

A literatura brasileira sob a ótica do livro didático

Prof. Ms. Oton Magno Santana dos Santos (UNEB-BA)ⁱ

Resumo:

Investigação sobre as concepções de literatura apresentadas pelo livro didático brasileiro e como este influencia a formação de um suposto leitor literário. Pretende-se, portanto, entender como se estabelecem as relações entre o leitor e as representações literárias contidas nos manuais didáticos. Para isso, discutimos as concepções de leitura literária apresentadas pelo livro didático a partir das estratégias editoriais como recortes, fragmentos, figuras, tipo de letra, material impresso, dentre outras, as quais contribuem para legitimar um discurso. Pesquisadores como Magda Soares, Márcia Abreu, Maria José Coracini, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Roger Chartier fundamentam este estudo.

Palavras-chave: Leitor literário. Livro didático. Estratégias Editoriais.

Há uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo livro didático, enquanto lugar produtor de “dizeres da verdade”. Ambos, o livro didático e a ciência, deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos. Ao transmitir “verdades”, o Livro Didático deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros (SOUZA, 1999b, p. 61).

A reflexão de Souza (1999) a respeito de como o livro didático engendra quaisquer conteúdos sob o olhar racional da ciência ilustra nossa preocupação em relação à forma como a literatura é nele abordada. Já sabemos que o formato do LD está cada vez mais contemporâneo e, portanto, dialoga com um público possuidor de um vocabulário reformulado constantemente, a partir das relações entre a sociedade e as novas mídias. Assim, ele acaba por se tornar uma “nova mídia”, devido à forma como se apresenta aos consumidores.

Essas novidades, no entanto, não são suficientes para que se perceba um novo tratamento em relação aos conteúdos que o LD carrega. Em relação aos assuntos literários, além do compromisso com o contexto histórico e com a periodização da literatura, percebemos, de acordo com as reflexões de Souza, que o objeto literário é reduzido. Ou seja, cada trecho destacado, cada ilustração e cada conexão estabelecida com outras mídias, por exemplo, tendem a construir/transmitir verdades.

ⁱ Oton Magno Santana dos Santos é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - Ilhéus-BA), professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XX, Brumado-BA. E-mail: otomagno@gmail.com

Nossa inquietação se acentua pelo seguinte: que concepção de literatura chega ao aluno? Imaginemos que, de um texto original, se extraia um fragmento e que, a partir desse fragmento, se formulem questões, e que tais questões já suponham determinadas respostas. Se entendemos a literatura como uma espécie de possibilidade da criação, o que fazer com a interpretação da interpretação de um objeto considerado artístico?

A redução da literatura enquanto objeto artístico provocaria outro efeito na relação texto-leitor; o entendimento de que não se estaria trabalhando com literatura, mas com ciência. Portanto, é uma abordagem que toma a literatura como absoluta, a partir de conceitos, critérios classificatórios e questionários que, mesmo com a “atualização” dos manuais didáticos, reforçam uma antiga ideologia que institucionalizou um modelo para se trabalhar não apenas os conteúdos de literatura, mas todos aqueles abarcados pelo LD. Desse modo, a leitura literária pelo livro didático contraria, *a priori*, o signo da própria literatura, ao propor uma abordagem embasada em definições formuladas por um suposto leitor, possuidor de horizontes de expectativas distintos dos leitores que pretende formar.

A concepção de leitura literária promovida pelo LD seria então consequência dessa relação entre objeto artístico e objeto científico, seguida da anulação do primeiro, uma vez que impera, no tratamento do LD, a objetividade característica da ciência. O LD, por esse prisma, explica a literatura como produção subordinada, sobretudo, aos processos históricos. E se nos chocamos com essa explicação do objeto artístico, podemos ainda ir mais além quando constatamos que há casos em que nem a explicação acontece:

A leitura literária [...] quase nunca [...] é tratada como objeto de estudo, ou como conhecimento a ser transferido, apropriado, ampliado para o desenvolvimento do sujeito dentro de seu contexto cultural. A literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p. 258).

Desse modo, a literatura acaba por se transformar num tipo “facilitador” de outros conhecimentos, vide a gramática da língua e a própria história, por exemplo. Assim, as classificações e as estruturas da língua podem ser cobradas a partir de um poema, de um conto ou de um romance. Da mesma forma, os conhecimentos históricos, políticos e sociais também são buscados a partir das obras literárias. A literatura acaba deslocada, não sendo abordada sequer na perspectiva de pretexto, pois o que se apresenta no LD, geralmente, já é o resultado do pretexto: o fragmento. O inverso também acontece: em alguns casos, a música, o cinema e a história também servem para explicar o literário.

