

**Representações sociais da literatura:
um estudo com professores alfabetizadores no Distrito
Federal¹**

Sena Siqueira² – UnB

Estudo das representações sociais da literatura por professores que trabalham na alfabetização, no Distrito Federal, Brasil. A pesquisa mostrou o pensamento social dos professores sobre literatura e leitura de textos literários. A literatura é vista como um produto da criação poética, considerada como uma fabulação, um bem incompressível que não se pode negar a ninguém. Compreender a representação social da literatura entre aqueles que são responsáveis pela alfabetização significou entender as ideias dos criadores das primeiras impressões de crianças sobre a leitura na escola e sua relação com a arte literária, sua importância e sua função social. Do ponto de vista da teoria das representações sociais e sob a ótica de Bakhtin foram estudados os discursos dos professores, a fim de compreender suas representações sociais da literatura como um produto cultural.

Palavras-chave: Representações Sociais; Literatura; Leitura; Moscovici; Bakhtin.

Introdução

O panorama da competência da leitura e escrita do jovem universitário, principalmente nas escolas superiores da rede de ensino privado, neste início do terceiro milênio, foi a mola propulsora e a principal motivação deste trabalho de pesquisa. Embora esse jovem já tenha passado pela Educação Básica, sob a orientação de professores presumidamente capacitados para o ensino da língua materna, da leitura, é muito comum encontrar um grande número desses estudantes que não demonstra competência para ler um texto literário e compreendê-lo, mobilizando conhecimentos prévios para a construção de sentidos que começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Esse tipo de universitário muitas vezes é incapaz de selecionar informações, fazer antecipações, inferências etc. São muito comuns as justificativas de que só liam sob pressão, para fazer provas, e por isso passaram a ver a literatura como algo desagradável e inútil.

O texto literário, por ser literário, é diferenciado. E devido a essa característica, exige um leitor também diferenciado. Esse leitor para ser competente precisa

alcançar as camadas profundas do texto e também o contexto histórico e cultural tanto da produção do texto quanto do autor. Fora dessa perspectiva, a leitura será superficial, situando-se na camada que Peirce (apud Santaella, 2005) chama de “primeiridade”, uma das três categorias ou três modalidades possíveis de apreensão de todo e qualquer fenômeno. Essa camada, a primeiridade, diz respeito a tudo que está imediatamente presente à consciência de alguém, é tudo aquilo que está na mente no instante presente.

¹Este artigo apresenta resumidamente a pesquisa de doutoramento intitulada ***Representações sociais da Literatura e as confluências de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com alfabetizadores no Distrito Federal***.

² Sena Siqueira é graduada em Letras e fez mestrado em educação na Universidade de Brasília -UnB. Concluiu o doutorado em literatura no primeiro semestre de 2013, também na UnB.

Esse nível de leitura que poderíamos chamar, grosso modo, de emocional (MARTINS, 2006), é possível à maioria das pessoas alfabetizadas e com algum letramento. São pessoas que leem textos sobre os quais não é preciso “parar para pensar”. Entrementes, a leitura do texto literário demanda mais do que isso, caso contrário não há leitura.

O papel do texto literário, de acordo com Mendes (2008), é despertar o leitor para um mundo novo, onde lhe é dada a possibilidade não somente de reivindicar a compreensão do texto, mas também a capacidade de interpretá-lo numa perspectiva criativo-subjetiva. Desta forma, a leitura reivindica do leitor a oportunidade de ser uma atividade que requer cotidianidade, tornando-se familiar ao sujeito como o são a televisão, o rádio, a internet, ou seja, os aparelhos de “cultura de massa”, conforme Santiago (2004). Consequentemente, o texto literário – o livro como forma máxima de expressão desse tipo de literatura – deveria tornar-se um objeto de consumo e de utilização corriqueiros.

À luz da Teoria das Representações Sociais, o problema que este estudo investigou é a concepção que têm os professores da primeira fase do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, em relação à apropriação de

conhecimentos e de teorias, ou seja, o significado da literatura e da leitura (como conhecimento específico), consoantes às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que preveem o uso da literatura como meio de melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa, que é, sem dúvida, um dos poderosos instrumentos de comunicação e uma ferramenta necessária para que o jovem alcance a tão sonhada mobilidade social.

O estudo foi realizado sob duas perspectivas metodológicas. A primeira consiste em uma pesquisa bibliográfica, e a segunda resulta de uma pesquisa de campo com professores da primeira fase do Ensino Fundamental no Distrito Federal. A pesquisa bibliográfica buscou encontrar na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, o suporte teórico para a pesquisa de campo que procurou entender as representações sociais da literatura entre professores atuantes do Ciclo Básico de Alfabetização ao 5º ano. Nesse percurso, foi possível identificar forte confluência entre as ideias de Moscovici, Bakhtin e dos estudiosos do círculo bakhtiniano. A pesquisa de campo teve o fito de mostrar a concepção que os professores alfabetizadores têm sobre literatura e, conseqüentemente, sobre a leitura de textos literários. Foi realizada com uma amostragem de 334 professores (dos quais 88% são formados em Pedagogia), distribuídos por todas as Coordenadorias Regionais de Ensino do Distrito Federal, que responderam ao questionário com questões de múltipla escolha. O contato com esses sujeitos foi prévia e devidamente autorizado pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE –, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, assim como pelos coordenadores das Regionais de Ensino e diretores das escolas indicadas pelas Coordenadorias das Regionais de Ensino. Os dados coletados por meio de aplicação de questionários e entrevista semiestruturada apresentaram elementos que orientaram o entendimento das representações sociais dos professores. A definição do quantitativo de professores que responderam ao questionário obedeceu a critérios estatísticos. O percentual da população estudada corresponde ao que Barbetta (2007) considera como um mínimo necessário para que o trabalho tenha caráter científico. Dentre os 334 professores, vinte e dois, número que corresponde a 6,58% da população que respondeu aos questionários, concordaram em dar entrevistas gravadas, cujas respostas foram transcritas e analisadas com o objetivo de

compreender o discurso dos professores, tomando o termo discurso na perspectiva de Foucault (1996), ou seja, uma manifestação concreta da língua no momento em que os professores se manifestam de forma a explicitar a ideologia que é sustentada pela instituição social à qual esses profissionais são vinculados, no caso, a escola³. Nesse caso, o discurso dos professores pesquisados se baseia em pensamentos e visões de mundo derivados da posição social e cultural do grupo a que pertence e da instituição à qual estão profissionalmente vinculados e que permite que esse grupo se sustente como tal em relação à sociedade, defendendo e legitimando sua ideologia, que é sempre coerente com seus interesses.

