

Gestos de leitura de textos literários em Língua Espanhola na licenciatura em Letras

Marcelle Gonçalves Peçanha Cabral*

Antonio Andrade**

Resumo

Neste artigo, refletimos a respeito dos gestos de leitura de textos literários em Língua Espanhola, manifestados em atividades escritas por um grupo de estudantes da licenciatura em Letras Português-Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública federal, situada na cidade do Rio de Janeiro. A negociação com o discurso do outro, a heterogeneidade enunciativa e a expressão da subjetividade apresentam-se de modos variados nos textos, pertencentes a diferentes gêneros, produzidos pelos licenciandos. Foram detectadas, em nossa análise, distintas regularidades e formas de inscrição do sujeito-leitor nas práticas de textualização da leitura literária desenvolvidas nesses espaços de formação inicial de professores de línguas adicionais.

Palavras-chave: gestos de leitura; discurso; heterogeneidade enunciativa; literatura em língua espanhola; formação de professores.

* Licenciada em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo sido bolsista PIBIC-UFRJ. ORCID: 0009-0000-5096-4551.

** Professor de Didática e Prática de Ensino de Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2), Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. ORCID: 0000-0003-1126-9630.

Gestures of reading literary texts in Spanish Language in the Teacher Training course

Abstract

In this article, we reflect on the gestures of reading literary texts in Spanish manifested in activities written by a group of students of the Portuguese-Spanish undergraduate course of a Federal University located in Rio de Janeiro. The negotiation with the other's discourse, the enunciative heterogeneity and the expression of subjectivity are presented in different ways in the texts, belonging to different genres, produced by the undergraduates. Different regularities and forms of inscription of the subject-reader in the practices of textualization of literary reading developed in these spaces of additional language teacher training were detected in our analyzes.

Keywords: reading gestures; discourse; enunciative heterogeneity; spanish literature; teacher training.

Recebido em: 15/03/2022 // Aceito em: 01/05/2023

1 Introdução

Quando escrevemos sobre um texto literário, imprimimos no papel (ou na tela) não apenas nossas percepções sobre o texto lido, mas também sobre o mundo que nos cerca. A textualização da leitura traz à baila fatores que vão além do que o texto lido visibiliza em sua superfície linguística. Sendo assim, nosso tema de reflexão, neste artigo, são os gestos de leitura e suas marcas enunciativas expressas na escrita de alunos de um curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública situada na cidade do Rio de Janeiro.

Ancorando-se na linha da análise enunciativo-discursiva, este estudo parte da investigação do construto linguístico-textual em direção à reflexão sobre a constituição sócio-histórica dos discursos e a heterogeneidade enunciativa que se materializa no processo de textualização. Para tanto, nosso dispositivo teórico-analítico pauta-se, principalmente, em Bakhtin (2003), Authier-Revuz (1990; 1998) e Corrêa (2006). O *corpus* do trabalho consiste em um conjunto de atividades escritas, de diferentes gêneros, produzidas por licenciandos para disciplinas de Literatura Espanhola. Essas produções foram compartilhadas voluntariamente por seus autores no decorrer dos cursos, realizados entre 2019-2021.

Com este trabalho, almejamos contribuir para ampliar o olhar sobre as práticas de leitura literária na formação de docentes de línguas adicionais, observando, nesses escritos sobre o literário realizados por professores em formação inicial, uma articulação de vozes, ruínas de gêneros e memórias discursivas diversas.

2 Texto e leitura

A partir da perspectiva da análise enunciativo-discursiva, compreendemos o texto como um emaranhado de vozes e sentidos, advindos de múltiplos espaços/tempos e estabelecadores de diversificadas relações com a exterioridade. Objeto linguístico-histórico inscrito na ordem do discurso, o texto constitui-se da articulação dialógica de enunciados alheios. A vinculação entre as noções de discurso e enunciado é, portanto, fundamental para sua abordagem.

Segundo Bakhtin (2003, p. 274), o discurso “sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito [...] e fora dessa forma não pode existir”. Maingueneau (2003, p. 22) afirma que, para se compreender enunciados, mais do que se referir a gramáticas e dicionários, é preciso “mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”. Logo, ao analisar um texto, é necessário levar em conta que seu processo de constituição abrange memórias e outros dizeres já ditos ou possíveis.

Antes de discorrer sobre a leitura de textos literários e sua expressão na escrita dos licenciandos, é importante assinalar quais concepções de sujeito e autoria assumimos. Vale ressaltar que o sujeito-autor das atividades analisadas é também sujeito-leitor do texto literário sobre o qual escreve. Assim como os sentidos, o sujeito não é preexistente, não está dado. Ele se produz no discurso, é significativo, histórico, material. O sujeito define-se como um modo de posicionamento na cadeia discursiva, constituindo-se por meio de contínuos e fluidos processos de (res)subjetivação.

Nesse sentido, a noção de autoria configura-se como uma função da posição-sujeito, relacionada à responsabilidade pelo que se diz ou escreve, uma vez que se imagina, ilusoriamente, como a origem do dizer. (ORLANDI, 2007). O autor, dessa maneira, articula discursos estabelecidos historicamente, formando redes que possibilitam a produção de efeitos de sentido. A formação de uma autoria enseja assim certo esquecimento fundamental para que o sujeito estabeleça uma posição possível no dizer. De modo similar, Bakhtin sugere que qualquer palavra existe para o enunciador em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Entendendo que o sentido é volátil, consideramos a leitura como prática discursiva histórico-ideológica capaz de constituir gestos, isto é, atos no nível simbólico que intervêm no mundo. Na leitura, portanto, o texto interpela o sujeito-leitor, e o sujeito-leitor, por sua vez, interage com o texto, produzindo sentidos em meio à interação. Bakhtin compreende toda interação discursiva como um fenômeno complexo em que o coenunciador possui uma postura responsiva, ou seja, de resposta e reação, muitas vezes esperada e antecipada pelo enunciador. Desse modo, o outro tem papel ativo na enunciação e quem enuncia é desde já também um respondente,

porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas

também de alguns enunciados antecedentes — dos seus e alheios — com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Bakhtin concebe o enunciado como uma unidade discursiva situada, atravessada por diversos aspectos integrantes da conjuntura sociocultural, histórico-política e situacional, os quais participam do processo de produção do sentido. E, uma vez que, posteriormente, analisaremos enunciados inscritos em atividades de mediação literária que manifestam gestos de leitura do sujeito, é importante pensarmos a literatura também a partir de uma perspectiva discursiva.

