

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

**Entre o obrigatório e o proibido:
a literatura e o leitor em livros didáticos
de língua portuguesa para Ensino Médio**

LIGIA GONÇALVES DINIZ

**Brasília
2012**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

**Entre o obrigatório e o proibido:
A literatura e o leitor em livros didáticos
de língua portuguesa para Ensino Médio**

LIGIA GONÇALVES DINIZ

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação / Curso de Mestrado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília - TEL - UnB, como parte integrante dos requisitos necessários para a obtenção de Grau de Mestre em Literatura.

Linha de pesquisa: Recepção e práticas de leitura
Orientador: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco

**Entre o obrigatório e o proibido:
A literatura e o leitor em livros didáticos
de língua portuguesa para Ensino Médio**

LIGIA GONÇALVES DINIZ

Dissertação de Mestrado

Banca:

**Robson Coelho Tinoco (TEL-UnB) – Orientador
Presidente da banca**

**Alexandre Simões Pilati (TEL-UnB)
Membro interno**

**Maria Luiza M. Sales Corôa (LIP-UnB)
Membro externo**

**Sylvia Helena Cyntrão (TEL-UnB)
Suplente**

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco, por todo o apoio dado a esta pesquisa e, principalmente, por compartilhar esperanças (e frustrações) quanto ao papel que a literatura desempenha e deve desempenhar em todos os níveis de ensino e, é claro, na vida fora dos muros da escola.

Aos membros da banca examinadora, pela possibilidade de uma interlocução privilegiada.

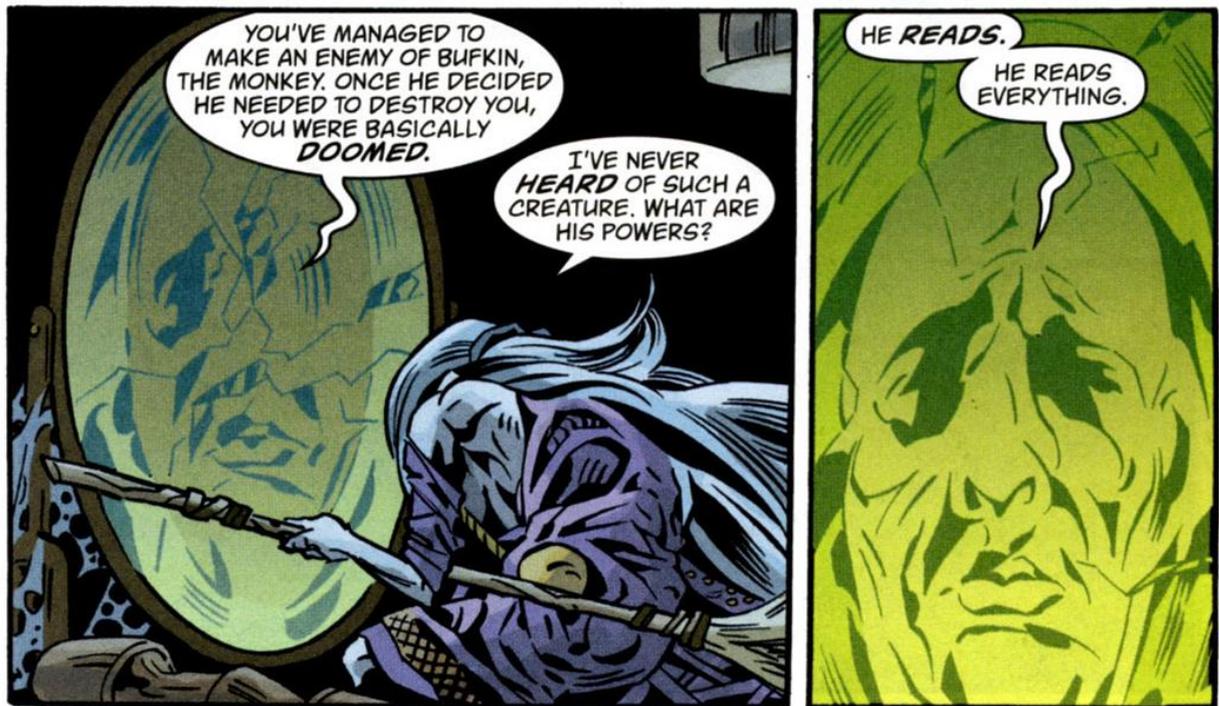
À Prof^a. Dra. Regina Dalcastagnè, por me apresentar autores que me foram fundamentais e pelos debates, que, mesmo não diretamente relacionados ao tema desta pesquisa, me trouxeram profundas reflexões sobre leitura e literatura. Pelos mesmos motivos agradeço ao Prof. Dr. Ricardo Araújo, e a muitos colegas com quem convivi mais ou menos brevemente: Breno, Dani Moraes, Ludimila, Laeticia, Luzineide, Pedro Galas e por aí vai... E, sobretudo, à Edma, por me abrir as portas da UnB e de Brasília.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro para a realização deste estudo.

Ao Pedro, pela paciência infinita e leitura *irritantemente* minuciosa de tudo o que escrevo. Impossível dizer o quanto sua participação foi essencial, tanto pelas conversas quanto por me ajudar a organizar, cruzar, multiplicar e parir os dados que são a base deste trabalho. Sem você esta pesquisa teria bem menos graça. (E a minha vida não teria graça nenhuma.)