³ Cf. ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

De acordo com Althusser, o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) escolar se encarrega de imprimir nas crianças, desde o início da escolaridade, os saberes e valores que constituem a ideologia dominante (língua materna, literatura, matemática, ciência, história, moral, educação cívica, filosofia etc.). Para ele, muito raramente os professores se posicionam contra tal ideologia, uma vez que grande parte deles sequer suspeita que está a seu serviço. Não haja dúvida de que neste trabalho não se quer discutir a ideologia deste AIE e sim compreender as representações sociais dos professores sobre literatura dentro desta instituição.

⁴ Consideramos especializados em literatura o sujeito que cursou Letras e/ou fez algum tipo de especialização em literatura.

Neste trabalho, a literatura é considerada um conhecimento especializado que pode ser “consumido” pelo senso comum, ou seja, pelos professores da primeira fase do ensino fundamental, formados em Pedagogia ou em outra área do conhecimento, mas que não são, portanto, especializados em literatura⁴.

À luz dos preceitos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), o discurso dos professores é estudado para que sejam compreendidas, além de suas representações sociais, suas ações no processo de assimilação das teorias de ensino contidas nos PCN e na utilização e consumo da literatura como produto cultural e como entidade ontológica e ôntica⁵.

O sujeito deste estudo é o professor que tem sob sua responsabilidade a incumbência de puxar o véu que encobre o universo que a criança ainda não consegue desvendar sozinha. Essa fase do ensino (e no caso desta pesquisa o ensino é público) é de fundamental importância na vida de todo e qualquer cidadão porque é nesse momento que o estudante está aberto à construção de conhecimentos ainda não experimentados e é, portanto, vulnerável às influências, não importando quais sejam

essas influências. O professor, certamente, poderá imprimir nesse ser novo, virgem e isento de preconceitos, as melhores ou as piores marcas. Compreenda-se que não se quer dizer que a criança seja considerada um ser desprovido de conhecimentos prévios. Ao contrário, o verbo *imprimir* significa que o professor pode, com artifícios pedagógicos, dar oportunidades para que a criança possa, por meio da leitura de textos literários, aumentar o seu universo de conhecimentos, produzindo outros, melhorando a qualidade de sua leitura e do seu senso crítico em relação a si e aos outros. Um senso crítico que seja embasado em elementos que lhe deem os recursos necessários e úteis para o autoconhecimento e para conhecer o mundo que a rodeia, de forma a promover diálogos consigo e com o outro, e a agir responsiva e responsavelmente⁶.

A Teoria das Representações Sociais

Moscovici (1961; 1978; 2004) deixa claro que a Teoria das Representações Sociais se funda em Durkheim que, em seu trabalho intitulado *Les Règles de la Méthode Sociologique*, de 1895, repudiou a ideia de que o comportamento dos indivíduos seja compreendido e explicado biológica e psicologicamente. Para Durkheim (2008), são os “fatos sociais” que não somente influenciam, mas também condicionam o comportamento do indivíduo na sociedade. Esses “fatos sociais”, que são reais, sólidos e objetivos, são também *sui generis* porque não podem ser reduzidos às condições climáticas, biológicas ou psicológicas. Tais fatos, que são exteriores ao indivíduo, são perenes e concernem à Sociologia, tendo um poder coercitivo sobre as consciências individuais. O comportamento do indivíduo, na concepção durkheimiana, é regido por um “Código” que existe fora do ser individual e também é preexistente a ele. E a educação é responsável pela transmissão deste “Código” que exerce um poder que é não somente imperativo, mas também coercivo sobre o sujeito. Com efeito, o pai da sociologia moderna preconiza que os estudos científicos dos fatos sociais devem partir do “pensamento coletivo” em si e por si, na forma e na matéria.

Efetivamente, Durkheim sobrepõe a sociedade ao indivíduo, considerando que

o ser individual não passa de uma peça na engrenagem social e com essa postura o pensador considerou que as representações são coletivas. Sua teoria, isto é, a Teoria das Representações Coletivas, foi retomada por Serge Moscovici, por ocasião de sua pesquisa de doutoramento, para pensar como se dão as representações sociais. Farr (2007, p.32) afirma que Moscovici escolheu Durkheim como ancestral da Teoria das Representações Sociais e que há “clara continuidade entre os estudos das representações coletivas e o estudo mais moderno de Moscovici sobre representações sociais”.

Moscovici, para construir a Teoria das Representações Sociais, partiu da perspectiva do indivíduo, que é um ser social, cujas ideias e ações interferem na maneira pela qual o grupo age e representa a si e ao mundo que o rodeia. O ente humano, nessa perspectiva, não absorve os conteúdos, o mundo objetivo e as informações exatamente da maneira que lhe são repassados. Ao contrário, ele os reformula no momento em que com eles se depara. Contrariamente ao que pensava Durkheim, o indivíduo não é meramente um ser passivo diante do mundo e dos fatos sociais. Por vezes, ele pode simplesmente reproduzir os significados recebidos, mas na maioria das vezes a apropriação que faz da realidade passa por um processo de reorganização dos significados que lhe foram fornecidos.