3 Discurso literário

De acordo com Candido (2012, p. 85), a literatura “não corrompe nem edifica [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Desse modo, o crítico advoga que a literatura dispõe de uma função humanizadora que não só expressa o sujeito, mas também atua na sua formação. Tal vínculo entre a imaginação literária e a realidade material aponta uma função pedagógica da literatura, para além da convencional ideia de instrução moral e edificante: a literatura ensina tal como nos ensina a vida, com todas as suas vicissitudes.

De modo similar, Maingueneau (2006) concebe a noção de discurso literário, entendendo que o contexto de uma obra literária não é exterior à sua produção, mas constituinte dela. Para Maingueneau (2006, p. 44), “o texto é na verdade a própria

gestão de seu contexto. As obras falam de fato do mundo, mas sua enunciação é parte integrante do mundo que se julga que elas representem”.

Desde outra ótica, em *A literatura em perigo*, Todorov (2010) pensa a literatura como produto do dialogismo discursivo. De acordo com Todorov (2010, p. 22), “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. Seguindo a esteira dessa colocação, o teórico defende que o ensino-aprendizagem de literatura esteja conectado ao mundo exterior, de forma a evitar os processos de disciplinarização e objetificação do texto literário, processos estes relevantes para o entendimento dos gestos de leitura que se produzem no contexto acadêmico de formação docente.

4 Formação de leitores

Sem dúvida, os gestos de leitura de licenciandos resultam de uma heterogeneidade de leituras e, conseqüentemente, de vozes e lugares acessados por esses sujeitos ao longo de sua vida. A formação do sujeito-leitor possui muitas conexões com a educação literária promovida pela escola e por outros espaços fomentadores da leitura. É patente, nesses ambientes, talvez até hoje, uma tendência a se privilegiar a leitura canônica, em detrimento de obras pouco valorizadas pela crítica. De acordo com Fidelis (2008, p. 2), “parece haver um consenso de que os textos canônicos devem ser lidos e que tal leitura é responsabilidade da escola por meio do ensino da literatura”.

Não à toa, nesse contexto, os livros didáticos do ensino básico materializam essa prática que prioriza a leitura dos clássicos. Tal

mecanismo relacionado à escolarização do literário representa a inscrição da literatura como um saber escolar, formalizando modos de ensinar e selecionando formas e conteúdos a serem adotados. (SOARES, 2006). Tendo em vista que o livro didático é um dos principais gêneros formadores das práticas sociais de leitura e escrita, podemos perceber que as formas de mediação da leitura literária promovidas por esses recursos pedagógicos incidem sobre modos de ler. Nesse sentido, a leitura de textos canônicos, perpassada por uma consensualidade interpretativa reproduzida pelo processo de escolarização, tende a deixar espaço reduzido à verbalização de outras interpretações nos ambientes de formação do leitor.

Ao debater problemáticas relacionadas ao trabalho pedagógico com a compreensão leitora, Mendonça (2012) observa uma relação conflitante entre a noção de leitura como produção de sentidos e as políticas de fechamento, entendidas como formas de controle da interpretação. As ideias de abertura e fechamento são discutidas aqui não como polos de uma dicotomia, mas como um *continuum* de maior ou menor abertura/fechamento aos gestos de interpretação do leitor. Mendonça (2001, p. 2) compreende que os gêneros em que os estudantes produzem seus textos no interior de uma instituição de ensino tendem a seguir regras de estruturação “ditadas pela relação entre os sujeitos, pelas injunções histórico-ideológicas que os originam e produzem as instituições de que participam, ditadas principalmente pela especificidade do acontecimento discursivo em que são realizados esses gêneros”.

As políticas de fechamento atuam assim de forma a silenciar diversas possibilidades de leitura/produção, privilegiando sentidos já naturalizados e legitimados. Tal política discursiva que

atravessa a mediação pedagógica da leitura literária manifesta-se, em geral, no apagamento da atitude responsiva do leitor e de seu papel agentivo no processo de interação com o texto. Por outro lado, pode-se identificar a incidência simultânea de variadas estratégias para cabular essa política — e promover a abertura do sentido na mobilização de diferentes discursividades — por parte do sujeito-leitor, cujos gestos interpretativos costumam se desvelar na escrita sobre o literário.

5 Gestos de leitura

Ao pensar o espaço ocupado pela subjetividade do leitor na educação literária, Rouxel (2012) apresenta uma interessante distinção entre leitura analítica e leitura cursiva. A leitura analítica, frequentemente hegemônica nas salas de aula, representa uma prática de leitura como análise do texto que busca formar um leitor apto a responder às injunções da estrutura textual, sem desenvolver sua voz como sujeito no discurso, de modo que, muitas vezes, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender”. (ROUXEL, 2012, p. 275). Ou seja, o gesto analítico de leitura é submetido a um tecnicismo capaz de esvaziar a produção significativa na interação texto-leitor.

Por sua vez, a leitura cursiva constitui uma abordagem mais heterogênea e flexível: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais”. (ROUXEL, 2012, p. 276). Isto é, o gesto cursivo de leitura apresenta um maior investimento e envolvimento do sujeito. Acolhe sentidos, interpretações, reações e juízos de valor construídos pelo leitor no contato com o texto.

O silenciamento do modo de leitura cursivo e o domínio da leitura analítica em atividades sobre o literário costumam resultar num danoso processo de objetificação da literatura. Vale ressaltar, entretanto, que ambas as práticas de leitura não se desvalidam uma à outra e poderiam conviver dentro de um mesmo contexto de formação de leitores.