A todos os meus amigos brilhantes, que mesmo nas conversas menos pretensiosas me inspiram sempre. Agradeço especialmente: à Flávia, por ser fluente nessa língua muitas vezes estranha que é a minha; à Isa, por embarcar nos meus sonhos como se fossem os seus; e à Micha, pelo apoio e confiança sintetizados na doçura do quadro negro e da caixa de giz.

Por fim, à minha mãe, Lucinda, que sempre se esforça para colocar meus pés no chão, mas não solta da minha mão mesmo nos voos mais altos. E ao meu pai, Sólon, que, além das saudades, me deixou a lição de que aprender e saber é muito bom, mas bonito mesmo é compartilhar o que a gente aprendeu e sabe.



Espelho Mágico: Você conseguiu virar inimiga do Bufkin, o macaco. Agora que ele decidiu que precisa destruí-la, você está acabada.

Baba Yaga: Nunca ouvi falar dessa criatura. Quais são os poderes dele?

Espelho Mágico: Ele lê. Ele lê tudo.

(Bill Willingham, Mark Buckingham, Steve Leialoha, *Fables*, v. 14: *Witches*)

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo observar de que forma a literatura e o texto literário são apresentados aos alunos de Ensino Médio nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A ideia foi verificar em que medida a organização do conteúdo sobre literatura nesses livros favorecia ou prejudicava a aproximação entre os estudantes e o texto literário, no sentido de formar ou não o gosto pela leitura para além do ambiente escolar.

O primeiro passo foi desenvolver a conceituação teórica dos aspectos que tornam a leitura literária uma prática a ser estimulada e que justificariam o desejo de se formarem leitores literários na escola. Nesse sentido, foram abordados três aspectos principais da leitura literária, sempre com foco no leitor: o papel “humanizador” da literatura, a experiência estética e o lugar do conhecimento literário como capital cultural.

Foi feita então a análise dos 11 livros didáticos de língua portuguesa distribuídos a escolas públicas pelo MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM), entre 2009 e 2011. Tal análise consistiu na classificação dos textos literários presentes nesses manuais, em critérios relativos a gênero, época, autoria, relação com o cânone e uso pelos livros didáticos. Foram classificadas também as questões e tarefas sugeridas pelos manuais para cada um desses textos. O objetivo, no primeiro caso, foi observar se a seleção de textos privilegiava o despertar do interesse pela leitura literária ou se obedecia a esquemas fixos como a organização historiográfica do conteúdo. Já na análise dos exercícios, a ideia foi verificar se havia espaço para o diálogo entre texto e leitor.

Conclui-se, a partir da análise desses dados, que a formação de leitores literários, ainda que se encontre entre os objetivos declarados pelos autores dos livros didáticos, na prática não está entre as prioridades desses mesmos livros. Além de não promover a leitura literária como experiência dialógica, os manuais colocam entraves entre o leitor e o texto. A partir dessa conclusão, confirma-se que só a mediação pessoal – o professor – é capaz de aproximar leitores potenciais do texto literário e do gosto pela leitura.

Palavras-chave: literatura, livros didáticos, formação de leitores, leitura, letramento literário

Abstract

This dissertation aims to analyze how both literature and the literary text are presented to High School (*Ensino Médio*) students in Brazil in Portuguese textbooks. The central idea was to observe whether the manner by which literary content was organized in these books either promoted or obstructed the relationship between the students and literary reading, and whether it contributed or not to form literature readers outside school and after graduation.

The first step was to justify conceptually why literary reading should be stimulated. In this context, three important elements concerning literary reading were approached, always focusing on the reader: the “humanizing” role of literature, the aesthetic experience and literary knowledge as cultural capital.

With those concepts in mind, the next step was to analyze the 11 Portuguese textbooks offered between 2009 and 2011 by the Brazilian Ministry of Education through a special program that distributes these books to all public schools in the country that demand them. All of the literary texts cited in these 11 books were classified according to categories such as genre, age, author, connection to literary canon and use by the textbooks. Questions proposed by the books concerning these texts were also analyzed. The goal, in the first case, was to assess whether the texts were selected to awaken the interest of students in literature or if they were chosen according to old and established models such as the historiographic structure. In the analysis of exercises, the aim was to verify if they left room for the dialogue between texts and readers.

The conclusion was that, although textbooks mention the development of literary readers as one of their main goals, in practice it is not a priority at all. Not only textbooks do not promote literary reading as a dialogical experience, but they raise barriers between readers and the literary texts. What we come to confirm is that only personal mediation – the teacher – is able to approach potential readers and literary texts.

Key words: literature, textbooks, literary readers, reading, literary literacy

Sumário

Índice de tabelas e gráficos.....	10
Lista de siglas	11
Introdução.....	12
O livro didático e sua importância em sala de aula	14
O passo a passo da pesquisa	16
O que esperar desta pesquisa.....	19
Capítulo 1. Ler literatura: quem, o que, por quê. Para quê?.....	21
1.1. Leitura como interação: um humanismo dialógico	24
1.2. Leitura literária e experiência estética	28
1.3. Ler e ter lido: literatura como capital cultural	35
1.4. Literatura e língua.....	40
1.5. Aprender a gostar e outros paradoxos: papéis e expectativas da leitura na escola.....	41
Capítulo 2. A literatura nos livros didáticos de Ensino Médio: números.....	50
2.1. Língua, texto, literatura: como se estruturam as seções dos livros didáticos	53
2.2. Textos literários e seus autores: um olhar objetivo, mas nem tanto	57
2.3. Ler “corretamente”	71
Capítulo 3. Livros didáticos: obstáculos entre leitor e texto literário.....	78
3.1. Períodos e escolas literárias: critério didático ou conservador?.....	82
3.3. Ler para quê	106
Capítulo 4. Escola e leitura literária: possibilidades e limitações	122
4.1. Um futuro para os livros didáticos	122
4.2. Professores: um elogio à mediação	127
Conclusões e comentários	136
Referências bibliográficas	141

