

## **Currículo escolar e literatura: entre a necessidade e a possibilidade de experiências literárias**

Maria Amélia Dalvi Salgueiro<sup>1</sup>  
Rodrigo Gonçalves Dias Pitta<sup>2</sup>  
Sheila Cristina Trevisol Guimarães<sup>3</sup>

**Resumo:** A partir dos postulados de Antonio Candido, no campo literário, e de Dermeval Saviani, no campo pedagógico, propomos reflexão sobre a leitura literária na escola e sua relação com o currículo escolar. Partimos de uma breve apresentação sobre leitura, discutindo conceitualmente o que é ler; apresentamos o leitor como parte importante na produção de sentido(s) diante da necessidade humana de significar o mundo; ampliamos a reflexão sobre a relação entre aluno-leitor e texto literário; problematizamos a relação entre currículo escolar e literatura; por fim, apresentamos a necessidade de se refletir coletivamente sobre a natureza do texto literário e a sua inserção nuclear e efetiva no currículo escolar. Considerando o tempo precioso das aulas, defendemos que o texto literário a ser lido e analisado na escola deverá ser, sobretudo, aquele de valor artístico.

**Palavras-chave:** Leitura; Texto Literário; Ensino de Literatura; Currículo Escolar.

### **School Curriculum and Literature: between the need and the possibility of experiences**

**Abstract:** We proposed reflection on literary reading at school and its relationship with the school curriculum, based on the postulates from Antonio Candido, in the literary field, and Dermeval Saviani, in the pedagogical field. We started with a brief presentation about reading, discussing conceptually what reading is; we presented the reader as an important part in the production of meaning in the face of the human need to signify the world; we expanded the reflection on the relationship between student-reader and literary text; we problematized the relationship between school curriculum and literature. Finally, we presented the need to reflect on the nature of

---

<sup>1</sup> Pós-Doutorado em Letras (UFG), Doutora em Educação (Ufes), Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: maria.dalvi@ufes.br.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação (Ufes), Mestre em Letras (Ifes), Professor da Rede Municipal de Educação de Vila Velha (ES). E-mail: rodrigopitta@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação (Ufes), Mestre em Letras (Ifes), Professora da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim (ES) e da Rede Estadual de Ensino (Sedu). E-mail: sheilatrevisolg@gmail.com.

the literary text collectively and its central and effective insertion in the school curriculum. Considering the precious time of classes, we defended that the literary text to be read and analyzed at school should be, above all, one of artistic value.

**Keywords:** Reading; Literary Text. Teaching Literature. School curriculum.

## Introdução

Não é tarefa fácil observar e analisar continuamente a dinâmica das ações pedagógicas nos contextos escolares para propor, quando necessárias, rupturas em relação ao ato educativo. Essa prática, porém, é condição essencial quando o que se persegue como horizonte é a possibilidade de formação omnilateral<sup>4</sup> dos educandos, à luz das contradições que estão postas no início do séc. XXI. Os desafios enfrentados ao longo do processo de construção dessa integralidade humana, no Brasil contemporâneo, são muitos e diversos: desigualdade social muito acentuada; intensificação e hiperexploração do trabalho docente; processo deficitário de formação inicial e continuada dos professores; empresariamento da educação; transição de paradigmas pedagógicos a partir da promulgação de novos documentos oficiais; falta de motivação desses profissionais na implementação de um método pedagógico emancipatório, já que as condições objetivas em que o trabalho docente é desenvolvido não se apresentam favoráveis; visão fragmentada de currículo; escassez e ineficiência de políticas públicas; etc.