No que diz respeito à escrita sobre o literário, Rouxel (2012, p. 277) aponta que a escritura de invenção pode ser considerada uma reação escrita da leitura literária, revelando aspectos da recepção de um texto. No entanto, a escrita de invenção como prática de mediação literária é muito pouco observada no contexto acadêmico que investigamos. Por isso, refletimos aqui justamente sobre gêneros das atividades literárias mais comuns nesse contexto, pensando-os sob a ótica da tensão discursiva e dentro de um *continuum* de maior ou menor abertura/fechamento — cursividade/analiticidade — na escrita.

6 Heterogeneidade enunciativa

O entendimento do texto, como objeto constitutivamente dialógico, relaciona-se às noções de heterogeneidade e polifonia, que se estabelecem de distintas maneiras no processo discursivo. Ou seja, existem diferentes formas de inscrever a si e ao outro nos discursos que circulam socialmente. Authier-Revuz (1990) desenvolve a ideia de heterogeneidade enunciativa em duas categorias: heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. A heterogeneidade constitutiva remete ao próprio processo heteróclito de constituição do discurso, enquanto a mostrada, aos modos de figuração da constituição discursiva, por meio dos quais se pode identificar a alteridade no interior

do enunciado. A heterogeneidade mostrada configura “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26) e se divide em dois outros tipos: marcada e não marcada.

A partir dessa ótica, entende-se o sujeito como descentrado, clivado, e não um todo homogêneo. Nesse sentido, a palavra do sujeito é sempre “inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). Por isso, trata-se de examinar, nessa abordagem, os índices de outras vozes discursivas na trama enunciativa, os quais modificam a unicidade aparente do dizer. A heterogeneidade enunciativa mostrada funciona sob a lógica da denegação, visto que o sujeito refuta determinado dizer, ao passo que constrói um movimento de aproximação em relação a certos discursos. Nas formas marcadas, relativas ao plano da enunciação, a inscrição da alteridade acontece de modo perceptível na materialidade linguística. Caracterizam formas marcadas de heterogeneidade enunciativa o uso de aspas, o discurso relatado direto e indireto, as glosas, o uso de termos metalinguísticos, a modalização autonímica, o emprego de itálicos e negritos, entre outros. Já as formas não marcadas intervêm na cadeia discursiva de forma diluída e pouco visível, através do discurso indireto livre, da ironia, da negação, da metáfora, dos jogos de palavras, da inserção de outras línguas, das formas de modalização, etc.

A questão da heterogeneidade enunciativa é também desenvolvida por Corrêa (2006), que propõe um dispositivo de análise de escritas discentes por meio do qual, além de se tentar apreender indícios de saberes (in)formais constitutivos do sujeito,

busca-se entender o processo da escrita por meio do dialogismo e das relações entre gêneros discursivos. Para tanto, admite-se que os enunciados caracterizam réplicas de outros dizeres e são heterogêneos, seja por sua natureza responsiva e intergenérica, seja por se constituírem internamente de enunciados já ditos/já escritos por outros.

Corrêa (2006) aponta que, embora frequentemente a força motivadora das réplicas dos discentes se localize em dizeres próximos e controlados referentes ao espaço/tempo da sala de aula, por exemplo, há casos em que a força motivadora reside em dizeres distantes desses ambientes e menos aparentes. Para o autor, essa fuga ao suposto controle do contexto imediato exige uma redefinição das ideias de distância e proximidade em termos enunciativos, visto que um dizer pode ter força motivadora de réplica a partir de um gesto de antecipação do enunciador. Sendo assim,

não há uma primazia — previamente fixada, portanto — a ser invariavelmente tomada como ponto de partida na relação do escrevente com o seu interlocutor. Nem, tampouco, a possibilidade de busca, no passado, de referências textuais precisas, que, como origens de outros dizeres, pudessem ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras. (CORRÊA, 2006, p. 209).

De acordo com o autor, essa impossibilidade de delimitação clara das “origens” no discurso está associada ao tipo de objeto analisado e à maneira pela qual os vestígios de gêneros se apresentam nos textos, sob a forma do que ele denomina ruínas de gêneros discursivos. Corrêa (2006, p. 209) concebe “ruínas” como fragmentos de enunciados genéricos, “partes mais ou menos uniformes de gêneros discursivos, que quando presentes

em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas — retrospectivas ou prospectivas — da constituição de uma fala ou de uma escrita”. E pontua que um dos efeitos da existência de ruínas nos textos é a possibilidade de novas perspectivas de leitura.

Dessa maneira, o pesquisador defende a análise de indícios e a discussão em torno das ruínas de gêneros no lugar onde comumente se atribuem sinais de erros, inconsistências e inadequações. Para tanto, o autor aponta que é necessário levantar, testar e comprovar hipóteses acerca dos sentidos que uma ruína carrega, “reconhecendo-lhe, ao mesmo tempo, com base em fronteiras textual-discursivas, os aspectos da formulação linguística que lhe dão o caráter ruiforme”. (CORRÊA, 2006, p. 210). Podemos dizer, desse modo, que as marcas de heterogeneidade enunciativa, presentes na escrita realizada a partir de atividades de mediação do literário, constituem gestos de leitura do escrevente que ratificam, colocam em dúvida, contradizem, defendem ou rejeitam valores simbólicos mobilizados pelo texto lido.