Nos dois casos, a multiplicidade de sentidos que a literatura pode provocar reduz-se a mero estudo gramatical ou um suposto conhecimento histórico, uma vez que tal prática acaba por cristalizar a concepção de que a literatura explica a realidade, o que, por essa ótica, não deixa de ser verdade. Então, como podemos falar de ambiguidade e contradição, estratégias narrativas, por exemplo, se a literatura não é tratada literariamente? Para Brandão e Martins (2008, p. 258), “o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir o seu efeito literário”.

Portanto, percebemos que a literatura que chega até o aluno via livro didático apresenta-se categorizada a partir das concepções legitimadas por decretos e programas de governo. Com isso, percebemos também uma discrepância entre o que postulam os PCN's sobre o estudo do texto literário e como, em seguida, aprovam outras concepções a partir dos livros didáticos selecionados pelo PNLD e pelo PNLEM:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1997, p. 29).

No entanto, os LD's selecionados pelos órgãos educacionais do governo apresentam uma concepção, na maioria das vezes, oposta ao que se encontra nos PCN's. Nos LD's, a literatura é, sim, cópia do real e serve para explicar as transformações do passado, por exemplo; por outro lado, o contexto também explica a literatura, conforme observamos antes. Temos a impressão de haver um diálogo entre surdos, tamanho é o paradoxo encontrado na comparação entre os diversos discursos que, aparentemente, têm a mesma finalidade, mas cuja análise deflagra o quanto eles estão distantes de atingir os objetivos que apresentam.

Um dos objetivos de maior representatividade é “formar um aluno-leitor crítico”. Ora, como pretender a criticidade formando o sujeito leitor a partir de uma “leitura direcionada”? E ainda que não houvesse as questões responsáveis pelo suposto engessamento da concepção literária, o caminho que o texto literário perfaz até chegar ao aluno configura-se tão sinuoso e acidentado que, ao chegar a seu destino final – o aluno – já comprometeu as suas especificidades:

Na maioria das vezes, as propostas promovem a intertextualidade e mobilizam a diversidade textual, mas não deixam que o aluno se beneficie disso integralmente ao exigirem, quase sempre, que ele produza, em sua leitura, um sentido já previsto pelos autores do conteúdo didático (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p. 262).

Voltando aos PCN's, questionamos: como trabalhar a autonomia da literatura e, ao mesmo tempo, apresentar questões que já trazem uma resposta implícita no modo como são formuladas? Se a literatura não é cópia do real e nem tributária de outras formas do saber, como se explica o direcionamento da leitura constante, em geral, nos LD's? Essas questões nos fazem refletir acerca não apenas do que pregam os decretos e leis educacionais, mas também de como lidamos com tais incongruências.

A impressão que temos é de que o LD, repetindo os discursos de legitimação da nossa política educacional, usa a multiplicidade de sentidos da literatura em seu favor para interpretar e, em seguida, explicar os assuntos constantes em seu corpo, da forma que lhe convier aos seus autores. Por isso, a literatura acaba se relacionando com outras áreas, de forma a promover a flexibilização dos conhecimentos referentes a tais áreas. Em outras palavras, a literatura está subordinada ao livro didático, ou ainda, a todos os que estão diretamente envolvidos no seu processo de elaboração:

Exatamente porque ela permite diversidade de leituras, o processo de escolarização tende a usar e abusar da literatura para seus propósitos mais estreitos, com o agravante de proclamar que o faz em nome da formação de bons leitores e leituras (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p. 265).

Dessa forma, nossas reflexões apontam para uma visualização do quadro composto por supostos leitores literários mediados pelo livro didático. São indivíduos que ocupam posições determinadas pelo sistema político-educacional brasileiro, que desempenham suas funções mediante o que fora legislado para o LD e o que, implicitamente, institucionalizou-se para o leitor que se pretende formar.

Diante dessa observação, chegamos num outro nível da discussão a respeito do mesmo tema. E talvez isso nos faça compreender a natureza complexa do LD. Enquanto instrumento de formação pedagógica, a julgar pelos depoimentos de seus estudiosos, o LD revela-se incoerente no tocante ao que postula e ao que oferece como matéria de estudo. Por outro lado, no âmbito cultural, percebemos o quanto a sociedade é dependente desse instrumento – e aí não mais apenas instrumento de ensino, mas também de formação social. Talvez isso explique o porquê da insistência na “leitura permitida” da literatura, pois o que impera na relação texto-

leitor, desse modo, não é a possibilidade de ampliar horizontes de leitura, mas de fixar valores institucionalizados e legitimados, a partir das áreas do conhecimento constantes no LD.