Sem dúvida, esses desafios merecem atenção e discussão, mas, na impossibilidade por ora de uma reflexão mais apurada sobre eles, refletiremos aqui sobre a relação entre currículo escolar e o lugar que o texto literário e a leitura literária devem ocupar nos contextos escolares, no bojo dessa perspectiva que toma a formação humana omnilateral como horizonte<sup>5</sup>. Diante disso, algumas indagações: qual o tempo dispensado pelos professores para refletirem sobre a

---

<sup>4</sup> DELLA FONTE, Sandra. **A formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

<sup>5</sup> DALVI, Maria Amélia et al. (Org.). **Literatura e Educação: história, formação e experiência**. Campus dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

natureza do texto literário e de seu potencial emancipatório? Os professores entendem que é possível ensinar literatura em qualquer etapa da escolaridade? E ainda: reconhecem a necessidade de se planejarem sistematicamente esses momentos de apropriação dos conhecimentos literários, a partir de uma experiência dos alunos com a leitura literária?

O potencial transformador da ficção nos impulsiona a pensar nos contextos escolares como espaços privilegiados para o encontro produtivo entre aluno e texto literário, com uma adequada mediação, que tenha na socialização e apropriação dos signos artístico-literários e no conhecimento de natureza conceitual parte de um processo formativo integral que vise ao desenvolvimento do sistema interfuncional do psiquismo<sup>6</sup> e, assim, à produção de uma consciência dialeticamente individual e coletiva<sup>7</sup>. Afinal, “O texto literário possibilita ao indivíduo olhar para o outro e nele reconhecer-se”<sup>8</sup>.

Antes de problematizarmos a relação entre leitura literária e currículo escolar, consideramos importante abordar, ainda que minimamente, os significados de “ler” e, de forma um pouco mais específica, o que entendemos por ler na escola.

### **O que significa ler?**

As muitas e incessantes pesquisas acerca do processo de alfabetização, impulsionadas pelo dinamismo da história e de suas exigências, parece já terem forjado consenso de que ser capaz de decodificar o escrito não faz do indivíduo um leitor. Por isso, o que significa “ler” suscita ainda e sempre muitas dúvidas e controvérsias, principalmente em contexto escolar. Dúvidas porque, dada a complexidade do processo de apropriação da leitura, os métodos pedagógicos em

---

<sup>6</sup> MARTINS, Lígia M. **A educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

<sup>7</sup> MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, Angelo; FACCI, Marilda (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

<sup>8</sup> CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d' Água, 1999, p. 12.

voga e as práticas que preconizam nem sempre garantem a formação de leitores que produzam sentidos pertinentes e que se posicionem criticamente diante dos discursos que constituem os textos lidos; e controvérsias em relação às práticas de leitura na escola, uma vez que, em sua maioria, percebe-se uma artificialidade no contato dos alunos com os textos, ratificada pelos exaustivos exercícios de aplicação gramatical ou de interpretação textual com questões pré-estabelecidas e respostas previsíveis e limitadas, muitas das vezes organizadas em questões objetivas, como temos visto nos exames em larga escala que vão da educação infantil ao ensino superior.

Muitas vezes as práticas de leitura propostas na (e pela) escola não estão ancoradas numa concepção clara sobre o que é ler, prejudicando a implementação de práticas de leitura que redundem na formação de leitores completos, com capacidade de produzir sentidos pertinentes e de se posicionarem criticamente diante do lido. E o que é ler, afinal? Poderíamos elencar aqui muitas concepções teóricas, mas por ora destacamos uma primeira definição, a partir de Lajolo, para quem:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados [sentidos], conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista<sup>9</sup>.

A leitura é, portanto, fundamental para o desenvolvimento pessoal, intelectual e social dos indivíduos e da própria sociedade dividida em classes antagônicas, pois o modo de produção coetâneo exige que os diferentes sujeitos tenham também diferentes graus de domínio em relação ao processo de leitura e produção de sentidos.

---

<sup>9</sup> LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993, p. 59.

O ser humano em sociedades grafocêntricas e multissemióticas (como é o caso das sociedades contemporâneas) está diante de uma infinidade de objetos de leitura cotidianamente e, considerando que tais objetos são muito distintos entre si, requerem o desenvolvimento de capacidades muito diversas e complexas que não podem ser isoladas, para que a leitura não seja fragmentada e parcial ao ponto de distorcer os sentidos pretendidos.

