

## Leitura literária e leitura cruzada: reflexões sobre literatura em livros didáticos

*Lectura literaria y lectura cruzada: reflexiones sobre literatura en libros de texto*

**André Barbosa de Macedo**

Universidade Federal do Pará

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7923-4111>

**Resumo:** O objetivo do artigo é discutir os aspectos envolvidos na leitura cruzada que realizam autores de livros didáticos de Português destinados aos Ensino Médio a partir dos anos 1970 – como indicam os números de edição, os autores mais relevantes são Douglas Tufano (1975), Carlos Emilio Faraco e Francisco Marto de Moura (1985), William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (1990). Com esse objetivo em vista, discutimos primeiramente elementos relativos à questão da leitura literária a partir de referências cruciais como Jouve (2002), Compagnon (1999), Jauss (1994), Iser (2002), Candido (1997), Bourdieu (1983), Fish (1980) e Even-Zohar (2007). Em seguida, discutimos os aspectos relacionados à leitura real que é a leitura cruzada inserida em livros didáticos a partir de referências fundamentais como Bunzen (2005), Bittencourt (2003), Chervel (1990), Forquin (1992), Chartier (1991) e Munakata (2005). Tais aspectos pertinentes à leitura cruzada são reunidos em cinco grupos: escolares, literários, produtivos, empresariais e político-conjunturais. Finalmente, consideramos que, em meio a uma confluência de precariedades (precariedade social, precariedade cultural, precariedade educacional), é inaceitável – tanto para docentes quanto para estudantes – que o livro didático seja o principal impresso para a escolarização dos estudantes no contexto brasileiro. Embora esse estado de coisas garanta o direito à literatura, trata-se de garantia precária e, portanto, inaceitável.

**Palavras-chave:** literatura; livro didático; leitura literária; leitura cruzada.

**Resumen:** El objetivo del artículo es discutir los aspectos involucrados en la lectura cruzada realizada por autores de libros de texto de Portugués destinados a la educación secundaria a partir de los años 1970 – como lo indican los números de edición, los autores más relevantes son Douglas Tufano (1975), Carlos Emilio Faraco y Francisco Marto de Moura (1985), William Roberto Cereja y Thereza Cochar Magalhães (1990). Con este objetivo en mente, primero discutimos elementos relacionados con el tema de la lectura literaria a partir de referentes cruciales como Jouve (2002), Compagnon (1999), Jauss (1994), Iser (2002), Candido (1997), Bourdieu (1983), Fish (1980) y Even-Zohar (2007). A continuación, se discuten aspectos relacionados con la lectura real, que es una lectura cruzada insertada en libros de texto a partir de referentes fundamentales como Bunzen (2005), Bittencourt (2003), Chervel (1990), Forquin (1992), Chartier (1991) y Munakata.

(2005). Dichos aspectos pertinentes a la lectura cruzada se reúnen en cinco grupos: escolares, literarios, productivos, empresariales y político-coyunturales. Finalmente, consideramos que, en medio de una confluencia de precariedades (precariedad social, precariedad cultural, precariedad educativa), es inaceptable – tanto para docentes como para estudiantes – que el libro de texto sea el principal material impreso para la escolarización de los estudiantes en el contexto brasileño. Si bien este estado de cosas garantiza el derecho a la literatura, es una garantía precaria y, por tanto, inaceptable.

**Palabras clave:** literatura; libro de texto; lectura literaria; lectura cruzada

### Introdução

Tratar de livro didático é tratar de um objeto percebido socialmente como menor. Ainda que um bem cultural, um bem cultural menor. Um objeto ao qual o qualificativo “didático” retira toda a aura que geralmente se associa a “livro”. Entretanto, apesar de percebido com esse caráter menor e sem aura, o livro didático é, por razões que consideramos provenientes de uma brutal desigualdade social característica do país<sup>1</sup>, um dos poucos bens culturais aos quais a grande maioria de estudantes brasileiros têm acesso<sup>2</sup>. Em outras palavras, estamos diante de uma confluência de precariedades: precariedade social, precariedade cultural e precariedade educacional. Nesse sentido, Antônio Augusto Gomes Batista, em uma observação incômoda, afirma:

vem-se constatando que — ainda que lamentavelmente — os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte

---

<sup>1</sup> Para a filósofa Marilena Chauí, o que temos no Brasil é uma sociedade autoritária da qual “provêm as diversas manifestações do autoritarismo político”. Esta sociedade autoritária apresenta como traços marcantes: “estruturada pela matriz senhorial da Colônia”; “estruturada a partir das relações privadas, fundadas no mando e na obediência”; “indistinação entre o público e o privado” (cuja origem é histórica — remonta à doação, ao arrendamento e à venda de terras da Coroa, feita a particulares); “práticas alicerçadas em ideologias de longa data” que tem “força suficiente para bloquear o trabalho dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira” e polarização entre carência absoluta (98% com 2% da renda) das camadas populares e privilégio absoluto (2% com 98% da renda) das camadas dominantes e dirigentes (CHAUI, 2004, p. 90-93).