Índice de tabelas e gráficos

Tabela 1. Livros e coleções didáticas pesquisadas	17
Tabela 2. Total de livros didáticos distribuídos pelo MEC nos anos de 2010 e 2011.....	51
Tabela 3. Distribuição de capítulos segundo área de abrangência	53
Tabela 4. Distribuição de textos literários segundo área do capítulo	54
Gráfico 1. Distribuição de capítulos por tema, dentro da área “Literatura”	56
Gráfico 2. Distribuição de textos literários por tema, em capítulos da área “Literatura”	56
Gráfico 3. Distribuição de textos literários segundo gênero	58
Tabela 5. Gêneros literários segundo distribuição por temas de capítulos (% de textos)	60
Tabela 6. Os 10 autores mais frequentes segundo quantidade de textos reproduzidos	61
Tabela 7. Distribuição de textos literários segundo relação de seus autores com o cânone.....	63
Tabela 8. Distribuição de textos literários “populares” segundo gênero.....	64
Tabela 9. Gêneros literários segundo relação de seus autores com o cânone (% de textos)	64
Tabela 10. Textos literários segundo o ano da morte de seus autores.....	65
Tabela 11. Frequência de textos de autoria feminina por século de morte das autoras, em relação aos textos de autores homens	66
Tabela 12. Distribuição de textos literários por nacionalidade de seus autores	68
Tabela 13. Distribuição de nacionalidades por morte de seus autores (% de textos).....	68
Tabela 14. Distribuição de textos por nacionalidade de seus autores, exceto cartuns	69
Tabela 15. Distribuição de textos literários segundo seu uso nos livros didáticos.....	70
Tabela 16. Distribuição de exercícios segundo tipo	74
Tabela 17. Distribuição de tipos de questões de acordo com temas de capítulos (%)	76
Tabela 18a. Livros didáticos segundo organização de seus capítulos (grupo 1).....	84
Tabela 18b. Livros didáticos segundo organização de seus capítulos (grupo 2).....	84
Tabela 18c. Livros didáticos segundo organização de seus capítulos (grupo 3).....	85
Tabela 19. Frequência de textos de autoras mortas após 1950 ou ainda vivas*, por livro.....	99

Lista de siglas

Autor	Livro	Sigla
William Cereja e Thereza Magalhães	Português: Linguagens	C&M
José de Nicola	Português	JN
Emília Amaral <i>et al.</i>	Novas palavras	EA
João Domingues Maia	Português	JDM
Maria Luiza Abaurre <i>et al.</i>	Língua, literatura, produção de texto	MLA
Ernani Terra e José de Nicola	Português: de olho no mundo do trabalho	T&N
Carlos E. Faraco e Francisco de Moura	Português: projetos	F&M
Heloísa H. Takazaki	Língua portuguesa	HT
Ulisses Infante	Textos: leituras e escritas	UI
Carlos Alberto Faraco	Português: língua e cultura	CAF
Zuleika de Felice Murrie <i>et al.</i>	Língua portuguesa	ZM

Introdução

Aqueles que amam a literatura, para quem a leitura é – mais do que um hábito – uma necessidade cotidiana, olham à sua volta e se surpreendem, ou se entristecem, por não estarem todos, sempre, pegados a livros, envoltos em romances, comovidos diante de poemas. Os leitores contumazes – me coloco entre eles – costumam censurar os que, tendo todas as oportunidades, não desenvolveram o gosto pela literatura, ao mesmo tempo em que se frustram diante dos obstáculos que se colocam entre tantas crianças e jovens e o texto literário. Essa frustração foi o motivo principal para o nascimento desta pesquisa, impulsionada pela pergunta essencial: estamos todos aptos em pé de igualdade para experimentar a literatura do mesmo modo, isto é, para efetivamente vivenciá-la? Aprendemos e temos o que é preciso para sermos sujeitos ativos do diálogo ativo e do ato criativo que é a leitura literária?

De alguma maneira, os índices de leitura respondem a essas perguntas, no que tange ao Brasil. Dados de 2007¹ apontam que, em nosso país, a média de livros lidos por leitor por ano é de 4,7 – número que se reduz a 1,3 se descontados os livros indicados pela escola (inclusive os didáticos). A mesma pesquisa mostra que são leitores só 55% dos brasileiros: 80 milhões de pessoas não têm o hábito de ler. “Elite literária, no Brasil, significou até bem pouco tempo, não refinamento de gosto, mas apenas capacidade de interessar-se pelas letras” (CANDIDO, 2008, p. 95). A afirmação ainda é pertinente, a expressão-chave sendo a “capacidade de interessar-se”, entendida como os recursos para efetivamente fruir da leitura, recursos estes que deveriam ser, ao menos em parte, assegurados pela escola. No que toca a aproximação à cultura literária, é no Ensino Médio que parte importante desses recursos deveria ser transmitida com mais eficácia, e é sobre esse universo de alunos que pretendo, ainda que indiretamente, me debruçar.