Segundo Geraldi, os homens são condenados a significar<sup>10</sup>. Diariamente estamos a produzir sentidos para tudo com o que nos relacionamos, inevitavelmente aceitando, recusando e/ou ampliando as palavras e discursos. Nas palavras de Geraldi:

Dada a impossibilidade de prever quais as contrapalavras que virão a esse encontro, porque elas para ele compõem segundo os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz. Por isso, um texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos<sup>11</sup>.

Um outro aspecto a levar em conta, apontado por Geraldi, é que a própria recepção e a circulação dos textos interferem na trama de sentidos que passa a constituir o contexto no qual as novas leituras ocorrerão.

### **Sobre ler na escola**

Antes de falarmos mais diretamente sobre currículo escolar e sobre sua importância para um trabalho pedagógico que tenha como horizonte a formação humana omnilateral, propomos um breve relato, a partir da sensível escrita de Eliane Brum, sobre o poder da leitura.

---

<sup>10</sup> GERALDI, J. W. **Leitura**: uma oferta de contrapalavras. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002, p. 78.

<sup>11</sup> Idem, p. 81.

No livro *Meus desacontencimentos*<sup>12</sup>, Brum conta aos leitores como ela saiu do silêncio para virar narrativa, ou seja, os textos que compõem a obra ilustram a história da vida de Brum com as palavras. No texto “O túmulo vivo”, a autora caracteriza o pai como o filho mais novo de uma família de doze filhos. Ganha destaque no texto o fato de o pai não conhecer as letras, ser, portanto, analfabeto. O pai foi “iluminado”, nas palavras da autora, pela *luz* de Luzia, uma professora mestiça, recém-chegada à escolinha de uma colônia de imigrantes italianos. Assim, a autora descreve o primeiro *facho de iluminação* que recaiu sobre seu pai:

Luzia iluminou primeiro o nome do meu pai. Quando chegou à escolinha do povoado, com os pés descalços e olhos de janela que desde pequeno ele carrega, meu pai não sabia como se chamava, já que em casa e por todos era conhecido pelo lugar na prole – “Nêne”. Quando Luzia o invocou – “Argemiro” –, meu pai, então um guri de sete anos, não se mexeu. Só na terceira ou quarta chamada, reconheceu-se. E com o nome veio um mundo inteiro, quase um desvario<sup>13</sup>.

A autora ainda revela que, a cada Dia dos Mortos, acompanhava seu pai, então resgatado da *cegueira* em relação às letras, na oferta de flores a Luzia. Luzia, um misto de substantivo e verbo, iluminou e salvou também a vida da autora. Iluminar e salvar, transpostos para o campo da educação escolar, ganham, a nosso ver, por aproximação denotativa, correlatos como alfabetizar e humanizar. Vejam que a escola, na figura da professora Luzia, cumpriu um papel social importante, em uma sociedade eivada de contradições, como, por exemplo, o fato de um menino de 7 anos não ter sapatos para calçar e não ter qualquer experiência fora do mais estrito âmbito doméstico, a ponto de, com essa idade, não saber seu nome próprio. Saviani destaca que:

---

<sup>12</sup> BRUM, Eliane. **Meus desacontencimentos**: a história da minha vida com as palavras. 2ª ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.

<sup>13</sup> Idem, p. 64.

[...] a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão<sup>14</sup>.

Ao dizer que com o nome veio um mundo inteiro, Brum talvez quisesse se referir à passagem, tanto do pai quanto dela, a uma outra natureza, proporcionada pelo acesso ao saber elaborado; desse saber, portanto, o homem não pode ser privado, é um direito a ser garantido principalmente pela escola, quando se visa a uma formação humana integral. Mas de qual saber, de qual conhecimento estamos falando?