7 Corpus

O *corpus* geral coletado para esta pesquisa constitui-se de 57 textos produzidos por estudantes das licenciaturas em Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês e Letras Português-Francês de uma IES pública federal localizada na cidade do Rio de Janeiro.¹ O recorte efetuado para a elaboração deste artigo é constituído por 12 atividades escritas individuais realizadas por

¹ A referida pesquisa intitula-se “Leitura literária em língua estrangeira: discurso, comunidade, processo de subjetivação” e foi contemplada com bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ-2 do CNPq (Chamada Pública no 09/2018).

três estudantes da licenciatura em Letras Português-Espanhol para disciplinas da cadeira de Literatura Espanhola, ministradas na IES que serviu como nosso campo de pesquisa entre os anos de 2019 e 2021.² Em nosso recorte, dividimos os textos nos seguintes grupos, de acordo com as características dos gêneros em que foram realizados: (a) três resoluções de prova: aplicadas no curso de Literatura Espanhola V – trata-se, nessa disciplina, das vanguardas, e as questões da prova podiam ser realizadas com consulta a materiais de aula; (b) três resumos de capítulos da obra *Don Quijote*: elaborados para o curso de Literatura Espanhola III, dedicado inteiramente ao estudo do clássico de Cervantes – exigia-se a presença obrigatória de trechos da obra; (c) três análises de poemas de Góngora e Quevedo: desenvolvidas para o curso de Literatura Espanhola IV – consistiu na parte escrita de um seminário; (d) três trabalhos sobre a obra *No hay cosa como callar*, de Calderón de la Barca: solicitados no curso de Literatura Espanhola I – podia-se abordar qualquer tema e desenvolver o trabalho de diferentes modos.

Como se pode notar, todos os quatro gêneros acionados pelos docentes das referidas disciplinas a fim de mobilizar a produção escrita dos estudantes a respeito desses diferentes objetos de leitura configuram-se como atividades avaliativas dos cursos semestrais ministrados. É necessário apontar também que, no caso desta IES, as ementas das disciplinas de Literatura Espanhola abordadas aqui focalizam preferencialmente aspectos crítico-históricos vinculados a autores e obras que constituem o cânone literário espanhol. Além disso, cabe assinalar que, embora os sujeitos desta pesquisa sejam estudantes de um curso de licenciatura, tanto os tópicos elencados pelas

2 Tal recorte corresponde ao corpus constituído para a segunda etapa do subprojeto de Iniciação Científica intitulado “Leitura literária em língua espanhola”, contemplado com bolsa PIBIC de 2019 a 2021.

ementas quanto as atividades desenvolvidas ao longo dos cursos acompanhados não enfocavam aspectos relativos à formação de leitores literários e/ou ao trabalho com o texto literário no ensino de espanhol língua adicional, seja na educação básica, seja em outros contextos educacionais.

É importante destacar que as condições de produção das referidas atividades podem indicar possíveis atitudes responsivas presentes nos textos. Nesse sentido, é possível refletir que esses escritos, feitos por licenciandos em Letras Português-Espanhol de uma IES pública federal carioca, são atravessados por forças motivadoras de réplicas, advindas de variados gêneros referentes à situação enunciativa, quais sejam: leituras literárias, falas de docentes, anotações de aula, discussões com colegas de turma, trabalhos anteriores, bibliografia do curso, resultados de pesquisa em livros ou endereços eletrônicos, etc.

Além disso, é preciso considerar que as atividades consistem em textos da esfera acadêmica, escritos em espanhol língua adicional, e abordam textos da esfera literária originalmente escritos em espanhol peninsular em outros contextos espaço-temporais. Vale ressaltar que, ao discorrer sobre as obras, os escreventes tratam também de autores e movimentos literários. Tudo isso possibilita pensar relações de aproximação e distanciamento materializadas linguisticamente nos enunciados dessas atividades, os quais performatizam diferentes gestos de leitura.

É importante observar que entre os licenciandos e os textos literários existem diferentes graus de distância linguística, espaço-temporal e discursiva. E ainda que os leitores busquem situar suas leituras dos clássicos da literatura no contexto histórico das obras, lendo-as com o que comumente chamamos

de “olhos da época”, pode-se notar que o discurso desses sujeitos que escrevem sobre o que leem sempre acolhe outras discursividades, acontecendo no aqui e agora, num produtivo mecanismo de diferenciação.

Os gestos de leitura e as formas de heterogeneidade enunciativa mostrada se manifestam de diferentes modos na escrita dos licenciandos, dependendo do gênero da atividade literária. A partir da leitura das atividades, podemos perceber que os gêneros apresentam especificidades e regularidades em relação à presença de vozes alheias na escrita. Consideramos que as manifestações explícitas de negociação com o dizer do outro nos textos, bem como as expressões da subjetividade do leitor incidem no movimento de abertura/fechamento do sentido, indicando, por sua vez, diferentes modos de investimento no ato de leitura, o que se reflete no processo de textualização.

8 Análise de atividades

A prova aplicada na disciplina Literatura Espanhola V continha cinco questões, dentre as quais os estudantes deviam responder no mínimo três. A avaliação, que tratava das vanguardas espanholas e trazia perguntas sobre obras de Buñuel, García Lorca e Antonio Machado, podia ser realizada com consulta a materiais de aula. Os licenciandos 1 e 3 optaram por responder a três questões, enquanto o licenciando 2 respondeu a quatro questões.³ Podemos observar aí que a escrita dos licenciandos apresenta poucas formas de heterogeneidade enunciativa mostrada marcada e também poucas marcas enunciativas de subjetivação, o que aponta uma leitura menos cursiva das obras

³ Decidimos numerar os participantes da pesquisa, a fim de mantê-los em anonimato.

estudadas. No tocante às relações intergenéricas, podemos perceber nas provas uma articulação com o gênero comentário, articulação esta inclusive interpelada por alguns comandos das atividades propostas, que solicitavam ao licenciando tecer comentários sobre versos de poemas.

A inscrição da alteridade no funcionamento textual das provas aparece principalmente através do uso de aspas. Além de marcar o título de obras e citações, que, na maioria das vezes, explicam, justificam e/ou exemplificam dizeres do enunciador, dois empregos das aspas na escrita das provas chamam atenção. O primeiro é o seu uso demarcando determinadas palavras, como nos fragmentos abaixo:

Lic.2: [...] *y que tenían un principio “anti-realista”*

Lic.2: [...] *parecía que el niño y la luna tenían una relación de “amistad”*

Lic.3: [...] *y que en estos versos tiene como un “buen amigo”*

Nos três fragmentos acima, a marca de heterogeneidade enunciativa indicia um afastamento do escrevente em relação às palavras aspeadas. No primeiro e no último, as aspas podem apontar que “*anti-realista*” e “*buen amigo*” pertencem a uma voz alheia. Já no segundo, podem manifestar uma hesitação do enunciador quanto à sua interpretação, o que é ratificado ainda pela seleção do verbo modal “*parecía*”, expressando simultaneamente um estranhamento em relação à linguagem poética, já que, denotativamente, não seria possível uma relação de amizade entre uma pessoa e a lua.

