

Mais próxima do tradicional, a **contextualização histórica** abre a obra para a **época** que ela **encena** ou o período de sua publicação. É pertinente que se evite **uma visão estreita da história como mera sucessão de eventos**. Essa contextualização visa **relacionar o texto com a sociedade que o gerou** ou com a qual **ele se propõe a abordar internamente**. Por isso, não convém fazer dela uma caça aos **dados historicamente estabelecidos**, para verificar-lhes a **exatidão**; antes se deve buscar **a dimensão histórica que toda obra literária possui**, seja como **representação**, seja como **produção**, seja de ambas as formas. Na verdade, a contextualização histórica pode desdobrar-se em várias segundo os interesses dos alunos, como a contextualização biográfica, que tratará da vida do escritor, e a contextualização editorial, que abordará as condições de publicação da obra na época. (COSSON, 2006, p. 86-87)

[...] a **história literária** é apenas uma das formas de organização possível da literatura e, se o objetivo é promover o letramento literário, é certo que não é a mais adequada para tal, porque **engessa** os interesses de leituras dos alunos e do professor **em uma linha reta e inflexível**. [...] O que realmente não pode acontecer é que se use tal **distância** para **a exposição da história literária em seus moldes tradicionais**, ou seja, uma sucessão de períodos, características, autores e obras (COSSON, 2006, 107).

No início destas três sequências, “Maingueneau” surge como referência bibliográfica, um pesquisador da grande área da Análise de Discurso. Ainda que não seja um escritor diretamente vinculado ao trabalho teórico e epistemológico de Pêcheux, ele constrói elaborações a partir de uma concepção crítica de história. No entanto, após a enunciação de um nome que atua com determinado efeito de referência, “contexto” e “história” são constantemente articulados e colocados em relação a partir de um posicionamento que, ainda que não considere “história como mera sucessão de eventos”, toma o “histórico” como algo da ordem do que pode ser apreendido de maneira transparente, a ponto de por meio de uso de alguns verbos, haver uma inscrição no/do memorável de uma verdade como “revelação” (ainda que esta não seja equivalente a “exatidão” na construção dos enunciados): “abre”, “encena”, “a sociedade que o gerou”. Não se recorreria, portanto, à história para se ser exato, mas para não se ter “uma visão estreita” que “engessa” “em uma linha reta e inflexível”. Todavia, recorrer à leitura como “interpretação” e “decifração” de algo que ela “traz consigo” seria uma flexibilidade? Talvez não. Mais que isso, diante das articulações significantes e das possíveis formas de estas serem inscritas nas memórias, não se podem excluir efeitos de sentido, ainda, sobre autoritarismo (de reverberação religiosa) e uma centralização na ideia de verdade, “logos”, a ser construída no/do interior do texto. Assim, tendo esse efeito de leitura possibilitado, há a possibilidade de efeitos leitores que usem isso para confirmar posicionamentos político-epistemológicos liberais e capitalistas: o “valor” a ser encontrado a partir da “verdade” que o texto literário já “é”: “sentimento infável que une a obra e o leitor” (COSSON, 2006, p. 113). E como se mede o “infável” no trabalho de avaliação do letramento literário, se ele foi bem sucedido ou não? Somente se for tomado como administrável, mensurável.

Além disso, no primeiro trecho, “contexto” funciona de forma a produzir o efeito daquilo que é imediato ao texto, como se o envolvesse. Na verdade, o contexto seria “o que está no texto”. Contudo, por não especificar e argumentar o que seria este “dentro”, não se pode evitar que se produzam leituras em que se corrobore o efeito de “dentro” como “essência” que, de alguma maneira, o texto portaria: “o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor”. De que maneira isso que é “trazido consigo” é “inteligível” via “decifração”? Mais que isso, no mesmo texto, “efeito” e “vibração” são postos em relação de equivalência de sentido: “a vibração ou o efeito deixa de ser percebido”. De novo, o sintoma de “sentido” enquanto “experiência de decifração”, “vibração” que pode ser “percebida”. Se programada para agir em sala de aula, no trabalho de/com literatura, a enunciação permite que nos vinculemos a uma historicidade da leitura em que se atualiza a divisão social desta, mas como reforço de exclusões econômicas e sociais. Vejamos, por exemplo, o trecho a seguir:

Para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome **a literatura como experiência** e não como um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é **a leitura literária** feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela **interpretação** a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo

maior da avaliação é **engajar** o estudante na **leitura literária** e dividir esse **engajamento** com o professor e os colegas – a comunidade de leitores. Com isso, não se está endossando o **impressionismo** observado acima. Ao contrário, **a leitura do aluno** deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário e de toda a turma (COSSON, 2006, p. 113).

Parafrasticamente, “o letramento literário”/“a leitura literária” é “a literatura como experiência”, e “não como um conteúdo a ser avaliado”. Mais adiante, “interpretação” é paráfrase de “a que o aluno chegou”/“como ele pensou aquilo”. Se a “interpretação”, no enunciado, é o que será trabalhado no letramento literário, ela é significada, novamente, como “experiência” (e não “conteúdo”). A enunciação separa e diferencia “experiência” e “conteúdo” (seja ele como “conteudismo” ou como “currículo”, já que não é determinado por locuções adjetivas, por exemplo). Portanto, sentidos diversos entram em relação de contradição. Se o professor não deve procurar pelas “respostas certas”, mas interpretação é “decifração” de algo que o “texto já traz”, o que seria “o certo”? Conforme dito, a resposta não pode ser decidida neste trecho, deslocando entre bases epistemológicas e políticas bastantes diferentes.