É importante que façamos um paralelo entre o saber cotidiano e o saber elaborado: o primeiro refere-se ao conhecimento prático e aplicado que as pessoas têm em relação às atividades, situações e eventos do dia a dia. Envolve a compreensão e a familiaridade com as questões comuns que ocorrem na vida diária. Esse tipo de conhecimento, prático e contextual, à luz da discussão de Saviani, é adquirido por meio da experiência direta, da observação e da participação nas atividades diárias, envolve ações como, por exemplo, saber preparar uma refeição, entender como funciona o transporte público em sua cidade, lidar com situações sociais comuns, entre muitos outros aspectos da vida cotidiana. Apesar de esse conhecimento ajudar o ser humano a navegar com certa eficiência na realidade prática das interações diárias e das tarefas comuns, não pode ser o parâmetro para a elaboração do currículo escolar. Ao contrário, o saber objetivo, produzido historicamente e transformado em saber escolar, é que deve constituir o currículo.

Saviani defende que cabe à educação escolar garantir que o saber objetivo seja apropriado pelos estudantes como condição para se desenvolverem como

---

<sup>14</sup> SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 14.

membros do gênero humano. O currículo escolar, portanto, é o saber objetivo organizado, dosado e sequenciado. O saber objetivo, ao ser transformado em saber escolar, não exclui absolutamente a subjetividade. Acontece que tal saber tem valor “universal” (no sentido de que não tem como parâmetro a opinião pessoal), e, por isso, o saber que em cada época histórica se configura como “universal”, precisa ter sua apropriação garantida pela escola. Saviani argumenta ainda que:

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhes imprimirão os caracteres proletários<sup>15</sup>.

O saber elaborado, acumulado historicamente, portanto, é imprescindível para o desenvolvimento dos sujeitos a fim de que percebam o modelo social em que estão inseridos para que reflitam a necessidade de transformá-lo. Corroborando o pensamento de Saviani, Lavoura e Marsiglia defendem que:

O conhecimento socialmente existente e acumulado historicamente é de extrema importância e corresponde diretamente com os interesses do aluno concreto. Prescindir deste conhecimento é impossibilitar o indivíduo de pensar conscientemente a realidade social e desarmá-lo para atuar criticamente nesta mesma realidade.<sup>16</sup>

Afinando um pouco mais a nossa reflexão no que se refere a direitos do homem, Candido, em *O Direito à Literatura*, define “bens compressíveis” como

---

<sup>15</sup> SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 55.

<sup>16</sup> LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan/abr. 2015, p. 358.

aqueles que podem ser comprimidos, ou seja, dispensáveis; os “bens incompressíveis”, ao contrário, representam necessidades básicas e não podem, portanto, ser negados a ninguém. O autor destaca também que há necessidade de critérios, tanto no âmbito individual quanto no social, na abordagem dos bens incompressíveis:

[...] eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integralidade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura<sup>17</sup>.

A tese de Candido certamente desencadeia, no mínimo, duas indagações: que necessidade(s) a literatura consegue satisfazer e o que a(s) transforma(m) em algo indispensável?

### **Literatura e currículo escolar**

A visão fragmentada de currículo, ainda bastante comum no contexto escolar brasileiro, é um dos pontos de reflexão deste artigo. Salientamos a importância de se conceber o currículo como conjunto de ações de que a escola não pode prescindir. Sobre essa definição de currículo, Saviani esclarece:

Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob a pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento”, a ser incorporado ao currículo, não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas apresentados pela realidade. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição

---

<sup>17</sup> CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 174.

dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem”<sup>18</sup>.

Construir um currículo escolar, de certa forma, confere à escola o poder e o controle sobre aquilo que o aluno deve aprender. Percebe-se, portanto, que o currículo escolar é a materialização, não só daquilo que se deve ensinar, mas também do como e com quais meios se deve ensinar, favorecendo a alienação ou a emancipação, a depender da concepção de currículo que têm os envolvidos na sua elaboração.