<sup>2</sup> Vale observar que não se trata aqui apenas da disciplina de Português, dificultando a indicação de dados. No caso de Português, temos o seguinte dado em notícia de 2018: “Das 180 mil escolas brasileiras, 98 mil ou 55% não têm biblioteca escolar ou sala de leitura. Os dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”. (cf. <https://www.camara.leg.br>).

significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos (BATISTA, 2002, p. 531).

Essa constatação fica ainda mais evidente quando o Estado brasileiro, a partir de 2004, expande a provisão gratuita de livros didáticos para os estudantes de escolas públicas do Ensino Médio e tem, nisso, motivos para comemorar:

Em Arco Verde, cidade de 75 mil habitantes a 240 quilômetros de Recife (PE), os 77 alunos do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas receberam livros de português e matemática, gratuitamente. É a primeira vez que alunos da cidade podem estudar com livros didáticos, oferecidos pelo MEC, assim como ocorreu com alunos das 5.392 escolas públicas de nível médio das regiões Norte e Nordeste (FARIA, 2005, s/p).

Assim sendo, refletir acerca das abordagens concretizadas sobre obras literárias em livros didáticos destinados ao Ensino Médio<sup>3</sup> é tratar de conteúdos veiculados por um objeto de ampla difusão nacional, sobretudo a partir dos anos 1970. Além disso, trata-se de um objeto cuja difusão vem sendo estendida e intensificada nas últimas décadas<sup>4</sup>.

O que aqui designamos como abordagens concretizadas pode ser compreendido como *leituras cruzadas* realizadas pelos autores dos livros didáticos. Consideramos que esta leitura – uma leitura real – caracteriza-se por um *cruzamento*, ou seja, uma sujeição a diversos aspectos relevantes para a questão. Nesse sentido, procuramos aqui discutir algumas abordagens sobre *leitura literária* para, na sequência, abordar a *leitura cruzada* presente nos livros didáticos de Português a partir dos anos 1970.

---

<sup>3</sup> Para o período que aqui nos interessa, década de 1970 em diante, a outra designação para este nível de ensino, que vigorou até 1996, como se sabe, foi 2º grau – cf. lei n. 5.692/1971 e lei n. 9.394/1996.

<sup>4</sup> Ao escrever a história do livro no Brasil, voltando-se para os livros didáticos, Laurence Hallewell constata: “o mercado escolar brasileiro é grande, representando quase a metade da produção nacional de livros. Significava 44,7% dos exemplares impressos em 1950 (segundo o SEEC) e ainda constituía 36,2% dos totais do Snel para 1979. Em 1990, foram vendidos 72.800.000 livros didáticos e, em 1993, cerca de 161.700.000. Em 1996, os livros destinados exclusivamente à educação básica (pré-escolar, ensino fundamental e médio) somaram 276.398.644 exemplares de um total de 386.747.137 livros vendidos no ano.” (HALLEWELL, 2005, p. 694). Apenas o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) adquiriu, em 2004, 1.831.936 exemplares; já em 2023, foram 13.078.100. Dados provenientes das pesquisas de mercado *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro* patrocinadas pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) – cf. [www.cbl.org.br](http://www.cbl.org.br) – e do Portal MEC – cf. <http://portal.mec.gov.br/pnlem>.

Como se sabe, nos livros didáticos mais editados – aqueles de Douglas Tufano (1975), Faraco e Moura (1985), Cereja e Cochar (1990) – tal leitura cruzada encontra-se inserida em uma história da literatura brasileira dividida em três volumes – destinados aos três anos do Ensino Médio – e é acompanhada de uma antologia – composta, com exceção dos textos curtos, geralmente por fragmentos – e de exercícios.

### **Leitura literária: elementos da questão**

Antoine Compagnon, em *O demônio da teoria*, propõe-se a discutir as questões que considera basilares para a reflexão teórica sobre a literatura:

Cinco elementos são indispensáveis para que haja literatura: um *autor*, um *livro*, um *leitor*, uma *língua* e um *referente*.

A isso acrescentaria duas questões que não se situam exatamente no mesmo nível e que dizem respeito, precisamente, à *história* e à *crítica* [...]. (COMPAGNON, 1999, p. 26).

Segundo Compagnon, estas questões são dependentes entre si, formam um sistema. Isso significa que o enfoque dado a uma tem implicações sobre a outra:

Em outras palavras, a resposta que dou a uma delas restringe as opções que se abrem para responder às outras: por exemplo, se acentuo o papel do autor, é possível que não dê tanta importância à língua; se insisto na literariedade, minimizo o papel do leitor; se destaco a determinação da história, diminuo a contribuição do gênio etc. Esse conjunto de escolhas é solidário. É por isso que qualquer questão permite uma entrada satisfatória no sistema, e sugere todas as outras. (IDEM, p. 26-27).