Quanto à popularização do livro didático, a razão disso se dá também pelo aspecto econômico. Muitas vezes, o LD é o único instrumento de acesso à leitura do qual o estudante carente dispõe.

Motivos que explicam a relação de nossos estudantes com a leitura principalmente a de textos literários, não faltam. Entre outros, fatores socioeconômicos, como por exemplo, o alto preço dos livros, dificuldades de aquisição devido à escassa circulação de livros em algumas regiões restringem os materiais de leitura. Esses fatores fazem com que muitos estudantes de nosso país, às vezes, só tenham acesso ao texto literário pela via do livro didático (CAFIERO; CORRÊA, 2008, p. 278).

Com isso, observamos que a tamanha importância que o livro didático adquiriu ao longo de sua existência – mesmo sem ter a sua “memória” cultivada, conforme afirmam Freitag, Mota e Costa (1989) – justifica-se, por exemplo, pela não-concorrência com outro tipo impresso e por referendar os nossos valores sociais e morais através de discursos e de temas abordados.

Entendemos que, assim como criamos nossas referências a partir de representações de uma cultura burguesa, a utilização do livro didático – objeto que hoje representa talvez o principal responsável pela mediação entre literatura e leitor – revela-se cada vez mais associada aos interesses mercadológicos, que vão desde a confecção física do manual até a manipulação dos textos nele publicados, por meio dos recortes de obras literárias e até mesmo de matérias jornalísticas.

O livro, suporte físico e de um saber, mas também objeto industrializado submetido à compra e venda, vale dizer, mercadoria, é parte integrante, até essencial, dos mecanismos econômicos próprios do capitalismo. Assume marcas da sociedade burguesa ao se transformar em propriedade privada; neste caso, contratos de edição e impressão, meios de distribuição e venda, regras de tradução e condensação constituem operações que viabilizam a dimensão econômica do processo inteiro que se abre com um original e desemboca num livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 60).

Por conseguinte, entendemos que o ensino através do livro didático não constitui apenas instrumento de saber específico da área a que se destina o assunto que propõe. Além do assunto apresentado, estão presentes componentes adicionais tão importantes quanto o objeto de estudo: as concepções culturais de uma sociedade. Nos pequenos detalhes dos livros didáticos, são observadas as marcas de uma determinada cultura, desde a capa até a forma como são apresentados os conteúdos, sobretudo quando estes vêm acompanhados de ilustrações, como figuras, fotos, desenhos, etc.

A relação instaurada pelas instituições que regulam as formas de apropriação da leitura tende a formar um leitor cada vez mais distante dos ideais manifestados pelos discursos pedagógicos vigentes. O literário vai se distanciando, atingindo posições quase sempre contrárias às propostas dos jovens leitores contemporâneos. “Instruídos” pela mediação do livro didático, esses leitores reproduzirão os conteúdos e as concepções ideológicas ali presentes. E, como os livros didáticos indicam, ainda que de forma implícita, as formas “adequadas” de apropriação do texto literário – por exemplo, resumindo um romance ou exibindo trechos de um poema, formulando questões nas quais já há uma intencionalidade de resposta – o novo leitor pode nem se dar conta de que existe uma obra original que, supostamente, inspirou aquela com a qual ele lida na escola.

Se no passado o livro didático estava relacionado a uma política de cunho nacionalista, hoje seu alcance é maior: combina poder de mercado e poder ideológico, e não apenas no que tange a quem o legitima e quem o produz, mas principalmente a quem o manuseia: professores e alunos. A ideologia do LD funda-se com os valores percebidos pelas editoras ao terem seus manuais selecionados pelos programas do governo e pelos professores. Em outras palavras, o investimento é tão significativo que, a cada ano, aumenta o número de editoras inscritas no processo seletivo do MEC.

O professor, por sua vez, ao escolher determinado livro, que já fora pré-selecionado, acaba por se configurar um instrumento de reprodução das ideologias contidas no LD; ao executar tal “função”, acaba por substituir a leitura literária por concepções baseadas num discurso unificado e legitimador, fundado nas bases da nossa política educacional.

O que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e conceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares [...] (LAJOLO, 1999, p, 12).