Cabe à escola, portanto, identificar os conteúdos que precisam ser socializados, sistematizando-os, organizando-os, dosando-os e sequenciando-os, a fim de que ocorra a apropriação desses conhecimentos por parte dos alunos. Essa apropriação é condição para o processo de transformação social. Saviani caracteriza esses conteúdos de “clássicos” e assim os define:

O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico<sup>19</sup>.

Longe de algo a hierarquizar saberes, o currículo escolar deverá ser articulado de modo a fazer circularem os saberes clássicos. A literatura precisa constituir, de forma mais sistematizada, esses saberes clássicos a serem garantidos pela escola, que não se confundem com a leitura por imposição do que se chama normalmente de “cânones”. Há uma diferença conceitual radical entre a ideia de clássico como critério de seleção curricular, a partir da pedagogia histórico-crítica, e a ideia de que seja necessário defender os “cânones”. O canônico é

---

<sup>18</sup> SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 39.

<sup>19</sup> Idem, p. 13.

essencialista, é rígido; o clássico tem que ver com um critério de relevância, qualidade e permanência que se submete à transformação de ordem histórica.

Reiterando a necessidade humana pelo ficcional e reconhecendo o poder que tem a ficção de desestruturar/reestruturar nossa (des)organização interior, a leitura literária nos vincula ao grande projeto de construção coletiva que é a humanidade. Apesar de reorganizadora do caos interior, a literatura está longe de trazer tranquilidade; antes, é capaz de continuamente nos desestabilizar, alertando-nos de que o mundo do qual fazemos parte é imperfeito, injusto, opressor, mas, ao fazer isso, nos impele a construir um mundo diferente do que está posto, a trabalhar com elementos anteriormente desordenados visando a projetá-los e ordená-los no plano da totalidade. Vista assim, a literatura seria um perigo... perigo que, sob pena de não o fazendo mutilar a formação integral dos indivíduos, todos os homens deveriam correr.

As rupturas, já sinalizadas no início deste texto, dizem respeito à necessidade de transformações político-pedagógicas que precisam ser conduzidas por teorias que sustentem a importância da leitura para a formação humana em sociedades grafocêntricas, que articulem com clareza educação, teoria pedagógica, saber artístico-literário e prática pedagógica visando à emancipação humana e, enfim, reconheçam a potencialidade transformadora da palavra literária.

O fato torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística (quando, por exemplo, sua leitura se realiza para o estudo da história, das ciências sociais, da higiene, da religião etc.). O uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> AGUIAR, V. T. **Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens**. In: Renata Junqueira de Souza; Berta Lúcia Tagliari Feba (Orgs) *Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 8.

Ou seja, não é qualquer profissional da educação e nem qualquer tipo de atividade de leitura que respeitará a particularidade do saber literário e que, ao respeitá-la, contribuirá para uma formação humana multidimensional (que inclua a dimensão artística, por exemplo).

Diante dessa realidade, algumas indagações: Qual o tempo dispensado pelos professores para discutirem sobre a natureza do texto literário e seu potencial emancipatório? Os professores entendem que é possível ensinar sobre literatura em qualquer etapa da escolaridade? E ainda: reconhecem a necessidade de se planejar sistematicamente esses momentos de contato entre aluno e texto literário?

Converter a construção do currículo escolar num espaço privilegiado para se pensar coletivamente sobre literatura e ensino só será possível a partir de rupturas em relação a antigas concepções sobre ler e ler literatura.

Um bom ponto de partida é reconhecer, antes de tudo, o texto como espaço dialógico. Campos<sup>21</sup> destaca que “É necessário recuperar o dialogismo que há nos textos [...]”. Nesse processo, pressupõe-se sempre uma resposta aos enunciados, conforme Volóchinov:

[...] Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele que *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte* (grifos do autor). Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor<sup>22</sup>.