Muitas questões concernentes ao abismo entre literatura e leitores se colocam e, sem dúvida, notam-se algumas contradições que soam inconciliáveis. Na escola, “se tem a impressão de que é entre o ‘proibido’ e o ‘obrigatório’ que o gosto pela leitura deve se dar”, pois muitas vezes é “com uma visão utilitarista que se deseja que os jovens leiam” (obter boas

¹ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foi executada pelo Ibope com 5.012 pessoas em 311 municípios, representando 92% da população. A partir de 15 anos, a média cai para 3,7 livros por leitor/ano. Pesquisa semelhante feita no Chile em 2006 apontou média de 5,2 livros, considerando leitores de 18 anos ou mais.

notas, passar no vestibular), ficando a dimensão prazerosa da leitura restrita ao universo do luxo (PETIT, 2008, p. 122). Roland Barthes também aponta essa dificuldade:

Que relação pode existir entre o prazer do texto e as instituições do texto? Só uma relação muito tênue. A teoria do texto postula a fruição [o gozo], mas tem pouco futuro institucional: o que ela instaura, a sua realização exata, a sua assunção, é uma prática (...) e não uma ciência (...), uma pedagogia. (BARTHES, 1988, p. 108)

Mas, insisto, como viver essa fruição sem o instrumental que só se adquire pelo hábito e o estudo da leitura? Eis a dificuldade maior de “ensinar” a ler. O que se apresenta muitas vezes na escola sob a alcunha de “literatura” não soa de fato muito atraente ao leitor iniciante; parece antes um exercício de autoritarismo, repleto de verdades impostas, que o jovem não pode compreender. William Roberto Cereja (2005, p. 12) afirma com razão que o “objeto central das aulas de literatura, em vez de ser o texto literário, é constituído de um discurso didático sobre literatura”.

Entendo que a escola é talvez a mais importante das instituições responsáveis pela transmissão da noção de arte. Pierre Bourdieu (2004a, p. 119–120) chama atenção para os riscos que isso representa, já que é papel desse tipo de instituição transmitir, ou impor, um arbitrário cultural – isto é, quais obras são as “legítimas”, e quais, por exclusão, não são “dignas” de serem chamadas “literatura” ou “arte”. O problema se agrava na medida em que, na maior parte das vezes, esse arbitrário não se define como tal, dando a impressão de que se trata de escolhas e julgamentos “naturais” e independentes de quem os fez e de quando se fizeram.

A partir daí resumo as dificuldades de abordar a leitura na escola em duas, certamente inter-relacionadas. A primeira é o utilitarismo imediatista, oposto ao prazer e ao gozo – ler para passar na prova, estudar literatura para se sair bem no vestibular –, que no dia a dia da escola se apresenta pelo uso feito dos textos literários, seja no sentido de estarem sempre vinculados a uma lista de exercícios, seja porque são usados de forma simplista para o ensino de tópicos de língua portuguesa. A segunda, na medida em que a escola estabelece uma aura quase sagrada em torno da literatura, é o afastamento que essa espécie de reverência acaba por provocar no aluno, que enxerga a “alta cultura” dos livros como algo que não é para “alguém como ele”. Nesse mesmo sentido, os julgamentos e interpretações que já vêm atrelados aos textos literários colocam o aluno em posição secundária quando ele deveria ser sujeito primário – ao lado do texto – na leitura literária.

No primeiro caso, o maior dos problemas é a leitura de textos literários não ser abordada como um fim em si. É evidente que o ensino de literatura na escola serve a outros propósitos que não apenas o de formar o hábito da leitura literária. O texto literário também é usado para o ensino do uso da língua e para uma abordagem necessária da história cultural nacional. Nesse sentido, é legítimo temer por um abismo inconciliável entre o primeiro objetivo e os demais – na medida em que a exploração de um texto literário para objetivos para além da própria leitura pode minar a experiência da leitura em si. No entanto, há que pensar em um possível meio-termo, em que, naturalmente, a relação entre leitura literária e a dinâmica “certo X errado” seja atenuada. Ao pensar na inconveniência de um utilitarismo objetivista, vale lembrar as noções de Mikhail Bakhtin:

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores. (2003, p. 279)

No que concerne à segunda das dificuldades, convém dizer que partir da ideia de segregação por meio da arte e transformá-la em inimiga não levará ninguém muito longe. Trata-se mais do velho ditado – “se não pode vencê-los, junte-se a eles”. Vivemos num mundo real e é preciso se valer de estratégias mais ou menos pragmáticas para romper obstáculos. E a escola tem papel essencial e ético de mostrar a literatura como o que ela é, dentro de um contexto político e social.

Michèle Petit, por exemplo, reconhece que “a leitura é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social” (2008, p. 66). Creio que a “língua dos livros” é, não a língua dos que detêm o poder, mas uma língua da qual os que detêm o poder se apropriaram. Só fazendo com que o aluno entenda que essa língua é, sim, aberta a todos (embora para alguns as portas estejam escancaradas e para outros, entreabertas), é que ele romperá o obstáculo essencial.

O livro didático e sua importância em sala de aula

Dois instantes cruciais na história brasileira foram os pontos de partida para a elaboração do problema desta pesquisa. O primeiro deles está nos momentos iniciais da

formação da literatura brasileira, conforme concebida por Antonio Candido (2006, p. 198–199), ou seja, nos séculos XVIII e XIX, com ênfase neste último. Como o autor nos faz recordar, em suas raízes (ainda bem vivas), “nossas literaturas são essencialmente europeias, na medida em que continuam a pesquisa da alma e da sociedade definida na tradição das metrópoles”. Em nossa herança predominavam ainda erudição e exigências formais. Desta forma, pode-se afirmar que nossa literatura é marcada por uma visão de mundo relacionada ao homem branco, ligado às elites. Essa característica há de prejudicar uma maior identificação de diversas camadas da nossa população com o chamado universo literário nacional, compreendido como definidor e reproduzidor da “alta literatura” – embora a questão certamente não se reduza a isso.