Neste livro, buscamos responder às demandas de professores e alunos por um **ensino significativo de literatura**. A proposta que foi delineada nos pressupostos e nas práticas ao longo dos capítulos tem como centro a **formação de um leitor** cuja **competência** ultrapasse a **mera decodificação dos textos**, de um leitor que se apropria de **forma autônoma** das obras e do próprio processo de leitura, de um **leitor literário**, enfim (COSSON, 2006, p. 120).

Por fim, neste último recorte, corroboram-se conflitos diante do objeto de saber “literatura”. Levando em consideração os movimentos dos sentidos analisados anteriormente e as (im)possibilidades de eles se inscreverem enquanto memória, “ensino significativo de literatura” e “a formação de um leitor” relacionam-se, na sequência, com “competência” e ir além “da mera decodificação”. Por um lado, “competência”, que nos permite uma filiação a uma formação discursiva econômica; por outro, “decifração” (ainda que o trecho argumente para não se limitar a ela), possibilitando uma filiação a uma memória de sentido como “essência”. Logo, o conflito se corrobora na administração dos efeitos de sentidos que, afinal, a enunciação defende sobre letramento literário. Fala-se em “autonomia”, ainda que atrelada a formações discursivas e memórias em que tal prática não poderia ocorrer, a não ser como efeito ideológico elementar da (ou atualizado à) dominação e exploração capitalistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os capítulos de *Letramento literário* (2006) iniciam-se com epígrafes. Um dos primeiros, “A literatura e o mundo”, é aberto com uma de Antonio Candido, retirada de “O direito à literatura” (2011), onde é discutida a literatura como “direito humano”. A partir da discussão realizada neste trabalho, tocou-se na complexidade de como pensar e significar “direito humano” em uma estrutura estatal (liberal e capitalista) que legaliza relações de exploração e de diferenças. É desafiador pensar em como algumas formas materiais de violência de Estado podem ser inscritas e repetidas nos espaços escolares. Logo, convocar o enunciado “direito humano” não é suficiente para produzir acontecimento em relação às redes de memórias contrastantes e contraditórias que já produzem significação.

Dessa forma, *Letramento literário* (2006) trabalha, como verificamos através das análises realizadas, como contradição constitutiva enunciar uma proposta de trabalho com leitura literária que seria pautado por produzir efeitos de autonomia do aluno-leitor, por meio de enunciados como “aprendizagem plena de literatura” e “construção de sentido do mundo”. No entanto, isso falha simbolicamente e se equivoca historicamente quando enunciados como esses são lidos a partir da filiação discursiva a que a enunciação da obra se assujeita: liberal e autoritária, sem romper com resquícios da historicidade da educação brasileira contra os quais afirma se contrapor. Logo, a proposta de Rildo Cosson (2006), política e epistemologicamente, ao confundir conceitos (tratando-os enquanto havendo relação de sinonímia entre si) como “interpretação” e “compreensão”, identifica-se a perspectivas do econômico, do jurídico e do político de um Estado Liberal, diferentemente de efetivar uma desconstrução ou um trabalho de crítica com elas. Não se trata de retirar importantes considerações que *Letramento literário* (2006) pode nos provocar, como, por exemplo: a necessidade de se desenvolver e pensar métodos de trabalho com leitura de literatura na educação básica; a urgência de respondermos qual currículo de/sobre literatura devemos construir; a demanda de pensar o papel do aluno na sala de aula. No entanto, antes, devemos pensar política e epistemologicamente em quais termos e sobre quais bases fundamentais isso deve ser feito. Logo, pensar termos e articulações em que se faz a discussão sobre letramento é fundamental, na direção de ser a base primeira, de onde se deve partir, ainda que a enunciação da obra afirme possuir proposta de ser mais “prática”. Assim, “morder palavras” não pode ser esquecida como prática de digestão que se inicia já na boca, não no vazio que lhe receberá, o estômago.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. De O capital à filosofia de Marx. In: ALTHUSSER, Louis et al. *Ler o Capital*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BIZIAK, Jacob dos Santos. Do valor da letra: um ensaio sobre letramento e ideologia. In: Jacob dos Santos Biziak; Daiane Padula Paz. (Org.). *O que podem as licenciaturas em tempos de crise?* (im)possíveis respostas do Instituto Federal do Paraná, campus Palmas. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v. 1, p. 347-367.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas: Pontes, 2018.
- LAGAZZI, Suzy. Em torno da prática discursiva materialista. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 85-100, 2015.
- MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e Forma Política*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- MASCARO, Alysson Leandro. Direitos humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova*, 2017, no.101, p.109-137.
- NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: E. P. Orlando (org.). *A leitura e os leitores*. 1ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ORLANDI, Eni Pucinielli *Discurso e leitura*. 5.ed. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1999.
- ORLANDI, Eni Pucinielli *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni Pucinielli *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2a ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Pucinielli Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et alii. (org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 295-311.
- PACHUKANIS, Evgeni. *Teoria Geral do Direito e Marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pucinielli (org.) [et al.]. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

- PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. IN: Pierre Achard et al. *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Tradução Eni P. de Orlandi et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Campinas, Editora Unicamp, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Recebido: 4/10/2021  
Aceito: 2/5/2022  
Publicado: 25/5/2022