⁵ O que se quer dizer com “entidade ontológica e ôntica” é que a literatura como produção humana se constitui em possibilidades e em concretude, isto é, em realidade precisa.

- 2 Cf. Bakhtin, M. **Para uma filosofia do ato**. Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução para o inglês de Vadim Liapunov. Tradução para o português de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texas, 1993.

E uma das maneiras de o indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade, e de expressar seu pensamento, é por meio das representações sociais, nas quais subjaz uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, cujo objetivo prático concorre para que haja a estruturação de uma realidade comum a um conjunto social (MOSCOVICI, 1978). Destarte, é possível concluir que o indivíduo assimila conhecimentos reelaborando-os, e, por assimilá-los, modifica-se. Na vida em sociedade, ao interagir, interfere no comportamento do outro, modificando-o; e, por

consequência, influencia o grupo a que pertence e também sofre influências desse grupo.

Serge Moscovici iniciou suas especulações sobre o impacto que o conhecimento especializado (a ciência) exerce na cultura das pessoas comuns, do povo – o que ele chama de “sábios amadores” – logo após a II Guerra mundial. Ele queria entender como o conhecimento científico altera mentes e comportamentos. No caso específico de sua pesquisa, Moscovici investigou de que forma um conhecimento científico transformara-se em conhecimento do senso comum. Seu trabalho resultou na tese intitulada *La Psycanalyse – son image et son public*, que veio a público em 1961. As representações sociais são, segundo esse estudioso, “entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano.” (MOSCOVICI, 1978, p.41). Devido a essa quase tangibilidade, sua realidade é facilmente apreensível, mas o seu conceito não é tão facilmente apreendido. Nas representações sociais, cruzam-se conceitos sociológicos e psicológicos que se estruturam no indivíduo por meio de leituras, audiências, conversas, informações da mídia escrita, televisiva, radiofônica, propagandas de toda natureza etc. e se difundem socialmente.

Segundo o criador da Teoria das Representações Sociais, toda representação social é racional e é a representação de algo, por exemplo, um objeto, uma pessoa, uma doença, um conceito, uma ciência etc. (MOSCOVICI, 1978). Resumidamente, a obra de Moscovici preocupa-se em entender como se dá o processo de produção de conhecimento socialmente, podendo, segundo Oliveira (2004, p.181), no campo das ciências sociais, ser inserta no campo da sociologia do conhecimento, visto que consiste

não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Em suas próprias palavras, interessou-se no “poder das idéias” de senso comum, isto é, no “estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em práticas [...]” Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/idéias constitui e transforma a sociedade.

A noção de transformação de ideias em práticas apresentada por Oliveira remete à ideia de *práxis*, no sentido que lhe atribui o marxismo, isto é, a capacidade que o ser humano tem de criar, recriar e transformar o mundo a sua volta, não importando se essa atividade transformadora se situa no campo material ou no mundo das ideias. Naturalmente, uma atividade individual acaba por impactar no meio social, levando a construções coletivas e transformando a vida do grupo.

Apesar da influência durkheimiana, Moscovici explica a relação do indivíduo com a sociedade de maneira bem diversa do que preconizava Durkheim. Diferentemente da Teoria das Representações Coletivas, a Teoria das Representações Sociais examinam as representações sociais na óptica individual e, por uma associação de características comuns nos indivíduos de determinados segmentos da sociedade, sendo por isso possível inferir sobre o modo como se dá a representação social desse segmento, considerando os elementos religiosos, culturais, políticos, ideológicos etc. do grupo. Para Moscovici, a relação das consciências individuais (sábios amadores) com a sociedade é recíproca e, nessa relação, há troca efetiva de informações e de influências. O homem, ao tomar conhecimento de um dado objeto, cria uma representação individual e, nas relações sociais, ele transfere seus saberes e assimila outros, modificando, muitas vezes, sua concepção inicial.

No que diz respeito à epistemologia, a Teoria das Representações Sociais centra-se principalmente na passagem dos conceitos científicos, da fala do cientista para a noção, a interpretação por meio do pensamento e da fala do povo, ou seja, a maneira pela qual o conhecimento especializado se propaga e se transforma em senso comum. Essa teoria preconiza que o discurso da ciência pode surgir em campo restrito, entre os especializados, mas seu destino é o povo, que se constitui em seu público e constrói sua imagem. Contudo, as representações não são idênticas para todos os membros de um grupo, elas dependem do conhecimento popular (de senso comum) e do ambiente sociocultural no qual se situam os indivíduos.

A gênese da Teoria das Representações Sociais se dá justamente quando Moscovici considerou que o conceito de Representações Coletivas, de Durkheim,

era muito estático, descritivo e não considerava de maneira satisfatória a relação indivíduo- sociedade num panorama histórico-crítico. A principal distinção entre a teoria de Durkheim e a de Moscovici está no fato de que a Teoria das Representações Sociais volta sua atenção para a dimensão física, mental, cognitiva, sociocultural e comunicacional, numa perspectiva objetiva e subjetiva, como se pode constatar na própria expressão de seu autor

[...] uma opinião, tal como uma atitude, é considerada unicamente do lado da resposta e enquanto “preparação da ação”, comportamento em miniatura. Por esta razão, nós lhe atribuímos uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer. (MOSCOVICI, 1978, p. 46)

As Representações Sociais, segundo definição apresentada por Spink (1993), são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivem os sujeitos dessas representações. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Por serem socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Desse modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

Brevíssimas considerações sobre literatura

A literatura, aqui, é vista como um produto de criação poética, ficcional ou dramática, como obra da imaginação criadora em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, considerando o texto, como gênero literário, desde as manifestações mais populares até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita. É a literatura como fabulação e também como um bem incompressível, um bem que não pode ser negado a ninguém, conforme Candido (2004, p. 174),

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Ou ainda, de acordo com Bastos (2011, p. 9-10), o texto onde “as funções pragmáticas da linguagem, embora não sejam abolidas, ficam subordinadas à função estética ou poética.”. Onde a obra se organize a partir de um evento da vida, mas, a partir desse evento, ela se “universaliza”, não permitindo, portanto, que os fatos narrados “caduquem”, pois “não se limita a ser um registro cronológico e factual. [...] é uma forma muito específica de **representação** ou **mimese**” (*idem*; grifos do autor). Portanto, a literatura precisa ser vista como um produto cujo sentido é autotélico, que não tem uma finalidade além de si própria.