O segundo uso de aspas que gostaríamos de destacar é o empregado para citar ou introduzir enunciados de outrem no discurso, como nos seguintes excertos:

Lic.1: [...] y presenta “las nupcias entre la imagen fílmica y la imagen poética, creadoras de una nueva realidad”; pues “el ser es determinado por el consciente y no por la consciencia”

Lic.3: [...] rasgos característicos del surrealismo, “lo que está arriba del real”

Neles podemos notar que o escrevente introduz uma voz alheia diretamente na cadeia discursiva sem referenciá-la, estabelecendo-se uma polifonia dentro do enunciado. A alteridade, assim, aparece de modo marcado pelo uso das aspas. Uma hipótese que justificaria essas ocorrências é o fato de que os licenciandos podiam realizar as provas com consultas a materiais de aula, e, em muitos ensaios relacionados à crítica literária hispânica, existe um similar apagamento da fonte do dizer.

Podemos também observar nas resoluções de prova a reprodução de leituras consensuais. Notam-se leituras muito similares para as obras em diferentes provas. Tampouco se registram na escrita das provas, em geral, formulações de caráter negativo ou que indiquem um processo de maior singularização da leitura. Contudo, essa tendência é rompida em alguns segmentos textuais, tal como se percebe nos trechos a seguir, produzidos por um mesmo licenciando:

Lic.2: *Con obras un tanto anarquistas, los surrealistas querían chocar*

Lic.2: *En un primer momento lo leo como un diálogo*

Lic.2: *Pero, ¿Por qué él temía que los gitanos, viesen la luna con él?*

Lic.2: *En un sentido común, las metáforas son comparaciones, pero en las vanguardias y en surrealismo ellas son imágenes que revelan impertinencia predicativa, pérdida de sentido e indeterminación del sentido*

No primeiro trecho, a construção “*un tanto*” pode revelar um grau de maior subjetivação no registro enunciativo. Isso se confirma com a dêixis no segundo fragmento, em que o uso da primeira pessoa do singular (“*lo leo*”) indica um movimento de maior cursividade na escrita e aponta uma prática de leitura literária mais subjetiva. Tal movimento também se percebe no terceiro trecho, que traz uma formulação interrogativa. A indagação aponta para uma ruptura de registro, por meio da qual o enunciador se coloca em outra posição no discurso. Por outro lado, no quarto fragmento, ao apresentar dois sentidos diferentes de “*metáfora*”, o sujeito emprega uma modalização autonímica, dada a partir da glosa “*En un sentido común*”, que enceta um desdobramento metaenunciativo, visto que o enunciador sinaliza não tratar aí da noção comum de *metáfora*, mas do sentido atribuído a essa figura de linguagem pelas vanguardas.⁴

De modo geral, se destacam nas provas a projeção de gestos de leitura analíticos e uma escrita padronizada, que se limita a responder aos comandos do enunciado da questão, o que parece resultar em certo tamponamento da relação com o literário. Nesse sentido, dentro do *continuum* de abertura/fechamento na interação texto-leitor, que apontamos anteriormente, a prova se inclina para um extremo de menos abertura e cursividade, tal como o gênero resumo, sobre o qual passamos a discutir doravante.

Os resumos de *Don Quijote* (1605), elaborados no curso de Literatura Espanhola III, foram desenvolvidos em direções distintas. O licenciando 1, por exemplo, que resumiu os capítulos 44, 45 e 46 do livro, optou por escrever um texto sucinto, sem

⁴ Segundo Authier-Revuz (1998), a modalização autonímica é uma forma de heterogeneidade mostrada que opera como um mecanismo enunciativo desdobrado através do qual o enunciador, a partir do uso de glosas, busca controlar a heterogeneidade do sentido, promovendo uma espécie de autorrepresentação do dizer.

apresentar muitas marcas de heterogeneidade mostrada marcada, cuja presença se resume a citações da obra, exigidas para a atividade, as quais reiteram ou ilustram passagens da narrativa. Já o licenciando 2, que resumiu os capítulos 49, 50 e 51, mostrou uma escrita mais coloquial e projetou no seu texto uma prática de leitura mais subjetiva, enquanto o licenciando 3, que resumiu os capítulos 47, 48 e 49, optou por desenvolver resumos mais longos e detalhados, que se aproximam mais da materialidade linguística do texto literário resumido.

Conforme pudemos observar, nos resumos, predominam as tipologias textuais descritiva e narrativa. O resumo vincula-se dialogicamente à obra literária enfocada, de tal sorte que citações de *Don Quijote* aparecem aí marcadas pelo uso de aspas, travessão ou recuo de página, e o emprego do discurso indireto — através de expressões como “*dijo que*”, “*contestó que*”, “*preguntó si*”, “*contó que*” — relaciona-se a personagens da narrativa. A inserção de citações dentro da cadeia discursiva, por vezes, indica um destaque dado pelo licenciando-leitor a determinados enunciados, explicitando que estes pertencem a outras vozes e valores socioideológicos, o que, por sua vez, identifica pontos de vista do leitor:

Lic.3: [...] *el gobernador avisó que iban a salir a rondar; dijo que su intención era “limpiar” la ínsula de toda inmundicia y de “gente vagamunda, holgazanes, baldía, perezosa y mal entretenida”*

Lic.3: *El canónigo reflexiona y piensa como don Quijote es una persona “normal” cuando no hablaba de las novelas de caballería, momento en que se volvía “loco”.*

Em ambos os excertos supracitados, consideramos as aspas uma forma de o enunciador evidenciar que as palavras

não são dele, e sim da narrativa, estabelecendo afastamento e discordância em relação aos significantes empregados na obra literária.