E por que abordar o ensino da literatura pelo viés do livro didático? Aí entra o segundo ponto decisivo: a reforma do ensino promovida em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), que estendeu de quatro a oito os anos de escolaridade obrigatória, trazendo a necessidade de preencher o quadro ampliado de professores, o que levou à entrada de profissionais menos preparados e abriu espaço para um instrumento que buscasse “nivelar” o ensino: o livro didático (ZILBERMAN, 1988, p. 74–75). De fato, até hoje se observa nas escolas a importância desse instrumento, a tal ponto que o professor passou “a uma posição secundária no espaço de sala de aula, subordinado ao livro didático adotado e às opções feitas previamente pelo autor” (CEREJA, 2005, p. 59).

No Brasil, atualmente os livros didáticos são, com efeito, os documentos onde se concentram os pontos mais criticados do ensino de literatura – e da noção de discurso literário e da literatura em si. Pode-se ver aqui o que, se referindo à escola francesa, Mouralis já apontava nos anos de 1970, ao dizer que “o manual ou a antologia [escolares] apresentam-se (...) como um museu onde se encontram reunidas as obras que se julgou serem dignas de ser retidas” (1982, p. 36). Vale lembrar ainda a importância em termos de volume de vendas que esses livros têm para as editoras: segundo o Censo do Livro 2010 (CBL; SNEL, 2011)², os livros didáticos representam 43% da produção editorial brasileira.

Há ainda outra razão, consequência desta última, para a escolha dos livros didáticos como objeto de pesquisa. O Governo Federal promove, desde 2004, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio³, cujo objetivo é, de acordo com a Secretaria de Educação (SEB) do Ministério da Educação, universalizar o uso de livros didáticos como

² Disponível em: http://anl.org.br/web/pdf/pesquisa_setor_livreiro/relatorio_FIPE_2011.pdf.

³ A partir de 2012, o programa passou a ser uma parte do Programa Nacional do Livro Didático, que até então se resumia à distribuição de livros para o Ensino Fundamental.

instrumento de apoio na prática pedagógica em sala de aula nas escolas públicas. Para tal, o programa segue o processo aqui resumido: publicação de edital, inscrição dos livros candidatos pelas editoras; triagem para verificar a adequação às exigências do edital; avaliação pedagógica feita pela SEB; e, por fim, análise, por especialistas, das obras aprovadas, resultando em resenhas que comporão o Catálogo do PNLEM. Depois disso, com o catálogo em mãos, professores e diretores fazem a escolha dos livros que irão utilizar. A distribuição é feita diretamente das editoras às escolas. Vale lembrar que os alunos matriculados em escolas públicas representam 88% do total de estudantes em Ensino Médio (INEP, 2011) e que, por razões já descritas, o universo de estudantes de escolas públicas, como oriundos das camadas menos favorecidas da população brasileira, é justamente aquele que se pretende aqui focar como prioridade.

Distribuído pelo Governo Federal para escolas públicas de todo o país, o livro didático é assim uma base estatisticamente sólida para a avaliação do que vem sendo apresentado como literatura – e o que vem sendo feito em termos de promoção da leitura – em sala de aula em todos os estados do Brasil. É claro que cada turma e cada professor são únicos, e o que se dá em sala de aula, em última instância, só pode ser verificado em pesquisas de campo detalhadas. Dada a impossibilidade de fazer tal tipo de pesquisa com uma abrangência estatística relevante, o livro didático, por sua ampla utilização, torna-se um documento fundamental para uma análise mais representativa. O foco não foi, portanto, o ensino de literatura como é praticado, mas o ensino de literatura como é codificado.

O passo a passo da pesquisa

A seleção de livros didáticos a serem analisados foi feita a partir do Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) de 2009, produzido pelo MEC, para guiar os professores na escolha das obras que seriam distribuídas pelo Governo Federal e utilizadas em escolas públicas do país nos anos de 2009, 2010 e 2011⁴. Movida pela intenção de realizar, como já afirmei, um trabalho estatisticamente relevante, optei por analisar todas as

⁴ Mesmo antes de existir o programa de distribuição de livros didáticos e antes da reforma de 1971, o Governo Federal já estava intensamente ligado aos livros didáticos. Com efeito, em 1938 foi criado o Conselho Nacional do Livro Didático, com o objetivo de avaliar as obras usadas nas escolas.

11 coleções distribuídas pelo Governo Federal naqueles anos. A tabela abaixo lista esses manuais (a lista de siglas usadas nesta dissertação encontra-se na página 7).

Tabela 1. Livros didáticos pesquisados

Autor	Livro	Editora	Vols.
William R. Cereja e Thereza C. Magalhães	Português: Linguagens	Saraiva	3
José de Nicola	Português	Scipione	3
Emília Amaral <i>et al.</i>	Novas palavras	FTD	3
João Domingues Maia	Português	Ática	Único
Maria Luiza Abaurre <i>et al.</i>	Língua, literatura, produção de texto	Moderna	3
Ernani Terra e José de Nicola	Português: de olho no mundo do trabalho	Scipione	Único
Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Português: projetos	Ática	Único
Heloísa H. Takazaki	Língua portuguesa	IBEP	Único
Ulisses Infante	Textos: leituras e escritas	Scipione	Único
Carlos Alberto Faraco	Português: língua e cultura	Base	Único
Zuleika de Felice Murrie <i>et al.</i>	Língua portuguesa	Ed. do Brasil	Único

Fonte: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2008)

Como o objetivo era verificar sistematicamente quais obras literárias são apresentadas nos manuais didáticos, o primeiro passo foi então tabular os dados referentes a esses textos e seus autores. Foram classificados todos os textos literários ou fragmentos significativos deles. Procurei analisar, por um lado, como aparece nessas obras a transmissão da tradição literária e a abordagem do cânone. Também relacionada a esse primeiro ponto, busquei fazer um apanhado dos autores que aparecem representando a literatura “oficial” e, em contrapartida, quais autores “não canonizados” aparecem e de que forma são apresentados, ou seja, em que sentidos as abordagens se aproximam e onde elas se afastam. Nesse momento, também foi importante classificar os textos pelo século em que foram

produzidos, por seus gêneros (literários), e pelo gênero social (sexo⁵) e nacionalidade de seus autores.