Isto posto, assinalamos que nos interessa focar a atenção em dois elementos do sistema literário: *leitor* (que realiza a *recepção*) e a *história*. Assim sendo, uma maneira bastante profícua de iniciar a discussão é pela abordagem de propostas de teóricos da chamada Escola de Constança. Um deles, Hans Robert Jauss (1994), formula reflexões que procuram colocar esses dois elementos no centro do sistema literário a partir de uma junção de teorizações dos formalistas russos e do marxismo. Para Jauss, o importante papel desempenhado pela recepção das obras literárias ao longo do tempo (a primeira recepção e as posteriores) não havia sido convenientemente tratado até o momento em que escreve, em 1967. Os formalistas russos, entre

os quais podemos destacar Boris Eikhenbaum, Vitor Chklovski, Juri Tynianov e Roman Jakobson, concentraram seus estudos na especificidade do literário, na *literariedade* do literário, o que significa que privilegiaram o que pode ser designado como *interno*, desvinculando a obra de arte literária dos condicionantes históricos, tidos como *exteriores* e de outra ordem. Nesse sentido, os formalistas localizaram no procedimento a literariedade. A percepção automatiza-se no cotidiano, o procedimento, que não se resume à metáfora e outras figuras, reaviva a percepção através do estranhamento, da desfamiliarização (CHKLOVSKI, 1978; JAUSS, 1994). Era preciso, entretanto, considerar também a diacronia, a evolução literária (TYNIANOV, 1978). A desautomatização não poderia levar em conta apenas a percepção cotidiana, pois “a obra de arte é percebida em contraposição ao pano de fundo oferecido por outras obras de arte e mediante associação com estas” (JAUSS, 1994, p. 19).

Para Jauss, o marxismo, por seu lado, mantém-se aquém da especificidade do literário e o histórico que considera é exterior à literatura, sendo esta tomada como *reflexo* da infra-estrutura da sociedade: “A teoria literária marxista entendeu ser sua tarefa demonstrar o nexo da literatura em seu espelhamento da realidade social.” (IDEM, p. 15)<sup>5</sup>. Isso, segundo Jauss, tem implicações como a impossibilidade de se desvencilhar de uma estética clássica da representação e a dificuldade de abarcar a heterogeneidade do simultâneo<sup>6</sup>.

Na tentativa de um meio-termo entre esses pontos de partida que se manteriam dentro do círculo fechado da produção e da representação, deles se apropriando para focar a recepção e a história literária, Jauss formula o que Regina Zilberman (1989) coloca como suas quatro premissas: a *historicidade* como oriunda do “experienciar dinâmico da obra literária pelos

---

<sup>5</sup> No que se refere a brasileiros na aplicação do método marxista, confira as importantes considerações de Alfredo Bosi (2000).

<sup>6</sup> Segundo Sartre, enfatizando uma dimensão mais ampla, há também um problema epistemológico na abordagem marxista. Ao se referir à maneira com que Lukács caracteriza as obras de escritores como Wilde, Proust, Bergson, Gide, Joyce — “o carnaval permanente da interioridade fetichizada” —, o filósofo francês especifica a questão: “Este método não nos satisfaz: ele é *a priori*; não tira os seus conceitos da experiência — ou, pelo menos, não da experiência nova que ele procura decifrar —, ele já os tem formados, já está certo de sua verdade, emprestar-lhes-á o papel de esquemas constitutivos: seu único objetivo é fazer entrar os acontecimentos, as pessoas ou os atos considerados em moldes pré-fabricados.” (SARTRE, 1987, p. 128).

leitores" (JAUSS, 1994, p. 24), a *objetivação do horizonte de expectativas* coetâneo à primeira publicação da obra (horizonte este entendido como o sistema de referências formado pelo que se conhece da arte literária), a *distância estética* (entendida como intervalo entre a novidade da obra e o horizonte de expectativas do público) e a  *fusão de horizontes* (fusão entre horizonte passado e horizonte presente na percepção das obras pelo público, uma percepção *simultânea*) (JAUSS, 1994). A partir do cruzamento dessas quatro premissas, Jauss fundamenta seu método na abordagem da *diacronia* (inserção da obra isolada na "série literária", isto é, na história *interna* à literatura), da *sincronia* (consideração da multiplicidade heterogênea das obras contemporâneas) e da *relação entre literatura, vida prática e história geral* (consideração da função social da literatura, determinada e determinante, que retroagiria sobre o comportamento social do leitor). Constatamos, assim, que o ponto de chegada da metodologia de Jauss deve muito aos formalistas russos. Entretanto, há também um distanciamento preponderante dos formalistas devido ao lugar atribuído ao leitor em suas premissas. É o leitor que o teórico da Escola de Constança escolhe como o ponto de apoio para suas noções-chave. Mas é também justamente sobre esse ponto de apoio, o leitor, que recaíram as críticas a estas formulações, pois esse sujeito que visualiza os horizontes seria demasiado abstrato, demasiado ideal.

Antes, porém, de nos voltarmos para essas críticas, é oportuno compreender as proposições quanto ao ato propriamente dito da leitura segundo Wolfgang Iser, outro teórico da Escola de Constança. Partindo sobretudo de ideias de Roman Ingarden sobre a concretização da obra literária e de modelos procedentes da psicologia social e da psicanálise, Iser aborda a relação entre texto e leitor como uma interação: "Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação" (ISER, 2002, p. 83). Procura, nesse sentido, conferir maior relevância à atividade do leitor perante o texto. Para Iser, há uma assimetria no processo de comunicação entre texto e leitor, pois, diferentemente de um diálogo, uma interação diádica, realizada face a face em um certo quadro de referências, o texto não se modifica, está dado — no texto literário em prosa,

já dizia Sartre (1993) em *Que é a literatura?*, o escritor dirige o leitor. Entretanto, existem vazios e negações em um texto nos quais Iser localiza o espaço reservado ao leitor na interação:

O texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios (*Leerstellen*) no texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. Como eles não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, só o podem ser por meio doutro sistema. Quando isso sucede, se inicia a atividade de constituições, pela qual tais vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor. Donde, os vazios regulam a atividade de representação (*Vorstellungstätigkeit*) do leitor, que agora segue as condições postas pelo texto. Um outro lugar reservado pelo texto para essa interação é constituído pelos diversos tipos de negação, que se formam pelas supressões no texto. Os vazios e as negações contribuem de diversos modos para o processo de comunicação que se desenrola, mas, em conjunto, têm como efeito final aparecerem como instâncias de controle. Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto. Através dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição decorrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controla o processo de interação. (ISER, 2002, p. 91-92)

Assim, a construção do texto pelo autor leva em conta este espaço que cabe ao leitor. O teórico da Escola de Constança chega até mesmo a expor uma tipologia de romances norteado pela estruturação dos vazios<sup>7</sup>. Nesse sentido, o texto prevê e joga com os preenchimentos efetuados por aquele que lê. Uma questão central, entretanto, é que em última instância há uma espécie de leitura programada, e portanto ideal, a ser cumprida por um leitor real (JOUVE, 2002; COMPAGNON, 1999). As

---

<sup>7</sup> Os exemplos dados são considerados ilustrativos de posições extremas: "Pensamos no romance de tese, no folhetim e no tipo de romance representado por Ivy Compton-Burnett. Os três exemplos observam cada um dos modos da estrutura de comunicação, até agora descrita, do vazio e o seu propósito de comunicação é mostrado pela forma como são compostos" (ISER, 2002, p. 114-115).

projeções do leitor ocupam os vazios, mas deve prevalecer, para o êxito da estruturação empreendida pelo texto, a assimetria na interação, afinal, como já observara Iser no início das teorizações sobre as condições e as características da interação, trata-se de uma interação desigual: quem comanda é o texto. Dessa forma, diferenciando-se de Ingarden, Iser amplia o lugar para o leitor com sua atividade de leitura, entretanto, o texto ainda prepondera porque é ele que – e aqui podemos inverter a proposta de Iser – projeta seu leitor sob a noção de *leitor implícito*. E Compagnon salienta: “Sob a aparência do mais tolerante liberalismo, o leitor implícito, na verdade, só tem como escolha obedecer às instruções do autor implícito, pois é o *alter ego* ou o substituto dele” (COMPAGNON, 1999, p. 153).

Retornamos, assim, à questão da abstração ou idealização do leitor. Este, com certeza, é um ponto problemático para qualquer reflexão sobre literatura e sobre o sistema literário. Conforme observa Compagnon sobre as questões basilares da teoria da literatura, um elemento possui implicações sobre o outro. Certamente teorizações como as de Iser e de Jauss serão mais insistentemente criticadas por elegerem o leitor como o eixo. Entretanto, outras abordagens também apresentam sérios e polêmicos problemas ou pouco se detêm na recepção. As propostas de um teórico como Stanley Fish, incluído em uma linha denominada *Reader-Response Criticism* e que possui afinidades com a estética da recepção, coloca como central a noção de “comunidades interpretativas” (FISH, 1980). Para Fish não há texto, há “estratégias interpretativas” adotadas pelas comunidades, dessa forma, a interpretação extraída dos textos é totalmente determinada pela estratégia empregada<sup>8</sup>. Na análise de Compagnon, Fish suprime, além do texto, também o leitor: “a comunidade interpretativa não deixa mais a mínima autonomia ao leitor, ou mais exatamente à leitura, nem ao texto que resulta da leitura: com o jogo da norma e do desvio, toda

---

<sup>8</sup> Fish coloca a questão de modo explícito em duas passagens: “In my model, meanings are not extracted but made and made not by encoded forms but by interpretive strategies that call forms into being” (FISH, 1980, p. 172). E quando refuta a noção de “marcas”: “The very existence of the “marks” is a function of an interpretive community, for they will be recognized (that is, made) only by its members. Those outside that community will be deploying a different set of interpretive strategies (interpretation cannot be withheld) and will therefore be making different marks.” (IDEM, p. 173).



subjetividade é doravante abolida” (COMPAGNON, 1999, p. 162).

Por outro lado, as formulações de Pierre Bourdieu e Itamar Even-Zohar atêm-se notadamente nas condições de funcionamento e na dinâmica do sistema ou campo literário. Bourdieu procura estabelecer um fino e sutil equilíbrio entre o objetivo (histórico, social, cultural) e o subjetivo (individual) através dos conceitos basais de *campo*<sup>9</sup> e *habitus*<sup>10</sup>. No que se refere às trocas simbólicas, na busca de apreensão da dinâmica da crença que embasa as reputações, por exemplo, Bourdieu sintetiza sua abordagem:

Ce qui “fait les réputations”, ce n'est pas, comme le croient naïvement les Rastignacs de province, telle ou telle personne “influente”, telle ou telle institution, revue, hebdomadaire, académie, cénacle, marchand, éditeur, ce n'est même pas l'ensemble de ce qu'on appelle parfois “les personnalités du monde des arts et des lettres”, c'est le champ de production comme système de relations objectives entre ces agents ou ces institutions et lieu des luttes pour le monopole du pouvoir de consécration où s'engendrent continûment la valeur des œuvres et la croyance dans cette valeur. (BOURDIEU, 1977 *apud* EVEN-ZOHAR, 2007, p. 37).