Os resumos, apesar de acolherem conteúdos semelhantes, são escritos de modos distintos. Essa diferença na escrita provém muito da relação que o leitor constrói com a leitura do texto literário e com o texto que escreve. Dependendo do grau de engajamento com a leitura literária, o leitor pode apresentar, na textualização de seu exercício interpretativo, um registro mais ou menos formal, uma narração ou descrição mais ou menos detalhada e outras características, materializadas a partir de marcas enunciativas. No resumo do licenciando 2, por exemplo, observamos uma escrita mais livre e cursiva em relação aos capítulos focalizados:

Lic.2: Lo curioso es la lectura que el canónigo hace del caballero mientras ellos caminaban para descansar en la yerba verde.

Lic.2: La respuesta del Quijote es que el propio Canónigo está encantado porque enfadarse con las novelas es una cosa, ahora decir que grandes personajes de estas novelas no existieron es otra totalmente distinta.

Podemos identificar, nesses fragmentos, modalizações e outras marcas expressivas do sujeito, algo pouco observado no gênero resumo. No primeiro, podemos apontar duas questões interligadas: a adjetivação do fato narrado e a construção do enunciado. Caracterizar “*la lectura que el canónigo hace del caballero*” como algo “curioso” expressa um ponto de vista do enunciador em relação à leitura, podendo exprimir uma reação do leitor quanto a esta. Além disso, optar pela construção sintática “*Lo curioso es*”, que topicaliza o adjetivo, colocando-o na posição de ponto de partida da sentença, acaba por destacar

tal ponto de vista. No segundo fragmento, a subjetivação se dá pela construção sintática “[...] *es una cosa, ahora [...] es otra totalmente distinta*”, a qual confere ao enunciado um movimento de maior cursividade e menor formalidade no registro, ao passo que indicia um atravessamento de regularidades enunciativas do português na textualização da leitura da obra literária espanhola empreendida pelo licenciando brasileiro.

Em contraposição aos gêneros prova e resumo, trataremos adiante das análises de poemas e dos trabalhos de tema livre, gêneros de caráter mais aberto, no âmbito das produções de licenciandos que examinamos nesta pesquisa.

As análises dos poemas de Luis de Góngora (1561-1627) e Francisco de Quevedo (1580-1645) consistem na parte escrita de um seminário apresentado na disciplina Literatura Espanhola IV. Os licenciandos selecionaram um poema de cada autor e prepararam uma apresentação oral sobre as obras. Os textos das análises foram entregues ao final do período, após as apresentações, levando em conta comentários, críticas e sugestões do professor responsável pelo curso e dos colegas de turma. Já os trabalhos foram desenvolvidos na disciplina Literatura Espanhola I, em que os licenciandos podiam escrever sobre qualquer tema, aspecto ou questão, de qualquer obra trabalhada no curso. Os textos dessa atividade selecionados para o nosso *corpus* tratam da obra dramática de Calderón de la Barca (1600-1681) *No hay cosa como callar* (1622).

Tanto nos trabalhos sobre a obra de Calderón quanto nas análises de poemas de Góngora e Quevedo, podemos observar um movimento de subjetivação do enunciador já na disposição do texto e nos temas selecionados para serem abordados. Em ambas as atividades, os licenciandos optaram por apresentar um texto

introdutório com ideias que abarcam as condições de produção das obras literárias de que tratam. Isso pode representar uma estratégia de aproximação do leitor às obras a serem analisadas.

Diferentemente da prova e do resumo, em que os licenciandos demonstram escrever atentos a um padrão enunciativo mais cristalizado, nos trabalhos e nas análises, o enunciador parece usufruir de uma maior liberdade na escrita, ainda que se perceba o predomínio de uma leitura analítica e a atenção do sujeito a convenções da esfera acadêmica. Isso pode ser observado pela forma como diferentes vozes se articulam no funcionamento dos textos. As análises de poemas e os trabalhos de tema livre, apesar de uma aparente similaridade, apresentam diferenças. Uma delas é o emprego dos discursos indireto e indireto livre para a construção de argumentos de autoridade, mais recorrente nos trabalhos do que nas análises, nas quais, na maioria das vezes, prevalece um discurso narrativizado, que produz um efeito mais informativo, uma vez que é desenvolvido, principalmente, a partir do apagamento das fontes. Nas análises, identificou-se apenas um registro de discurso indireto, referente à bibliografia teórico-crítica estudada, utilizada pelo licenciando 1 para contextualizar a simbologia dos olhos da mulher nos poemas renascentistas, uma vez que o poema analisado (“A una dama bizca y hermosa”) trata da beleza de uma mulher vesga (“*bizca*”), característica considerada negativa pela sociedade — o que demonstra certa identificação do enunciador com a atitude disruptiva da poética barroca em relação ao cânone de beleza da época:

Lic.1: *En su artículo titulado “Entre alabanza y parodia: bizcas, tuertas y ciegas en la poesía amorosa de Quevedo”, Casal (2005) afirma que dentro de los poemas renacentistas dedicados a alabar la hermosura*

de la dama una parte del cuerpo que recibía especial atención eran los ojos, considerados como el espejo del alma y la puerta por la que los enamorados se comunican sus sentimientos.