Os alunos, leitores em formação, constroem, desse modo, concepções de leitura cada vez mais distintas e equivocadas no que se refere à apropriação do texto literário, pois lhes foi tirada a liberdade de escolha; aliás, o leitor nem sabe que tem essa liberdade, tamanho é o poder de persuasão contido nos manuais que lhe são oferecidos. Além disso, quando se tem em mãos um texto literário na íntegra, este tende a ser tratado como se estivesse além das pretensões dos jovens leitores, tamanho é o estranhamento causado pela falta de contato com o objeto artístico. Ou seja, de certa forma, tais práticas tendem a impor uma “verdade”

legitimada, ora pelos discursos políticos e mercadológicos, ora pelo discurso “canonizado/canonizador” do professor. Contribuindo com essa visão, o livro didático configura-se em

uma força que, caso seja representada por imagens concretas, adquire o retrato de *bengala, muleta, lente para miopia* ou *escora* que não deixa a casa cair, indicando claramente desequilíbrio, cegueira ou cambaleio dos seres que do livro didático são dependentes ou viciados radicais [...]. É pela história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como esse objeto ganhou tanta força no contexto do nosso magistério, perdendo o seu caráter de *meio* para se transformar num *fim em si mesmo* nos ambientes formais de ensino-aprendizagem (SILVA, 2009, p. 39).

As metáforas utilizadas por Silva para representar o que considera ser a imagem do livro didático esbarram na autoridade e na legitimidade do produto. Não é apenas o livro que é adotado, o livro também adota professores e alunos. Após completar o ato de “adoção” mútua, professores, alunos e o livro didático configuram-se em instrumentos ideológicos da nação. Compreender os mecanismos responsáveis pela criação de tal vínculo e de como ele se estabelece parece ser o mais adequado no que diz respeito à problemática do ensino livresco. Portanto, entendemos que os manuais instituem saberes e estes, conforme acordo implícito entre produto e consumidores, são repassados, algumas vezes mascarados, conservando o mesmo caráter ideológico, ainda que apresentem inúmeras edições, pois

o caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999a, p.27).

Na busca de uma autoridade, também incontestável, é mais fácil para o professor apoiar-se no discurso do livro didático, isto é, não usá-lo apenas como um meio para a formação, mas como próprio fim, como elemento legitimador de valores que podem estar mais ou menos mascarados na própria construção desse bem cultural impresso. Tal concepção ilustra o paradoxo que se revela através das práticas educativas no que tange à formação de leitores no Brasil. Apresentam-se discursos que almejam a formação de um leitor crítico, capaz de fazer seus próprios julgamentos e considerações através da leitura. No entanto, tal objetivo só seria alcançado mediante as indicações constantes nos manuais, legitimados por várias instâncias de poder.

Ler não significa simplesmente decorar ou interpretar conforme sugestões ou imposições didáticas. Ler é um ato social e, como tal, relacionado a vários componentes que constroem os mundos discursivos. Segundo Magda Soares,

Leitura [...] é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação [...] (SOARES, 1999, p. 18).

Desse modo, entendemos que as formas de apropriação “sugeridas” pelo LD são possibilidades de leitura sim, mas não as únicas. Já que ler, segundo Soares, é interação entre os elementos envolvidos num tal processo, quanto mais abrangentes forem as perspectivas de leitura, mais crítico se tornará o leitor, pois, ao contrário do que postulam e institucionalizam os manuais didáticos, os leitores não leem da mesma forma.

Assim, praticar a leitura literária não é interpretar o texto apenas, mas ler de acordo com as possibilidades do leitor. O tratamento dado ao literário pelo LD “ensina” a compreender (o que é diferente de interpretar), pois as estratégias como fragmentos, ilustrações e atividades, apenas traduzem quais conhecimentos se esperam que o aluno aprenda a respeito de um dado assunto. Assim, teríamos um modelo permitido de ler literatura ou uma interpretação escolarizada/didática da mesma, cabendo ao próprio aluno a missão de construir, por si mesmo, caminhos para dialogar com o literário e, desse modo, estabelecer conexões entre um mundo real e outro artístico/ficcional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 2007.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008. p. 25-67.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 038 de 15 de outubro de 2003. Disponível em <www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2003/...res03815102003/download>.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008. p. 277 - 298.

CORACINI, Maria José R. Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

EVANGELISTA, Aracy et all (orgs.) **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, VALÉRIA RODRIGUES; COSTA, WANDERLEY FERREIRA. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MEC/FNDE. <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Braga, Portugal: CIE, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Cânone literário e identidade nacional. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió, Al: UFAL, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Ainda sobre o sem-fim dos livros didáticos. In: **Crítica e leitura**. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda Becker. “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 17 – 26.

_____. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 57 – 66.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**. São Paulo: Global, 2009.