Aguiar e Silva, com base no que Hjelmslev estabelece como distintivo entre

linguagens de denotação e linguagens de conotação, afirma que

A linguagem literária constitui, com efeito, uma *linguagem de conotação*, pois o seu plano de expressão é constituído por uma *linguagem de denotação*, que é o sistema linguístico. Na produção do texto literário, o sistema linguístico é conotado, no sentido hjelmsleviano da palavra, por outros códigos: códigos retóricos, estilísticos, técnico-literários, ideológicos. Todo o texto literário se situa, de modo mais ou menos visível, num espaço intertextual – espaço de confluência (de aceitação, de recusa, de transformação) de outros discursos (de teor literário e extraliterário) (AGUIAR E SILVA, 1976 p. 34. Todos os grifos são do autor).

Essa concepção de Aguiar e Silva faz coro com Perrone-Moisés naquilo que ela considera que seja o que está “ao lado do sentido primeiro”, referindo-se à conotação em relação à denotação, que o sentido primeiro. E ela ainda complementa quando diz que “A linguagem não pode substituir o mundo, nem ao menos representá-lo fielmente. Pode apenas evocá-lo, aludir a ele através de um pacto que implica a perda do real concreto” (PERRONE-MOISÉS, 1990 p. 105). Se,

ainda de acordo com Aguiar e Silva, o texto literário se assenta num “*espaço intertextual*”, que pressupõe a confluência de “aceitação, de recusa e de transformação”, e a linguagem não é totalmente digna de fé para configurar o real, a literatura como obra de arte traz em si a capacidade de recriar o mundo, tornando-o aquele que o leitor se propõe a encontrar. Por conseguinte, o efeito conotativo não se daria sem a linguagem de denotação, visto que ela é o plano de expressão (o código linguístico) por meio do qual a linguagem literária se efetiva, de forma combinada com outros códigos: o retórico, o estilístico, o técnico-literário e o ideológico. E Aguiar e Silva

ainda complementa, esclarecendo, em sua argumentação⁷, que

o texto literário é um *cronótopo*, uma mensagem que depende de múltiplos códigos culturais não-literários que actuam – em fase de dissolução e descenso, ou em fase de crescimento e expansão, ou em fase de vigência plena – numa dada época e numa dada sociedade. Entre esses códigos, avulta o código das ideologias, que definiremos em sentido amplo, como a “conotação final da totalidade das conotações do sinal ou do contexto de sinais”, e que envolve os sistemas de atitudes psicológicas, de posturas mentais, de convicções sócio-políticas, de princípios éticos e religiosos que caracterizam um indivíduo e o grupo em que se integra. (*Idem*, p. 35).

E o que resulta da intencional e “transconsciente” combinação interativa do sistema linguístico com esses diversos códigos é o discurso literário que é, conforme esse autor, “um sistema semiótico de segundo grau”, surgido a partir do “signo da harmonização” ou do “signo da tensão e do conflito” entre esses elementos.

⁷ Cf. Aguiar e Silva, (*ibidem*), sua argumentação se pauta na definição proposta por Umberto Eco em *La struttura assente*, na obra **Introduzione Allá ricerca semiológica**.

O discurso literário - ou “sistema semiótico literário”, que não apresenta isomorfismo em relação à linguagem denotativa - se constitui em uma estrutura

específica composta por “estratos heterogêneos que se distinguem entre si pelo *material* característico de cada um e pela *função* que cada um desempenha, tanto em relação aos outros como em relação à totalidade da obra.” (*Idem*, p. 36-37, grifos do autor). Entre os estratos que constituem a estrutura essencial da obra literária, o autor destaca: “*sonoridades verbais*”, “*unidades de significação*”, “*aspectos esquematizados*” e “*objectualidades representadas*”, isto é, recursos utilizados pelo escritor, tais como imagens, ritmo, camadas sonoras, melodia, metáforas, etc., que esboçam determinados esquemas⁸ e servem para projetar outros objetos além dos que normalmente seriam representados, com o intuito de provocar a sensibilidade do leitor que deverá, com sua imaginação criativa, preencher os esquemas apresentados pelo criador da obra.

Aguiar e Silva chama a atenção para um aspecto muito importante no processo de produção do texto literário que é o que ele chama de “estrato da *técnica literária*”. Para ele, a técnica literária não pode ser confundida com o material linguístico nem com o significado literário, embora seja vital a conexão entre eles. A noção de técnica literária, trazida por esse autor, diz respeito ao fato de que a obra literária não nasce no vazio nem miraculosamente de uma inspiração divinal ou espontaneamente. Ela se realiza em um universo que pressupõe valores socioculturais, geográfica e historicamente localizados e, além disso, técnico-literário. Esses valores, o escritor tanto pode assumi-los e ratificá-los, revitalizando-os, quanto pode rechaçá-los, negá-los, contestando-os. Sem a técnica literária, o escritor não poderá dar, efetivamente, ao cabedal linguístico e temático o estatuto de obra literária.

Literatura e recepção

A Estética da Recepção, de acordo com Jauss e Iser, pressupõe o texto como uma estrutura social e ideológica, e considera que a leitura, quando feita por vários leitores, caracteriza um fluxo resultante da movimentação interindividual da obra.