Essa perspectiva acerca do diálogo abrange a noção de que a palavra não é neutra, e, conseqüentemente, os enunciados, incluindo aqueles manifestados no

<sup>21</sup> CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d' Água, 1999, p. 16.

<sup>22</sup> VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021, p. 205.

contexto literário. Uma obra literária, logicamente, provoca o diálogo, mesmo que internamente, no ato da leitura silenciosa. A presença do interlocutor é inevitável, denotando a relevância do outro no discurso. Dessa maneira, o conflito movimenta o diálogo no sentido de que este sempre provoca uma resposta. Para Volóchinov:

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação a comunicação direta em voz alta entre as pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.)<sup>23</sup>.

Na perspectiva dialógica, além da forma interna vivenciada pelo leitor, ocorrem as respostas aos enunciados, à palavra do outro, mesmo na forma impressa, seja em resenhas, em artigos acadêmicos ou críticas verbalizadas em suportes diversos.

Além disso, o diálogo pode manifestar conflito, ou, mesmo quando for um consenso, ocorre por diferentes pontos de vista de sujeitos distintos. Concernente à complexidade do diálogo, Emerson e Morson afirmam que:

A percepção dialógica da verdade manifesta não-finalizabilidade ao existir “no limiar” (*pórog*) de várias consciências em interação, uma “pluralidade” de “vozes não-fundidas”. Essas vozes não podem ser contidas numa consciência singular, num monologismo; sua separação é essencial para o diálogo. Mesmo quando concordam, como podem fazê-lo, fazem-no em perspectivas diferentes e em diferentes percepções de mundo”.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Idem, p. 219.

<sup>24</sup> MORSON, Gary Saul, EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p. 253.

Assim, na construção do currículo escolar, é preciso abandonar o leitor como ser passivo, a margear o processo, e trazer o leitor, munido da contrapalavra como já sinalizado, para o centro da linguagem, sempre dialógica, que se faz ainda mais evidente na linguagem literária.

Parece-nos que recolocar os textos literários em lugar de destaque na escola, não mais “[...] como modelares em relação aos usos da língua e como objetos de veneração e apreço”<sup>25</sup>, apesar de tarefa árdua, é imprescindível, já que:

A literatura, assim como a educação, tem uma utopia libertadora que se realizará na medida em que alunos e professores saírem do isolamento e alargarem seus horizontes mediante a recriação, em si mesmos, dos textos. Nessa caminhada, em todos os tempos, a humanidade encontra saídas e se reconhece humana<sup>26</sup>.

Uma referência bíblica, usada aqui sem cunho religioso, afirma que não se deve colocar vinho novo em odres velhos<sup>27</sup>. Transpondo-se para o campo educacional, pode-se afirmar que reconhecer o poder humanizador e emancipatório do texto literário, mas usar métodos pedagógicos que neutralizem esse poder é não permitir que o aluno-leitor se embrenhe nas possibilidades infinitas do discurso dialógico literário, calando as vozes do texto e também a voz do leitor.

## Considerações Finais

---

<sup>25</sup> Dalvi, Maria. Amélia. **Leitura na escola**: Propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros (Orgs) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 76-77.

<sup>26</sup> CAMPOS. Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d' Água, 1999, p. 19.

<sup>27</sup> BÍBLIA SAGRADA. 88ª ed. São Paulo: Ave Maria, 1993, p. 1224.