Even-Zohar tem muitos pontos de aproximação com esta concepção de Bourdieu. Também preocupado com a dinâmica do sistema literário, o teórico israelense parece propor uma abordagem alternativa à de Jauss ao unir propostas dos formalistas russos às ideias sociológicas de Bourdieu. Nesse sentido, em seu texto *O sistema literário*, parte do esquema de comunicação de Roman Jakobson para, através de substituições, iniciar sua reflexão sobre o sistema<sup>11</sup>. Quanto a isso, há uma passagem em que o autor conscientemente assinala:

---

<sup>9</sup> Sobre a configuração e a dinâmica de um campo, Bourdieu explica: “A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes e as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico.” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

<sup>10</sup> O *habitus*, por sua vez, é um sistema de disposições duráveis que foi adquirido pela aprendizagem implícita ou explícita. Em outras palavras, trata-se de um saber alojado no corpo através da interiorização da exterioridade que se reverte em uma exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 90).

<sup>11</sup> As substituições realizadas por Even-Zohar são: *instituição* para contexto, *repertório* para código, *produtor* para emissor, *consumidor* para receptor, *mercado* para contato/canal e *produto* para mensagem (EVEN-ZOHAR, 2007). Quanto à conformação geral das reflexões de Even-Zohar, salientamos que se trata de uma complexa e

el esquema que sugiero, aunque puede ocuparse también de cualquier intercambio literario individual, está pensado principalmente para representar los macro-factores implicados en el funcionamiento del sistema literario. (EVEN-ZOHAR, 2007).

Temos, assim, o estabelecimento de prioridades nos enfoques de cada um dos teóricos acima expostos. Como nossa preocupação aqui se dirige para a recepção e a história literárias, as ideias dos teóricos da Escola de Constança fornecem-nos uma contribuição direta. As propostas de Jauss, apesar de todas as críticas de que são passíveis, são ainda hoje tidas como um importante marco teórico. Isso certamente se deve à abrangência e consistência de suas “provocações” — “o projeto mais ambicioso de renovação da história literária reconciliada com o formalismo” (COMPAGNON, 1999, p. 209). Entretanto, no que tange ao leitor, tanto em Jauss quanto em Iser, as críticas ao seu caráter abstrato e ideal são recorrentes. O leitor capaz de perceber os horizontes previstos pelas noções-chave de Jauss continua sendo uma “entidade abstrata e desencarnada” (IDEM, p. 218), um “ser desencarnado” (JOUVE, 2002, p. 49), pois pressupõe um sujeito leitor que possui um amplo repertório histórico-literário (passado) e literário (presente). Ressalva semelhante pode ser feita a Iser, para quem parece haver a pressuposição de que o leitor real deve coincidir com o leitor virtual previsto pelo autor através da leitura programada pelo texto. Como dar conta do leitor real, entretanto, é uma tarefa que ainda precisa ser teorizada e realizada<sup>12</sup>.

### **Leitura cruzada: elementos da questão**

A leitura literária empreendida pelos autores de um livro didático pode ser tomada como uma leitura real. Eles – autores como Douglas Tufano (1975), Faraco e Moura (1985), Cereja e Magalhães (1990) – leem a obra e a expõem em um capítulo ou lição. Esta leitura, entretanto, não é uma simples abordagem

---

sofisticada teoria que por si só exigiria um longo exame. O teórico israelense propõe que o sistema literário seja inserido em um sistema composto de vários sistemas, um polisistema de cultura (EVEN-ZOHAR, 2007).

<sup>12</sup> Um caminho, indicado por Jouve para apreender o leitor real, “o indivíduo de carne e osso que segura o livro nas mãos” (JOUVE, 2002, p. 49), é o de Michel Picard. Picard formula uma abordagem do leitor real como constituído de três instâncias essenciais (“ledor”, “lido” e “leitante”). Trata-se, é certo, de um modelo fundado na psicanálise freudiana que propõe a tripartição da consciência.

sobre uma obra por parte de autores que, tendo formação em Letras, podem ser considerados leitores especializados, ou seja, uma simples exposição de uma leitura real de um leitor especializado. Consideramos que se trata de uma *leitura cruzada*. Além disso, trata-se de uma leitura cruzada inserida em uma história da literatura brasileira e acompanhada de uma antologia e de exercícios.

A leitura é cruzada porque está sujeita a diversos aspectos. Podemos reunir esses aspectos em cinco grupos: *escolares* (a leitura integra um livro que se define como didático e é destinado a uma disciplina escolar), *literários* (a leitura remete aos elementos especificados por Compagnon), *produtivos* (a leitura liga-se à escrita autoral e à indústria editorial), *empresariais* (a leitura integra um objeto que é mercadoria) e *político-conjunturais* (a leitura vincula-se ao momento político que se vive no país).