A obra, para Iser (1996, p. 50), é mais que o texto, tem um “caráter virtual” e não se reduz “nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do

leitor”. Iser deixa muito claro que

A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor. Se o lugar virtual da obra converte o texto e o leitor nos pólos de uma relação, então esta ganha a primazia. Se não se quer perder essa relação de vista, o estudo da obra não pode concentrar-se em uma das duas posições. Isolar os pólos significa a redução da obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor, desse modo, se elimina justamente o processo que pretende analisar. (ISER, idem, p. 51).

Por conseguinte, o texto *de per se* oferece diferentes “aspectos esquematizados” por meio dos quais o tema da obra pode vir à luz, mas o verdadeiro trazer à luz é um ato de concretização. A obra literária possui, portanto, dois aspectos: o artístico, no que se refere ao texto, criado pelo autor, e o estético, que diz respeito à ação concretizadora promovida pelo leitor.

Com efeito, a convergência entre o texto e o leitor, conforme Sartre (2004), é que efetiva a existência da obra literária. Contudo, e de acordo com Iser, a obra não é exatamente igual ao texto nem à sua concretização porque ela vive no permeio das polaridades: a artística e a estética; a produção e a leitura (MACHEREY, 1971).

A marca da obra de arte literária se verifica na “oposição entre linguagem poética e linguagem prática”, frisando que a função prática da língua representa o que ele chama de “*série não-literária*”. (JAUSS, 1994, p.18). Desta forma, a “singularidade própria (*écart poétique*)” da obra de arte é que lhe confere atributos essenciais e específicos, de modo a torná-la inconfundível, de acordo com Jauss (*idem*). Por isso, acentua a imprescindibilidade do efeito – a relação entre leitor e texto –, a comunicação que possibilita a produção de sentido num horizonte onde o universo da obra e o universo do leitor (inserido no seu tempo e espaço) se complementem, de forma que o leitor participe como co-produtor, preenchendo os espaços deixados pela obra.

Convencido do importante papel desempenhado pelo prazer na construção do conhecimento, Jauss formula seu conceito de leitor com base em duas categorias: o horizonte de expectativa e a emancipação. A primeira diz respeito à soma de códigos vigentes e de experiências sociais acumuladas e a segunda traduz o

efeito e o caráter teleológico da obra de arte.

⁸ Cf. Zumthor, apud Aguiar e Silva (op. cit. p. 39) os esquemas são constituídos por 1. Camada fônica, 2. Camada morfossintática, 3. Camada lexical ou vocabular anterior à organização das frases, 4. Camada formada por unidades figurativas mínimas e seu encadeamento e 5. Camada temática.

A experiência (ou vivência) estética do leitor, promovida pela natureza libertadora da obra, conforme Jauss (2002), se dá por meio da “*Poiesis* (prazer de se sentir co-autor do texto), da *Aisthesis* (consciência prazerosa de renovar a concepção de mundo, compreensão totalizante) e da *Katharsis* (prazer libertador que conduz o leitor à liberdade estética de envolver-se e julgar, por meio da fruição de si no outro). Com efeito, a leitura se funda na mútua interação do leitor com o texto.

Conclusão

Uma pesquisa que vise a identificar as representações sociais da literatura entre os professores responsáveis pela alfabetização e letramento de crianças e pré-adolescentes em escolas públicas tem de compreender a literatura como uma das linguagens utilizadas nesse processo de letramento e de construção do pensamento do homem comum, a literatura como linguagem e instrumento de aquisição e manifestação cultural.

Não somente a língua (ou a linguagem) como manifestação concreta da interação entre seres humanos comuns e reais, mas também a relação entre esta e a literatura constitui a centralidade da obra de Bakhtin e seu círculo. Moscovici e a Teoria das Representações Sociais, assim como Bakhtin e seu círculo, também tratam da concepção e manifestação do pensamento de seres comuns em processo de interação com o conhecimento especializado, quando se expressam por meio da *parole*, ou seja, da língua em funcionamento.

A literatura se constitui em conhecimento especializado e entra no rol das

manifestações culturais que se utilizam da língua como instrumento de expressão e, como está muito claro no pensamento expresso na obra bakhtiniana, é na articulação língua- literatura que se funda o conceito de linguagem e os demais conceitos, tais como o de polifonia, signo ideológico, enunciado concreto, enunciação, gêneros, dialogismo, responsividade etc. (BRAIT, 2010). Logo, os processos de alfabetizar e promover letramentos requerem, indubitavelmente, o envolvimento da literatura como instrumento facilitador de construção de conhecimentos ligados à capacidade enunciativa e de interação sociocultural por meio da linguagem. Desta forma, o ensino da língua e de outros conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, desde o processo mais elementar da alfabetização, não pode estar vinculado à enunciação monológica isolada, descontextualizada, e ao objetivismo abstrato que reduz a linguagem - e tudo o mais que esteja vinculado ao texto - a um sistema de formas distantes da realidade concreta do texto literário. E a utilização desse tipo de texto para trabalhar apenas aspectos estruturais da língua ou a utilização de textos e autores sem considerá-los como elementos de um conjunto que, se desagregados, passam a constituir um obstáculo a uma apreensão totalizante da literatura.

Ao discorrer sobre o direito à literatura, Candido (2004) busca mostrar que há uma estratificação de possibilidades no que diz respeito ao acesso à literatura. Geralmente, o povo fica restrito ao que esse autor chama de “literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio”. Ele ressalta que tais “modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (*Idem*, p. 186).

A realidade evidenciada nesta pesquisa corrobora com as ideias expressas por esse autor no final da década de 1990, quando ele afirma que a organização social pode facilitar ou não o acesso a esse bem humanizador chamado literatura. Assim como

Santiago (2004), também ele considera que, no Brasil, a arte literária não alcança o homem do povo, o trabalhador comum. Esse argumento se comprova quando 57,5% dos professores declaram não ter lido nenhuma obra literária no ano

anterior à pesquisa.