Os discursos indireto e indireto livre, na maior parte das vezes, ocupam um lugar de maior autoridade. Isso acontece porque o enunciador inscreve na cadeia discursiva ditos de sujeitos reconhecidos como autoridades ou especialistas, isto é, vozes autorizadas a discutir sobre determinados assuntos. Nesse sentido, observa-se nos trabalhos que o uso do argumento de autoridade consiste em uma estratégia de autenticação, introdução e/ou complementação de uma ideia na construção textual. Nos trabalhos examinados aqui, todas as vozes alheias marcadas na tessitura do texto subscrevem e complementam as ideias apresentadas pelos licenciandos. Nos dois fragmentos abaixo, por exemplo, isto pode ser atestado pelo uso do advérbio *también*, que indica a ideia de acréscimo ou inclusão, no primeiro enunciado, e pela construção coordenativa explicativa introduzida pela conjunção “*pues*”, seguida do marcador de discurso indireto, no segundo excerto:

Lic.2: XXXX (2015), *también, aporta que, de verdad, él reconoce el estamento de Laurencia y quiere dejarlo igual, o sea, no quiere hacerla una dama ni tampoco rebajarse:*

Si la idea de que el sentimiento amoroso igualaba a los amantes era un tópico literario ampliamente difundido, esta interacción pone de manifiesto la insalvable distancia [...] (XXXX, 2015)⁵

Lic.1: [...] *pues como argumenta Ignacio Arellano en su artículo No hay cosa como callar de Calderón: honor,*

⁵ As referências contidas neste excerto foram subtraídas por serem de um artigo de autoria do docente responsável pela disciplina, fato este que poderia comprometer o anonimato dos participantes da pesquisa.

secreto y género (página 625) ninguna de las acciones de ella lleva a descubrir la identidad del agresor

Por outro lado, nas análises de poemas, podemos encontrar, a título de exemplo, construções de discurso indireto relacionadas à autoria dos textos e à própria obra, tais como: *Quevedo piensa que* (Lic.1), *Para el autor* (Lic.3), *Para el poeta* (Lic.3), *Según la obra* (Lic.2). Em suma, observamos, na materialidade textual, tanto dos trabalhos quanto das análises, uma polifonia dentro dos enunciados que articula, de maneira não estanque, as vozes do enunciador, do eu-lírico, do autor da obra, de sujeitos autorizados, etc.

A fim de exemplificarmos melhor o movimento discursivo de textualização da leitura literária no âmbito da formação de professores, nos concentraremos, a seguir, no exame de duas produções realizadas pelos licenciandos. A primeira é um trabalho que compara casos de abuso sexual sofridos por mulheres em *No hay cosa como calar*, de Calderón, e *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega (1562-1635), a fim de estabelecer uma relação entre as representações de um passado distante e da realidade vivida hoje. A segunda é uma análise dos poemas “Poderoso caballero es don dinero”, de Quevedo, e “A una dama bizca y hermosa”, de Góngora.

No trabalho intitulado “Una breve comparación de los casos de violación en *No hay cosa como callar* y *Fuenteovejuna*”, do licenciando 2, lê-se o seguinte:

Lic.2: *Cuando llega el galán, él se depara con Leonor casi desnuda en su habitación y se da cuenta que ella es la mujer que él tanto se había enamorado. Así, como para consumir el “amor” él cree que violarla es una buena opción.*

Nota-se, no fragmento acima, que as aspas sobre a palavra “amor” marcam um nítido afastamento do enunciador, que manifesta, em seu gesto de leitura, uma posição contrária à que é trazida à cena na obra teatral enfocada. O uso de aspas nesse contexto aponta uma inadequação do uso do significante, como se o emprego do substantivo “amor” não coubesse aí, visto que assédio e violência sexual em nada se relacionariam com o sentido comumente atribuído a essa palavra.

Esse texto discente articula também ruínas dos gêneros resumo e comentário. Inicialmente, o enunciador resume brevemente as duas obras comparadas, dispondo prevalentemente das tipologias narrativa e descritiva. Em seguida, introduz o posicionamento polêmico quanto aos textos barrocos ao dizer, por exemplo, após resumi-los: “*Eso puesto, es importante, ahora, ver cómo los teóricos clasifican a esos agresores en sus trabajos para que, posteriormente, se haga los comentarios sobre el tema*”. Nessa parte, o enunciador inscreve no enunciado vozes alheias em forma de discurso indireto e indireto livre como argumentos de autoridade. Já a última parte do texto traz os comentários do licenciando, a partir das tipologias dissertativa e expositiva, com vistas a expor seus pontos de vista como leitor, exibindo uma prática de leitura cursiva das obras e dos temas que as envolvem. Embora o licenciando opte por utilizar a primeira pessoa do plural e a terceira pessoa impessoal, podemos reconhecer o seu investimento na prática de leitura e seu engajamento com o texto que escreve.

A leitura cursiva aparece já na ideia do trabalho. A proposta de abordar o tema da violência sexual em duas obras do Século de Ouro espanhol, comparando-as e estabelecendo uma relação com o presente, demonstra um alto grau de envolvimento do leitor

com o texto literário. Tal envolvimento se visibiliza textualmente através de uma escrita de natureza mais criativa. Encontramos no texto formulações interrogativas como: “*¿Nuestra sociedad está tan lejos de esas representaciones?*”, no final da primeira parte do trabalho, e “*¿Será comedia de capa y espada o drama?*”, na seção “Los agresores: Fernán Gómez *versus* Don Juan”, que confronta os personagens agressores presentes em cada uma das obras. A inserção dessa forma de enunciar no texto manifesta uma mudança de registro discursivo, colocando o enunciador em um lugar mais responsivo e questionador.

Outra forma de heterogeneidade mostrada marcada, presente no texto, é a modalização autonímica, que acontece, por exemplo, no trecho: “*Ella tampoco podía gritar pues él la amenazaba y todo que restó fue una venera con la foto de Marcela que la ayudó, junto con las coincidencias, a solucionar el caso. No solucionar como pensamos hoy, sino que la ayudó a saber la identidad de Don Juan*”. Sabendo que o caso citado se refere ao episódio de violência sexual sofrido pela personagem, observamos que o enunciador busca conter a polissemia e restringir o sentido do verbo “solucionar”, através da formulação “*No solucionar como pensamos hoy*”, pontuando com isso que a forma de solucionar casos de abuso hoje é diferente do “solucionar” no contexto da obra.