Em seguida, para verificar como esses textos são usados nos livros, tablei seus usos (para exercícios, para apresentação de conteúdo, etc.). A ideia era verificar se há uma tendência de apresentá-los de forma utilitária ou se eles aparecem como fins em si mesmo. Esta questão está diretamente relacionada com o valor estético do material literário e as noções de gozo e prazer, imprescindíveis à formação do gosto pela leitura. Também classifiquei os capítulos em que as reproduções de obras apareciam.

Considerando que a maior parte dos textos literários vem acompanhada de uma lista de exercícios, também se tabularam e classificaram essas questões e tarefas. A ideia era, ainda, analisar como os diferentes tipos de textos literários eram abordados e interpretados e de que maneira serviam ao ensino de outros tópicos da língua portuguesa. Todas as informações computadas, foi a vez de trabalhar com elas, valendo-me de um software usado para análises econométricas (Stata). Esse programa me permitiu cruzar os diversos dados já obtidos resultando em análises mais complexas sobre eles (ver Capítulo 2).

Enquanto a tabulação e a análise de dados iam sendo feitas, fui também formando uma base teórica para avaliá-los. Embora o objeto desta pesquisa tenha duas frentes – literatura e educação –, considerando o programa em que ela foi realizada (Teoria Literária e Literaturas) e a própria especificidade de seu foco – a formação de leitores – optei por me debruçar sobre pensadores e textos que focalizassem a leitura literária, como experiência estética e humanizadora, e os conhecimentos literários como capital cultural. Buscaram-se assim, por um lado, os autores que olhavam para um leitor possível – às vezes um leitor iniciado, outras ainda um leitor em potencial – e para a literatura como meio de construção social e concreta do sentido, histórica e culturalmente situada, mas não presa à historiografia.

Nesse sentido, alguns autores ofereceram ideias chave para esta pesquisa. Pierre Bourdieu foi um deles, com sua investigação sociológica sobre a definição de obra de arte e de consumo artístico, calcada na sua concepção de “distinção” e nas difíceis negociações que envolvem tanto a fruição quanto a aquisição do conhecimento das obras de arte consideradas “legítimas”. De outro lado – porque não faria sentido estudar a formação de leitores se não se acreditasse numa qualidade intrínseca (estética e humanística) da literatura –, recorri a teóricos que buscam justamente entender o que faz com que a leitura literária seja de fato algo

⁵ Optei por usar o termo “sexo”, e não “gênero social”, por uma questão de simplificação e porque, neste momento, meu objetivo era apenas fazer a distinção entre homens e mulheres, independentemente de orientações sexuais ou papéis sociais, vistos mais profundamente.

digno de atenção, de promoção e de cuidado. Aqui, toda a corrente do século XX que constata que não há obra de arte antes de sua apreciação – falamos dos teóricos da recepção, mas também de todos os autores que entenderam a importância fundamental do leitor e da leitura como diálogo e criação, de Bakhtin a Umberto Eco. Nesse meio, se destacam Barthes, pelo tratamento que dá à leitura literária como atividade plena de caminhos e sentidos, e Dewey, pela noção de arte como experiência, essencial para a ideia de que a formação do gosto pela leitura só pode se dar em meio a uma vivência subjetiva e plena.

Tratou-se, assim, tanto da construção social do valor da arte quanto do valor *essencial* – e aqui reconheço uma tomada de posição mais intuitiva do que científica – das obras literárias, valor esse mediado pelas condições sociais, no momento em que elas acontecem: na leitura. Paralelamente a essas duas bases teóricas complementares, este trabalho se apoia ainda sobre trabalhos que investigam o processo de formação de leitores e de ensino de literatura nas escolas brasileiras, mas também na experiência da antropóloga francesa Michèle Petit, com a “transmissão” do gosto pelos livros em comunidades das periferias de Paris e de algumas cidades da América Latina.

O que esperar desta pesquisa

O texto desta pesquisa foi organizado de modo similar a como ela foi realizada. No capítulo 1, se encontrará toda a base teórica, assim como meu posicionamento diante dela, que norteou este trabalho. Assim, tanto quanto conhecimentos e conceitos, essa primeira parte trará também minha visão sobre o que é a literatura e quais são seus possíveis papéis hoje, assim como o que é e como se dá a leitura literária bem sucedida. A partir daí, são consideradas as expectativas do ensino da literatura e da formação de leitores literários no Ensino Médio, inclusive a partir das *Orientações Curriculares* propostas pelo MEC.

No segundo capítulo, apresento os dados obtidos pela análise quantitativa de textos literários e exercícios referentes a eles, em tabelas detalhadas dessas informações. São explicados os critérios segundo os quais classifiquei os textos e os exercícios. Destaco também, a partir dos dados, alguns pontos cruciais, a serem esmiuçados no capítulo seguinte.