Nas entrevistas, foi possível constatar a preferência por textos de cunho religioso, de autoajuda e textos do folclore, como, por exemplo, declaram dois dos sujeitos entrevistados quando responderam à pergunta que procurava saber o tipo de leitura feita em sala de aula com seus alunos. Eis algumas respostas:

Professor1

Ai, meu Deus... os pequeninhos, eles entendem é... assim, eles... por exemplo, folclore, por exemplo, a História da casa torta, não se você conhece... dentro daquele texto, a gente trabalha a história em si, os personagens, nós trabalhamos matemática: a gente contou os versos, a gente conta as letras, a gente trabalha matemática. A gente trabalha português lendo, trabalhando a inicial (letra inicial) porque eles só têm cinco anos, né? A parte de natureza e sociedade, o folclore em si, né? a história... o quê que tinha na casa... que era uma historinha que contava sobre personagens que tinha no folclore, sabe? A gente trabalha mais ou menos parecido, só que de uma forma mais simples, né, que eles entendam, talvez eles não percebam que estão trabalhando assim, né? a gente faz e eles nem percebem, porque, por exemplo, se eu ficar contando 1, 2, 3, 4... é chato, às vezes, mas quando vai contar as letrinhas, eles já têm outro interesse, quando a gente vai contar quantos personagens, eles têm outro interesse, então a gente trabalha a interdisciplinaridade dentro do texto.

Professor2

A gente trabalha de acordo com temas que vão surgindo, por exemplo, agora é época de folclore, época de olimpíada, né? então sempre alguém pesquisa, traz o texto, sugere um livro, a gente tem a caixa literária aqui, que a gente tá sempre procurando ver o que pode tá utilizando na aula de ciências, matemática, português... sempre tá utilizando esse material daqui da escola e sempre quando a direção também consegue material novo, passa pra gente... sugestões do pessoal da coordenação... assim....

Com base nas falas acima transcritas, é possível observar que o texto literário não assume um lugar de destaque ou de importância real como conteúdo das aulas. Ele é utilizado como qualquer outro material, para trabalhar outros conteúdos tais como gramática, matemática, ciências etc. É possível que a literatura veicule tais conteúdos e também é possível a utilização de textos literários para ensinar outros conteúdos, mas, ao que parece, não há outro propósito e, dessa maneira, o texto literário fica restrito a um mero recurso físico, como se fosse uma caixinha de

onde se retiram números, letras, palavras soltas, isoladas do contexto do texto. O texto, como criação literária, como arte, que pode e deve ser lido e explorado para instigar a imaginação e a criatividade das crianças, a produção de textos etc. acaba por ser negligenciado. A literatura não é vista como um conteúdo a ser pensado, planejado e trabalhado com os alunos nos primeiros anos de escolaridade, porque, ao que parece, não é o texto literário que precisa ser trabalhado, ou seja, a utilização do texto literário para leitura e produção de sentido, como estímulo ao desenvolvimento de potencialidades no que diz respeito à produção de texto também literário, onde “flores mais espigadas da imaginação” possam ser cultivadas, nos termos de Candido (1964, p. 29).

Na fala dos professores, quando dizem que trabalham matemática, ciências etc. a partir dos textos, é possível notar que há uma forte preocupação em mostrar que estão atentos às recomendações dos ditames institucionais no que respeita à interdisciplinaridade. Seus discursos são constituídos por formulações estereotipadas já arraigadas a um discurso até certo ponto vazio, que não condiz com a prática ou mesmo com o conceito de interdisciplinaridade, pois utilizar livros e textos literários para aprender a contar, a identificar ou “contar letrinhas” acaba por esvaziar o sentido da utilização de tais textos e a leitura acaba por se tornar um ato mecânico que não contribui para o crescimento intelectual, emocional etc. e tampouco para a formação do sujeito leitor.

As falas dos entrevistados, no geral, não apresentam informações seguras sobre um conhecimento ainda que pouco aprofundado sobre literatura. No discurso dos professores não se evidenciaram conhecimentos que levassem à conceitos como o apresentado por Bastos (2011, p. 9-10), quando ele diz que no texto literário, “as funções pragmáticas da linguagem, embora não sejam abolidas, ficam subordinadas à função estética ou poética.”. Onde a obra se organize a partir de um evento da vida, mas, a partir desse evento, ela se “universaliza”, não permitindo, portanto, que os fatos narrados “caduquem”, pois “não se limita a ser um registro cronológico e factual. [...] é uma forma muito específica de **representação** ou **mimese**” (*idem*; grifos do autor). Portanto, a partir deste conceito, a literatura precisa ser vista como um produto cujo sentido é autotélico, que não tem uma finalidade além de si própria.

Com efeito, o discurso dos professores demonstra que a representação da literatura se confunde com a de leitura e com a de métodos e processos de ensino. A maioria considera que tudo que se lê pode ser considerado como sendo literatura, como está evidente nas falas anteriormente transcritas e também no exemplo abaixo transcrito:

1) Pra você, o que é literatura?

Tudo o que se lê, tudo! Tudo o que se lê.

2) Para você, existe texto literário e não literário?

Acho que tudo que lê é literário, né?

3) Você acha que tudo que se lê é literário, e tudo que se lê é arte literária?

Não (risos).

3) Então, qual é a diferença?

Então... tudo que se lê existe uma informação, então é literatura e a arte literária é a arte de criar de várias formas, trabalhar com a imaginação. É isso.