Propomos começar estas últimas considerações recorrendo mais uma vez a Eliane Brum para tentar exprimir, bem ao gosto literário, o processo, mediado pelo texto, entre autor e leitor. Brum diz que, por sugestão do pai, lançou ainda na infância seu primeiro livro, *Gotas da infância*. Assim a autora descreve como se sentiu depois dos autógrafos: “Quando a festa acabou, descobri que restava nua. Meu livro não era feito de letras, mas de carne. Senti como se cada um que tivesse levado o livro para casa possuísse agora um pedaço de mim”<sup>28</sup>. Pergunto, pois: quanto de vida(s) há nas páginas vivas de um livro? E ainda: a escola, como espaço educacional institucionalizado, por meio de suas práticas pedagógicas, consegue promover o encontro entre o autor que se doa e o leitor, que necessita dessa doação para, num processo dialético, constituir-se e reconhecer-se humano? Insistimos: o currículo escolar dá à leitura literária atenção e espaço para que se materialize nos ambientes escolares um trabalho pedagógico que coloque o literário como eixo nuclear?

Pensar em formas de como ensinar literatura exige ter claros os conceitos de texto, de ler e de leitura literária. Esses conceitos determinam caminhos/meios pelos quais os alunos poderão ter um contato mais produtivo com a literatura.

Em carta a Oskar Pollak, com data de 27 de janeiro de 1904, Kafka assim se refere ao livro:

Penso que devemos ler apenas os livros que nos ferem, que nos apunhalam. Se o livro não nos acorda com um golpe na cabeça, por que o estamos lendo, então? Porque isso nos deixa felizes, como você escreve? Meu Deus! Seríamos mais felizes se não tivéssemos livro nenhum. E o tipo de livro que nos deixa felizes é aquele que nós mesmos facilmente escreveríamos se precisássemos. Mas nós precisamos dos livros que nos afetam como um desastre, que nos atormenta profundamente, como a morte de alguém que amamos mais do que a nós mesmos, como ser jogado em uma floresta isolada de todos, como um suicídio. Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> BRUM, Eliane. *Meus desacontencimentos*: a história da minha vida com as palavras. 2ª ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017, p. 114.

Ora, acreditamos não ser absurdo afirmar que o livro a que Kafka se refere pode ser inserido no conceito de “clássico” de acordo com Saviani (2003), ou seja, como aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Entendido assim, e levando em conta o tempo precioso das aulas, o texto que deve ocupar as práticas de leitura literária deverá ser exatamente este: capaz de nos resgatar do mar gelado de nossa existência e nos fazer humanos.

## Referências

AGUIAR, V. T. ***Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens.*** In: Renata Junqueira de Souza; Berta Lúcia Tagliari Feba (Orgs) *Leitura Literária na Escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. 88ª ed. São Paulo: Ave Maria, 1993.

BRUM, Eliane. ***Meus desacontecimentos:*** a história da minha vida com as palavras. 2ª ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.

CAMPOS. Maria Inês Batista. ***Ensinar o prazer de ler.*** São Paulo: Olho d' Água, 1999.

CANDIDO, Antonio. ***O direito à literatura.*** In: *Vários escritos.* 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

DALVI, Maria Amélia et al. (Org.). ***Literatura e Educação:*** história, formação e experiência. Campus dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

---

<sup>29</sup> FRANZ, Kafka. In: ***Carta a Oskar Pollak.*** 1904. Disponível em: [Franz Kafka, carta a Oscar Pollak, 1904 – Laboratório de Sensibilidades \(wordpress.com\)](https://www.laboratorio.org.br/franz-kafka-carta-a-oscar-pollak-1904). Acessado em 04 de nov. de 2023, às 19h13.

DALVI, Maria. Amélia. **Leitura na escola**: Propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros (Orgs) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DELLA FONTE, Sandra. *A formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Curitiba: Appris, 2020.

FRANZ, Kafka. In: **Carta a Oskar Pollak**. 1904. Disponível em: [Franz Kafka, carta a Oscar Pollak, 1904 – Laboratório de Sensibilidades \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com). Acessado em 04 de nov. de 2023, às 19h13.

GERALDI, J. W. **Leitura**: uma oferta de contrapalavras. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002. Editora UFPR.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, Angelo; FACCI, Marilda (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia M. **A educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORSON, Gary Saul, EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.

**Recebido em 16/01/2024**