Por *escolares* designamos as imposições relativas à história da disciplina escolar — no caso, Língua Portuguesa, que abarca os conteúdos de Literatura Brasileira. Segundo pesquisadores como André Chervel, Circe Bittencourt e Jean-Claude Forquin, uma disciplina escolar encerra uma autonomia relativa em relação a saberes exteriores. Chervel refere-se à matriz desses saberes exteriores como “ciências de referência” (CHERVEL, 1990) e defende a tese de que não há uma mera didatização desses saberes. Forquin, por sua vez, chama a atenção para a especificidade do escolar:

é preciso ao menos reconhecer a autonomia relativa e a “eficácia” própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social, com todas as relações de especificação ou de generalização, de diferenciação distintiva ou de imitação assimiladora, de contaminação, de condensação, de transposição e de sobredeterminação que isto implica. (FORQUIN, 1992, p. 37).

Na mesma direção, em desdobramento de ideias desses dois autores, Circe Bittencourt propõe:

a história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e a sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente e, ainda, os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido

em um “outro lugar”, mesmo que possuam relações com esses outros saberes ou ciência de referência. A seleção dos conteúdos escolares depende intrinsecamente de finalidades específicas e, assim como os métodos, não são decorrentes dos objetivos das ciências de referência. (BITTENCOURT, 2003, p. 25).

Assim sendo, um dos caminhos a ser seguido para investigar a história da disciplina escolar é o acompanhamento das mutações ocorridas no conjunto dos conteúdos a serem ensinados e nos métodos aplicados, o que pode ser feito através de programas, parâmetros ou orientações curriculares, livros didáticos e outros documentos. Consideramos, entretanto, que é necessária uma melhor compreensão quanto à variação dessa autonomia relativa pelo exame de particularidades do nível de ensino, pois se acompanhamos a organização da educação básica no Brasil desde a Reforma Capanema (SCHWARTZMAN, 1984; HAIDAR, TANURI, 2002), ocorrida em 1942, notaremos que há um movimento de constituição das oito primeiras séries como um nível relativamente autônomo e de caráter exclusivamente formativo das novas gerações — tanto que atualmente é denominado *Ensino Fundamental*. Isto é dito para colocar em relevo a dimensão propedêutica que pesa sobre o que hoje é denominado *Ensino Médio*. Assim sendo, a margem de autonomia existente neste nível de ensino é bastante reduzida em relação ao nível anterior, contudo, ainda deve ser levada em conta. Afinal, a própria consolidação deste nível de ensino ao longo da história da educação brasileira, impondo-se aos esparsos cursos preparatórios, permite essa afirmação. É tal consolidação que permite a Nelson Piletti, ao tratar do ensino secundário brasileiro desde a colonização, observar:

Embora, durante todo o período, tenha preponderado, na prática, a função propedêutica dos estudos secundários, pode-se afirmar que, em termos legais, desde o final do Império, os objetivos do curso secundário oscilaram da finalidade preparatória à formativa, podendo-se determinar três características predominantes: 1ª) 1931: objetivos essencialmente preparatórios para o ingresso nos cursos superiores; 2ª) De 1931 a 1961: objetivos preparatórios e formativos; 3ª) A partir de 1961: objetivos fundamentalmente formativos. (PILETTI, 1987, p. 57).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Devemos assinalar que o secundário ao qual Piletti se refere abarca ginásio e colégio, segundo a nomenclatura da Reforma Capanema. Como frisamos, houve, ao longo do

Essa diminuição na autonomia já relativa da disciplina escolar e do nível de ensino é acentuada ainda por questões propriamente *literárias*. Como ficou claro do que foi dito sobre as teorizações dos formalistas russos e de Jauss, principalmente, mas também de Bourdieu e Even-Zohar, o sistema literário possui uma dinâmica e uma história próprias, *internas*. Essa dinâmica e história próprias, que são diferentemente abordadas pelas teorias, constitui, contudo, um cânone de obras — “o elenco básico”, nas palavras de Antonio Candido (1997). A transmissão a ser realizada pela escola deve pautar-se pelo cânone produzido *internamente* pelo sistema literário, nele operando seleções de acordo com o estágio mais ou menos canonizado das obras. Assinalamos, de passagem, que consideramos haver na dinâmica cultural escolar, por razões diversas, a tendência de circunscrever ainda mais o conjunto das obras literárias canônicas.

A escrita autoral e a indústria editorial, além de estarem atentas ao que foi acima colocado, constituem os aspectos *produtivos*, os quais, por sua vez, têm em vista ainda outros dois aspectos: a configuração do *mercado consumidor* e o cenário de *conjuntura política* do país. À escrita autoral e à indústria editorial podemos ligar todo o processo de produção do livro didático enquanto gênero do discurso e enquanto suporte material, ou seja, da escrita pelos autores até à impressão final dos exemplares. Nesse processo, no que tange à autoria, destacamos a interferência da formação dos autores com sua bagagem cultural e literária e a necessidade de adequação à configuração discursiva do livro didático. Nesse sentido, Clécio Bunzen, depois de observar que há uma mudança no perfil dos autores de livros didáticos sobretudo a partir dos anos 1950 devido à criação das Faculdades de Filosofia (nos anos 1930), propõe que o livro didático seja entendido como gênero:

Com essa mudança no perfil dos autores, deixamos de ter apenas *gramáticas* que não tinham um caráter puramente didático, pois não possuíam comentários pedagógicos ou atividades; ou as *antologias* que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados, mas sem uma preocupação com comentários, explicações, exercícios ou questionários. E é nessa direção que os LDPs [livros didáticos de português] começam, por exemplo, a incluir exercícios e a dar

---

tempo, um agrupamento das oito primeiras séries, antigos primário e ginásio, naquele que é atualmente denominado *Ensino Fundamental*.

informações mais detalhadas para o professor. Inicia-se, assim, um processo de configuração didática, ainda presente em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática. As escolas “deixam”, então, de utilizar uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e textos literários começam a conviver em um gênero só. O momento histórico, social e econômico fez com que houvesse uma *hibridação*, a nosso ver, entre os gêneros *antologia*, *gramática* e *aula de língua portuguesa* na construção de um “novo” manual escolar. (BUNZEN, 2005, p. 39).

Essa proposta de Bunzen considera a dimensão discursiva do livro didático. Há que se considerar também sua dimensão material. Nesse sentido, a produção editorial interfere de várias maneiras. As técnicas do fazer editorial moldam o texto e pode ou não, de acordo com o momento e o estágio de modernização da indústria gráfica, agregar elementos não-verbais em maior ou menor proporção. Essa parece uma questão menor, entretanto, pesquisadores como Roger Chartier chegam ao extremo de afirmar que *os autores não escrevem livros* e, a partir disso, colocar em questão até mesmo propostas para a abordagem da literatura propriamente dita, como a estética da recepção:

Os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que outros transformam em objetos impressos. A diferença, que é justamente o espaço em que se constrói o sentido – ou os sentidos –, foi muitas vezes esquecida, não somente pela história literária clássica, que pensa o obra em si, como um texto abstrato cujas formas tipográficas não importam, mas também pela *Rezeptionsästhetik* que postula, apesar de seu desejo de historicizar a experiência que os leitores têm das obras, uma relação pura e imediata entre os “sinais” emitidos pelo texto – que contam com as convenções literárias aceitas – e “o horizonte de expectativa” do público a que se dirigem. Numa tal perspectiva, “o efeito produzido” não depende de modo algum das formas materiais que suportam o texto. (CHARTIER, 1991, p. 182).

Mas isso ainda não é tudo. Sob o ponto de vista material, o livro didático é também uma mercadoria e os editores certamente estão com a atenção voltada para o mercado e suas parcelas, denominadas *público-alvo*, afinal, trata-se de um negócio, de “verdadeiras indústrias” (MUNAKATA, 2005, p. 275). Um grande comprador, e que vem aumentando seu peso sobretudo na aquisição de livros didáticos para o Ensino Médio, é o Estado,

mas não apenas ele: “‘O livro didático é um elemento de mercado’ – diz com todas as letras Gilberto Cotrim, autor de livros didáticos de História e presidente da Abrale [Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos] (gestão 1996/1998).” (MUNAKATA, 1997, p. 71-72).

Finalmente, localizamos mais um aspecto na *conjuntura política* do país. Um exemplo oportuno é o período – anos 1970 – em que surge a nova organização dos livros didáticos de Português destinados ao Ensino Médio. Trata-se do período de acirramento do autoritarismo pelo qual o Brasil passou com a implantação da ditadura militar em 1964 e, com o declínio desta, o novo arranjo da cena política e a nova conjuntura surgida com a redemocratização. Como se sabe, entre 1968 e 1978, o país caracterizou-se por um “estado de exceção” (SKIDMORE, 1988, p. 363s.). No início dos anos 1980, principalmente com o retorno das eleições diretas para governador em 1982, é consolidada uma etapa no processo de redemocratização. Isso deve ser lembrado porque as palavras possuem ecos que oscilam qualitativamente de acordo com as circunstâncias do tempo histórico: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 1999, p. 95). Por todos os aspectos tratados até esse ponto, isso é ainda mais pertinente no caso de livros didáticos. Além disso, cabe assinalar que é nessa conjuntura da passagem entre a ditadura militar e a redemocratização que ocorre a rápida e massiva expansão do Ensino Médio e, conseqüentemente, um importante momento da ampliação da produção de livros didáticos no país.

Nessa altura, é oportuno refletir sobre esse conjunto de aspectos como inserido, conforme dissemos na introdução, em uma confluência de precariedades: sociais, culturais e educacionais. O fato de livros didáticos serem “a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros” e de que “essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais” (BATISTA, 2002, p. 531) significa a garantia precária do direito à literatura. Em outras palavras, significa a negação do cumprimento pleno de uma série de direitos, inclusive o pleno cumprimento do direito à literatura. Como conclui Antonio Candido em seu ensaio “O direito à literatura”, a luta pelos direitos humanos inclui “a luta por um

estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura"; em uma sociedade justa, "a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável" (CANDIDO, 2011, p. 193).

### **Considerações finais**

A leitura cruzada que encontramos em um livro didático é um tipo de leitura literária que é, ao mesmo tempo, o registro de uma leitura real. Conforme discutimos, tanto a leitura literária quanto a leitura cruzada envolve a complexidade de um conjunto de elementos. E assinalamos que o foco aqui está na abordagem da leitura cruzada enquanto integrante de um livro didático que, por seu turno, sofrerá mais cruzamentos a partir do uso em escolas por docentes e estudantes – tornando toda a discussão ainda mais complexa.