É incontestável que leitura e literatura são realidades que se interpenetram; uma está associada à outra; aproveitando-se dessa evidência, os professores, por analogia, vão associando conceitos que em nada se assemelham àqueles relacionados ao objeto da pesquisa propriamente dito, isto é, a literatura. Moscovici (1978, p. 261) chama esse fenômeno de “causalidade fenomenal”, ou seja, é o papel que desempenha a intenção do sujeito na formação de suas representações. Moscovici diz que “um objeto social é sempre apreendido como algo associado a um grupo e à finalidade desse grupo. Além disso, nunca poderia ser considerado neutro, uma vez que responde sistematicamente às intenções manifestas ou calculadas. A falta de informações necessárias e a adesão a certos valores determinam o sentido da relação casual” (*ibidem*). Tais associações são efetivadas para compensar a falta de conhecimento sobre o tema em questão.

Um dos informantes, quando solicitado a falar sobre a importância do texto literário para o seu trabalho, em sala de aula, responde da seguinte forma:

O texto literário, eu utilizo com a intenção, pouca que tenho de conhecimento, né, com a intenção de diversificar o conhecimento deles, de ampliar, né... porque a gente trabalha, por mais que se fale que você tem que conhecer o que você tá trabalhando, a gente não tem esse conhecimento todo. Mas vem a cobrança, né? vem a cobrança da sociedade, da família,

uma cobrança cultural em geral e uma cobrança formal e informal; então, eu sempre que trabalho texto literário com os meninos, geralmente a gente fala assim: ah, gente... eu falo pra eles que o texto literário não é só a literatura infantil. A literatura infantil é um tipo de história e tal... trabalho bula, recorte de jornal... todo tipo de informação que eu puder passar pra eles, na intenção do discernimento e da compreensão, até porque pra ele ser aceito, ele vai ter que apresentar esse discernimento por escrito e o entendimento na leitura, discernimento de tipo de texto, por exemplo, vou cobrar um texto do aluno, como é que ele vai ler um texto, como é que ele vai compreender uma receita, uma bula, um conto e um e-mail, então são textos diferentes, desde que seja de interesse do aluno porque não adianta eu trazer informações rebuscadas que eles não vão entender nada, né?

Ao admitir que tem pouco conhecimento, confessa sua condição de ser oprimido pelas circunstâncias de um trabalho que exige uma bagagem intelectual, um conjunto de saberes que não lhe foram oferecidos previamente. Utiliza textos porque há “cobrança” tanto das famílias quanto da sociedade. A resposta leva a uma confusão, pois o informante coloca numa mesma categoria, a literária, textos como bula, recorte de jornal, receita etc. e, no final, declara o objetivo por que trabalha com diversos tipos de texto. Com efeito, esse tipo de resposta é comum no caso de expressão de pensamento natural, especialmente quando a pessoa se sente sob pressão para oferecer respostas a questionamentos para os quais acredita que já possui respostas previamente prontas. Por conseguinte, o próprio professor está despreparado para trabalhar a leitura tanto de textos não literários quanto literários, e esse despreparo é expresso em seu discurso não muito bem articulado e também um pouco confuso.

Voloshinov (*apud* Brait (2010, p. 22), em seu artigo “O que é linguagem?”), inicia suas reflexões sobre a função social da linguagem, partindo do dilema de um jovem diante do desafio de escolher e colocar as palavras a fim de escrever uma obra de ficção. Vejamos o trecho do artigo:

Antes de começar a refletir sobre a linguagem, tudo parecia simples e linear. Entretanto, nem bem imaginou escrever uma obra literária e a linguagem se afigurou uma massa pesada, informe, com a qual é muito difícil construir uma frase bela, elegante e, sobretudo, que transmita aquilo que o autor quer realmente expressar. A linguagem parece ter se transformado num gigantesco bloco de mármore, no qual é necessário

esculpir a figura desejada. A linguagem se transformou no material da criatividade artística.

Voloshinov nos dá a dimensão exata da diferença que existe entre o ensino de língua e o trabalho com a língua como matéria prima de produção de textos literários ou não. Ainda que o autor se refira à produção de obra literária, suas reflexões são sobre a linguagem e a língua como material verbal que pode ser manipulado, mas obedecendo a regras e leis que, se transgredidas, podem comprometer o sentido do que o autor quis expressar. As reflexões de Voloshinov nos leva a refletir também acerca da língua como instrumento de comunicação e elemento de elaboração e aprimoramento do pensamento humano.

O processo de alfabetização e letramentos, que ocorre nas escolas, quer sejam públicas ou não, é o início do caminho que o tal jovem imaginado pelo autor russo deve percorrer, não importando se vai ou não ser escritor de obras literárias. Em algum momento de sua vida, ele vai se deparar com uma folha de papel em branco e terá de transformar letras em palavras e palavras em textos. E esse evento, ao que parece, não faz parte do imaginário dos professores que participaram desta pesquisa, posto que em momento algum demonstrem ter consciência de que o trabalho com textos vai além da necessidade do reconhecimento da diversidade textual, de sua distinção e da utilização dos textos como pretexto para que a criança aprenda a contar, a identificar as letras etc.

O que se vislumbra é que há um formato pré-estabelecido no qual todo o trabalho da escola está enformado (colocado em fôrma) do qual o professor (pelo menos os que participaram desta pesquisa) não ousa sair, sequer cogita de questionar ou transfigurar. O discurso denota uma crença de que a alfabetização e o letramento da criança e do pré-adolescente resumem-se na decifração de letras e palavras. O professor absorve está nos chavões tais como “*diversidade textual*” e está condicionado a um tipo de leitura restritiva, previamente modeladora para uma ideologia reprodutora dos padrões comportamentais, portanto, não vislumbra a possibilidade de oferecer a si e a seus alunos oportunidades de ler, de maneira a construir novos padrões, novas formas de olhar e ver, mesmo o que está imediatamente à vista. Por exemplo, em nenhuma das falas se observou que se pode ler para tomar consciência da situação ecológica, econômica ou sociocultural do

universo em que professores e alunos estão inseridos. O olhar e a atenção dos professores estão voltados para um “programa” previamente proposto e não conseguem visualizar o entorno para ao qual esse programa deve apontar e a que fim deve servir.