Já a análise dos poemas “Poderoso caballero es don dinero” e “A una dama bizca y hermosa”, feita pelo licenciando 1, como o próprio gênero a que pertence sugere, apresenta uma leitura mais analítica do texto literário. Apesar disso, podemos perceber aí alguns gestos de leitura cursiva visibilizados por determinadas marcas enunciativas, que atestam posicionamentos subjetivos do leitor. Inicialmente, o licenciando analisa a estrutura dos textos e

realiza uma leitura estrofe a estrofe de ambos. Depois, apresenta uma análise global dos poemas. Nesse movimento de construção analítica, verificamos visivelmente a copresença de discursos de distintas esferas: estética, social, econômica, histórica, de gênero, entre outras.

Os usos de adjetivos e advérbios (ou sintagmas com função adjetiva e adverbial) demonstram uma apreciação valorativa do enunciador em suas análises. Podemos identificar diversos enunciados que expressam uma avaliação positiva do sujeito em relação ao texto literário, tais como: “*La segunda estrofa es una descripción perfecta*”/“*Francisco de Quevedo retrata perfectamente el caos*”/“*Es interesante el juego*”/“*A pesar de haber sido escrito en 1603 es de gran actualidad*” (grifos nossos).

Além disso, é comum encontrarmos nessa atividade a citação de versos dos poemas entre aspas, como em:

Lic.1: *Desde tiempos remotos, los poseedores de las riquezas materiales y el poder, conseguían cualquier cosa, incluso el poder de poner a trabajar a todo el mundo, como el autor apunta en el verso “El dinero sirve como escudo en la paz, pero en la guerra pierde todo su valor”.*

Em paralelo à confusão entre as noções de autor e eu-lírico, percebe-se aí um uso da citação poética como reforço da argumentação a respeito da relação entre riqueza e poder, uma discussão extraliterária por meio da qual se correlacionam passado histórico e tempo presente (vide o adjunto adverbial “*Desde los tempos remotos*”). Apesar de tentar imprimir um efeito objetivo de informação, a primeira parte do enunciado representa uma posição subjetiva do leitor em relação ao tema, posição esta reafirmada pelo verso selecionado como citação. Ou

seja, versos ou partes de versos, extraídos dos poemas (objetos de leitura e estudo), são aí remetidos ao gesto de interpretação do licenciando.

Por outro viés, é possível verificar no texto o uso de aspas indicando distanciamento em relação a certas palavras — e consecutivamente em relação a certos efeitos de sentido mobilizados pelos textos poéticos analisados —, tal qual em: “*asistimos a un auténtica defensa ‘legal’ de la belleza de la hermosa bizca*”. E, também, o uso de negrito, como nos seguintes trechos: “*El poeta **satiriza** el dinero como un **señor poderoso**, ante el cual hay que **humillarse** por la necesidad*” e “*Es interesante el juego que hace Quevedo al **personificar** a este **Don Dinero** como alguien poderoso*”. A heterogeneidade marcada nesses enunciados pelo uso do negrito não aponta necessariamente um distanciamento do enunciador, mas sinalizações de ênfase, associadas a índices de intertextualidade com os poemas, estratégias estas que corroboram a construção argumentativa empreendida pelo sujeito-leitor.

9 Considerações finais

De acordo com as análises desenvolvidas, podemos afirmar que as formas de heterogeneidade enunciativa mostrada e os gestos de leitura se expressam na escrita de licenciandos de diferentes modos, a depender do gênero da atividade que desenvolvem. A partir disso, entendemos que determinados modos de manifestação da alteridade e da subjetividade do leitor indiciam distintos graus de engajamento do enunciador na prática discursiva desse tipo de leitura. Nesse sentido, reafirmamos aqui a pertinência de se refletir sobre as atividades

de mediação literária dentro de um *continuum* de maior/menor abertura e cursividade da escrita dos licenciandos. As provas, os resumos, as análises e os trabalhos apresentam especificidades e regularidades em relação à presença de vozes alheias na tessitura textual. No entanto, reconhecemos que tais gêneros produzidos pelos licenciandos são híbridos e se constituem sobre ruínas de outros gêneros, por isso podemos considerar que seu diálogo com o discurso crítico-acadêmico em torno da literatura se dá numa margem de tensão e num lugar de entremeio (ORLANDI, 2007), atravessado por diferentes esferas discursivo-culturais.

Levando em conta os resultados obtidos, as provas e os resumos se mostraram atividades menos abertas, constituindo modelos discursivos de natureza mais coercitiva. Diferentemente, os trabalhos de tema livre e as análises de poemas apresentaram uma maior abertura e investimento subjetivo do leitor, o que se verifica desde a organização do texto até as marcas expressivas perceptíveis na superfície linguístico-textual.

Os resultados também demonstram que a textualização da leitura está sempre atravessada pelas condições de produção do discurso. Observa-se, nas atividades analisadas, a projeção de modos de ler muito conectados às ideias de didatização do literário e de avaliação acadêmica. Desse modo, sabe-se que a preocupação dos licenciandos não se concentra apenas em explorar as múltiplas potencialidades da leitura, mas também atender a expectativas da instituição formadora. E isso acaba por contribuir para a reprodução de leituras consensuais sobre os textos literários, em geral canônicos, que integram os currículos universitários. Contudo, decerto, podemos afirmar que praticamente nenhuma atividade relacionada à mediação da literatura é capaz de se esquivar completamente do processo

de subjetivação, pois ainda que se projetem no texto protocolos acadêmicos de leitura, a articulação polifônica que atravessa a escrita sobre a leitura literária engendra sempre gestos (ou desvios) singulares de interpretação.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Traduzido por C. M. Cruz; J. W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Traduzido por C. Pfeiffer *et al.* Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Traduzido por P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, p. 81-90, 2012.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2006.

FIDELIS, A. C. S. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 2008. 249f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Unicamp, Campinas, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Traduzido por D. Rocha; M. C. Souza e Silva. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Traduzido por A. Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDONÇA, M. C. Gêneros escolares: políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos. *Revista Estudos Linguísticos*, [s. l.], GEL, p. 1-6, 2001.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 273-303.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Traduzido por N. Rezende; G. Rodella. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (org.). *A escolarização a leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 1-34.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Traduzido por Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.