Por tudo que tratamos, é possível inferir que há um horizonte percebido de uma dada perspectiva e que muitos vazios e negações da leitura são particularizados através do preenchimento pelas representações dos autores de livros didáticos e pelos direcionamentos dados por imperativos escolares, literários, produtivos, empresariais e político-conjunturais. Os autores inserem o registro de uma leitura em um conjunto de conteúdos de uma parcela (a parte de literatura brasileira) de uma disciplina escolar dotada de uma autonomia relativa em relação à cultura geral da sociedade e em relação à dinâmica do sistema literário.

Pela configuração textual que o livro didático de Português consolidou sobretudo a partir dos anos 1970 e por narrar uma história da literatura brasileira, a leitura cruzada entra como mais um elemento de quadros de situações históricas, vidas e obras expostos em ordem cronológica e acompanhados de exercícios e de uma antologia – composta, com a exceção de poemas, crônicas e contos curtos, geralmente de fragmentos.

Por outro lado, as editoras produzem uma mercadoria que necessita de compradores. O que estes pensam e esperam deve ser levado em conta, quer sejam docentes de escolas públicas espalhados pelo país, pais de estudantes de setores de classe média ou o grande comprador que é o Estado. Ademais, todas as questões podem ter seu peso qualitativamente alterado pela conjuntura política.



Disso se segue que a leitura cruzada empreendida pelos autores de livros didáticos insere-se – e aqui nos aproveitamos da lição de Jauss para o âmbito específico da literatura – em um horizonte de expectativas especialmente particular e, como toda leitura e mais ainda devido aos aspectos aqui abordados, preenche vazios e negações. A exposição propriamente dita sobre uma obra, as perguntas e análises solicitadas nos exercícios e mesmo a composição da antologia buscam pedagogicamente confirmar e assegurar esses preenchimentos.

Entretanto, o universo textual, seja o do livro didático, seja o da literatura, é sempre inacabado, sempre haverá expectativas supridas e não supridas no horizonte, sempre haverá vazios e negações. Eco, nesse sentido, enfatizando o caráter necessariamente elíptico da linguagem, afirma: “Não somente é impossível estabelecer um mundo alternativo completo, mas também é impossível descrever o mundo real como completo” (ECO, 1985 *apud* JOUVE, 2002, p. 61).

Enfim, haverá horizontes, vazios e negações que possibilitarão leituras da leitura cruzada. Como abordar estas outras leituras constitui uma outra dificuldade e uma outra questão a investigar. Contudo, é preciso assinalar, mais uma vez, que estamos diante de uma confluência de precariedades: precariedade social, precariedade cultural e precariedade educacional.

É inaceitável – tanto para docentes quanto para estudantes – que o livro didático seja “o principal impresso” em torno do qual “escolarização e letramento são organizados e constituídos” (BATISTA, 2002, p. 531). É inaceitável que a maioria das escolas brasileiras não tenha biblioteca escolar ou sala de leitura. Além disso, o uso que se faz de uma leitura cruzada em livro didático depende do trabalho de docentes que, por sua vez, depende da qualidade de sua formação e das condições do exercício profissional. Portanto, é também inaceitável uma formação precária e condições precárias de docência.

## Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2002, p. 529-575.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Disciplinas escolares: história e pesquisa." In: *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.
- BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. *Teresa - revista de literatura brasileira*, São Paulo, n.1, 2000, p. 9-47.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.
- BUNZEN, Clécio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2005.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011
- \_\_\_\_\_. *Formação da Literatura Brasileira*. 8. ed. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997, v. 2.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estud. av.*, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- CHKLOVSKI, Vitor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionisio (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Editora Globo, 1978, p. 39-56.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. *Polisistemas de cultura*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv, 2007 (Libro electrónico provisional). Disponível em: <[http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas\\_de\\_cultura2007.pdf](http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf)>. Acesso em: 10 outubro 2022.
- FARIA, Susan. Livro didático chega pela primeira vez aos alunos do ensino médio. *Portal MEC*, Brasília, 2005. Disp. em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/3689-sp-1492304746>>. Acesso em: 20 outubro 2022.

FISH, Stanley. Interpreting the variorum. In: \_\_. *Is there a text in this class?* Massachusetts: Harvard, 1980, p. 147-173.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. "A educação básica no Brasil". In: \_\_. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. 2. ed. São Paulo: Thompson, 2002, p. 59-101.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria Villalobos, Lólio de Oliveira e Geraldo de Souza. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis Costa (coord., sel., notas e trad.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. "Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil." In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 271-296.

\_\_\_\_\_. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Doutorado, PUC-SP, 1997.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* Trad. Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Questão de Método*. Trad. Bento Prado Jr. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Os Pensadores).

SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 1984.

TYNIANOV, Juri. Da evolução literária. In: TOLEDO, Dionisio (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Editora Globo, 1978, p. 105-118.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

## Livros didáticos

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 1990.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Língua e literatura: segundo grau: volume 3*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985.

TUFANO, Douglas. *Estudos de literatura brasileira*. São Paulo: Moderna, 1975.

**Recebido em:** 11 de Dezembro de 2023

**Aceito em:** 01 de Março de 2024