Lembramos a advertência de Bakhtin sobre o fato de que a falta de exigência do público determina a esterilidade da arte, e complementando com o que diz Candido (2008), quando propõe duas questões fundamentais: “Qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?” e “Qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?”. Embora, aqui, não se possa aprofundar sobre essas duas questões, nessa conclusão, faz-se necessária uma reflexão, ainda que superficial e ligeira, sobre a relação entre a obra de arte (no caso a arte literária ou o tipo texto que está sendo lido por professores alfabetizadores e formadores de opinião) e o meio social.

Candido chama a atenção para o seguinte:

Tomemos os três elementos fundamentais da comunicação artística – autor, obra, público – e vejamos sucessivamente como a sociedade define a posição e o papel do artista; como a obra depende dos recursos técnicos para incorporar os valores propostos; como se configuram os públicos. Tudo isso interessa na medida em que esclarecer a produção artística, e, embora nos ocupemos aqui principalmente com um dos sentidos da relação (sociedade > arte), faremos as referências necessárias para que perceba a importância do outro (arte > sociedade). Com efeito, a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público. Vendo os problemas sobre esta dupla perspectiva, percebe-se o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas. (CANDIDO, 2008, p. 33-34).

O discurso de Candido sobre o sistema de influências recíprocas e a advertência de Bakhtin de que o público determina a esterilidade ou a fecundidade da arte, remete-nos a Fernando Pessoa, no primeiro verso de seu poema *O Infante*, onde se lê “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” (PESSOA, 1977, p.78). Efetivamente, a obra nasce do sonho do homem, mas não é somente o sonho do homem que determina a qualidade da obra, é o seu trabalho efetivo que determina a qualidade da obra. E não temos receio de afirmar que o produto do sonho dessas crianças, que neste início de Século XXI estão sendo alfabetizadas e submetidas a um processo de letramentos pelos professores que representaram o conjunto de profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal vai refletir a qualidade do trabalho desses mesmos profissionais.

Não possível encontrar evidências no discurso dos professores que levassem, por exemplo, à conceitos como o apresentado por Bastos (2011, p. 9-10), quando ele diz que no texto literário, “as funções pragmáticas da linguagem, embora não sejam abolidas, ficam subordinadas à função estética ou poética.”. Onde a obra se organize a partir de um evento da vida, mas, a partir desse evento, ela se “universaliza”, não permitindo, portanto, que os fatos narrados “caduquem”, pois “não se limita a ser um registro cronológico e factual. [...] é uma forma muito específica de **representação** ou **mimese**” (*idem*; grifos do autor). Desta forma e a partir desse conceito, a literatura precisa ser vista como um produto cujo

Por tudo o que foi visto, ficou bastante evidente que as representações sociais da literatura formuladas por esses sujeitos correspondem ao conhecimento que eles construíram ao longo da vida sobre o objeto de suas representações aqui estudado: a literatura. É o pensamento social desse grupo sobre esse objeto. O estudo evidenciou, sobretudo, que os professores, devido à formação que receberam, têm conhecimentos precários acerca de literatura, e essa precariedade impede, portanto, que alcancem as condições necessárias à consolidação de ideias claras sobre as peculiaridades do texto literário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976. ALTHUSSER, Louis P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra – 4. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução para o inglês de Vadim Liapunov. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin:University of Texas, 1993.

Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/74069249/Bakhtin-Para-Uma-Filosofia-Do-Ato>. Acesso em 11 de novembro 2012.

BASTOS, Hermenegildo. **Teoria e prática da crítica literária**. H. Bastos, Adriana de F.B. Araújo, (orgs). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

_____. **A permanência da Literatura (direções da prática literária na era do multiculturalismo e da indústria cultural)**. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3658/1/ARTIGO_PermanenciaLiteraturaDirecoes.pdf. Acesso em 20 de março 2013.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. ver. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura in* **Vários Escritos**, 4. ed., reorganizada pelo autor. Duas Cidades. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. *Uma literatura emprenhada in* **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Vol. I. 2 ed. revista. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

FARR, Robert M. *Representações sociais: a teoria e sua história*, in GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Prefácio MOSCOVICI, Serge. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves – 3 ed. – Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1987.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo-SP: editora 34, 1996.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo-SP: editora 34, 1999.

_____. *O jogo do texto* In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2 ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

_____. *A Estética da Recepção: Colocações Gerais*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

_____. *O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2 ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103.

MACHEREY, Pierre. **Para uma teoria da produção literária**. 2. ed. Tradução de Ana M. Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Série Primeiros Passos. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura**: do hábito da leitura à cultura literária. Tese (doutorado em literatura e práticas sociais), UnB, 2008.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *La Psycanalyse: son image et son public*. Dépôt legal – 1^a edition : 1961. 3 ed. Presses Universitaires de France: Paris, 2004.

_____. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 2. ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Vozes, 2003. OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. **Representações sociais e sociedades**: a contribuição de Serge Moscovici. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 19, nº 55, São Paulo, junho/2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-90920040002&script=sci_issuetoc. Acesso em 30 de junho 2011 PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivanhina**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PESSOA, Fernando. **Obra poética em um volume**. Rio de Janeiro-RJ: Nova Aguilar, 1977. SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** – São Paulo : Brasiliense, 2005 – (Coleção primeiros passos).

SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre**: crítica literária e crítica cultural. Belo Horizonte: Editora UGMG, 2004.

SARTE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SPINK, Mary Jane P., **O conceito de representação social na abordagem psicossocial** (São Paulo, São Paulo, Brasil). Caderno de Saúde Pública, Jul.-Set. 1993, vol.9, no.3.