O capítulo 3, o mais longo e mais complexo, é aquele em que faço a análise qualitativa dos principais problemas apontados no capítulo 3, no que diz respeito aos obstáculos interpostos pelos livros didáticos entre os jovens e a leitura literária. Nesse sentido,

são apresentados exemplos, nos 11 manuais, de como se operam questões como a abordagem historiográfica, a imposição de interpretações e julgamentos unívocos sobre textos e autores, a separação implícita entre literatura “legítima” e “ilegítima”, etc.

No capítulo seguinte, de número 4, faço um apanhado curto de sugestões para que os livros didáticos possam evoluir no sentido de uma abordagem mais ampla, direta e generosa tanto da leitura literária quanto dos conhecimentos de literatura, sempre considerando como objetivo a formação de leitores no Ensino Médio. Em seguida, faço uma espécie de “elogio à mediação”, em que reconheço tanto os limites dos próprios livros didáticos quanto as inúmeras dificuldades que se enfrentam nas salas de aula concretamente reconhecidas. Esse capítulo, mais sucinto, funciona como uma ponte para as conclusões e comentários finais, que vêm em seguida. Vamos então à pesquisa.

Capítulo 1. Ler literatura: quem, o que, por quê. Para quê?

Se eu tivesse que escolher entre o destino de ser um homem que sabe como e por que uma coisa é o que se chama de “belo” e o de saber o que é sentir, tenho certeza de que escolheria o segundo, confiando que este conhecimento, se fosse possível (e temo que não seja nem mesmo concebível), logo me franquearia todos os segredos da arte.

Paul Valéry

Quando o assunto é a leitura de obras literárias, o que se observa é um desajuste entre teoria e prática, expectativas e resultados, ainda mais quando se trata da tomada de gosto por esse tipo de leitura, ou seja, da formação de um público leitor. Estão na base desse desequilíbrio certos silêncios, ou ausências de debates mais pragmáticos, sobre o que se espera realizar por meio da leitura literária e como chegar a uma leitura literária eficiente, isto é, aquela em que o sujeito lê, compreende o que lê, sente prazer⁶ durante o processo, aprende com ele, tem vontade de renovar tal experiência.

Este capítulo tem por escopo buscar justamente compreender de que maneira as discussões teóricas sobre a experiência literária se relacionam com a prática da leitura, especificamente na formação de leitores durante o Ensino Médio, e onde se localizam as rupturas e desnivelamentos entre elas. Para tal, partiremos de uma análise de algumas das respostas possíveis para a sempre presente indagação-provocação “por que ensinar literatura na escola?”. Para este trabalho, concentram-se em quatro frentes tais respostas: as habilidades cognitivo-linguísticas, a função ética da literatura como instrumento humanizador, o conhecimento literário como ferramenta de distinção/inclusão social e, por fim, aquela por meio da qual todas as outras funções são possibilitadas ou, ao menos, melhoradas ou facilitadas: a experiência estética da leitura literária.

Com essas possíveis respostas em mãos, a ideia é seguir então para a prática, ou seja, verificar como se realizam, e como aparecem no discurso escolar e paraescolar, essas

⁶ Se a palavra “prazer” é menos objetiva do que se gostaria, ela não é menos importante e cabe explicar que, na leitura, prazer remete menos a alegria do que a gozo, no sentido de um trabalho que envolve todo o ser-leitor, transformando-o, ainda que por meio de sensações “negativas”, como angústia, ansiedade ou dor. Este processo será mais bem debatido mais adiante.

funções da literatura – em última instância, analisar se o aluno sai do Ensino Básico extraindo das obras literárias tudo o que elas têm a oferecer de essencial. Do mesmo modo, estarão em foco as pouco abordadas dificuldades em se conciliar o gostar e o aprender a gostar, tanto no âmbito por assim dizer íntimo, ou particular, quanto no campo do teatro social em que podemos ser ou não protagonistas e onde, portanto, para que estejamos entre esses – penso aqui em oportunidades sociais das mais variadas – são necessárias ferramentas que deveriam ser oferecidas na escola (assim como na família).

Para isso, faremos um trajeto desde as recomendações do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e suas *Orientações Curriculares*, como instância regulatória mais recente, e mais abrangente – e, até por isso, mais generalizante –, dos conteúdos curriculares, até aqueles que são os instrumentos cotidianos de grande parte das aulas de literatura nas escolas, os livros didáticos. Com isso, espera-se, ainda que não se chegue a uma solução sobre o problema, pelo menos indicar um foco para discussões mais produtivas, porque focadas em impasses concretamente identificados.

Menos óbvia do que parece, a pergunta “por que queremos que os jovens leiam?” deveria ser o ponto de partida – ou, ao menos, um deles – em qualquer pesquisa que focasse a formação de leitores não só na escola como também na família. “Que espécie de relação queremos que essas crianças e esses adolescentes estabeleçam com a leitura de literatura?” é a pergunta que se segue. Mais do que uma provocação – aliás, à parte de uma provocação, essa é uma pergunta legítima, para a qual não existe uma só resposta –, trata-se de uma pergunta que, no mais das vezes, não é feita, numa atitude que encara a questão como autoexplicativa, o que não chega perto de ser justo, muito menos produtivo. E, ao desprezarmos a pergunta (e ignorarmos a resposta), acabamos por não saber por onde começar o processo de formação de leitores, simplesmente porque não pensamos bem – não pensamos precisamente, ou mesmo cientificamente – o que significa formar leitores e qual o objetivo de formarmos leitores.

Podemos partir de uma investigação histórica, em que estarão presentes, em alternância constante: os princípios e funções humanistas da literatura (e das outras artes); a não função da literatura e seu paroxismo, a “arte pela arte”; o papel social da literatura e, por sua vez, seu paroxismo, a crítica marxista; entre outros movimentos. Mas pergunte-se a um professor de Ensino Médio – ou a uma mãe em uma família de uma classe social privilegiada – por que querem que os jovens leiam literatura, e a resposta será, na maioria das vezes, confusa, lacônica ou tautológica.

Também em um momento inicial desta pesquisa – que, aliás, foi concebida sobre a certeza de que é preciso ler, de que é preciso formar leitores, de que a literatura “faz bem” –, percebi muitas vezes que minha pergunta central vagava incerta entre o prazer da experiência estética, o necessário conhecimento de literatura (e, destaque-se, de história da literatura) como ferramenta de inclusão (ou distinção) social e “la infinita liberación de no saberse solo” de que falava Ernesto Sábato (1976, p. 156–157), sobre a relação de cocriação entre escritor e leitor literário. Essa errância entre as diversas respostas sobre a importância da literatura, no entanto, resultou em uma resposta única, ainda que plural. Neste oceano de papéis que a literatura, tanto como instituição quanto como prática, desempenha na vida de todos nós, leitores ou não, não vejo por que nos atermos a uma espécie de prisão epistemológica que determina que aspecto da literatura (e da leitura literária, como conhecimento e/ou como experiência) deve ser considerado o mais importante; todos o são.

A única certeza unívoca que norteia esta pesquisa é a de que não se pode falar em literatura sem colocar no palco o leitor, ou melhor, os leitores – aqueles que já dominam a arte da leitura (e encara-se aqui a leitura como produção criativa, não como atividade instrumental), os que ainda estão para serem capturados por ela e – por que não? – os que, tendo tido a oportunidade de entrar em contato com a literatura, a recusam, por simples desinteresse ou por algo tão prosaico quanto é, afinal, o gosto. “A liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é *também* a liberdade de não ler” (BARTHES, 2004a, p. 35). Uma vez que, em cada situação concreta – em cada indivíduo a cada momento – uma função da literatura resultará mais relevante, é justamente o leitor real, ou o pré-leitor real, que deve estar no centro das atenções e é sobre a leitura, como fenômeno e não como conceito, que devemos nos debruçar para avaliar as tais funções. Se o fato de buscarmos procedimentos que tenham em foco um sujeito real não nos possibilita a formação de uma teoria totalizadora, isso vai ao encontro justamente daquilo que acredito ser a leitura literária como experiência: um processo de (re)criação artística, não uma ciência, mas uma relação entre sujeitos e que deve sempre ser vista como tal. A visão da leitura literária como experiência, no entanto, não é exclui a literatura como “instituição”: ambas coexistem, e se aquela não é passível de sistematização, esta requer uma, apesar de todos os obstáculos que opõe a ela.

Estando o leitor em potencial no centro das nossas atenções, o mínimo que podemos fazer é sermos honestos com ele – expondo com clareza as benesses e os contratempos da leitura literária, assim como seus papéis extraestéticos (sociais) – e não

exigirmos dele o que ele não pode, ou não quer, oferecer. O objetivo deste capítulo é, assim, também analisar os diferentes ângulos sob os quais podemos enxergar as funções e qualidades de experiência que a literatura pode prover (e quais não pode, por mais que desejemos), e como podemos abordá-los ao oferecer livros e textos aos leitores em formação ou em pré- formação. Começaremos por investigar as funções intrínsecas à leitura literária em suas especificidades, ou seja, a literatura como instância humanizadora e a leitura como experiência estética modificadora do sujeito, para depois nos atermos às funções extraliterárias do conhecimento de literatura e do hábito de ler.

1.1. Leitura como interação: um humanismo dialógico

Para pensarmos por que é tão desejável que se leia e por que é tarefa fundamental, tanto da escola quanto da academia, trabalhar para que se formem novos e “bons” leitores, é preciso buscar respostas a perguntas tão complexas quanto esta: o que é, afinal, a leitura? De que consiste e quais seus efeitos imediatos e futuros? E, enfim, dentro das livrarias que cada vez ocupam mais andares – ou diante do infinito das bibliotecas virtuais e e-books –, o que escolher e, mais uma vez, por que e com que objetivo?

Entre os argumentos sobre a importância da leitura literária, provavelmente o mais comum é herdado do pensamento humanista originário do Renascimento, mas que remonta, é claro, à filosofia clássica grega, de Platão e Aristóteles, com a sua associação entre beleza e verdade. Por essa linha de pensamento, uma das principais funções da literatura seria representar o pensamento humano, e a da leitura, compreender melhor os homens e a si mesmo. Esse tipo de pensamento deriva, por vezes, numa visão quase religiosa, no sentido da criação e observação de preceitos morais e éticos. Isso se observou, por exemplo, na Inglaterra do século XIX, com Matthew Arnold e sua proposta de educação literária como a transmissão de uma ideologia humanizadora para a classe média (EAGLETON, 2006, p. 35 e seguintes), com a instituição de uma Cultura, com letra maiúscula, responsável e consequência de um projeto civilizatório e social necessário – uma substituta da igreja, enfim.

No entanto, mais do que traçar um painel histórico – tarefa que foge ao escopo desta pesquisa, aliás –, nos interessa observar de que forma o papel “humanizador” da literatura se manifesta a partir do momento em que o leitor ganha espaço como protagonista da teoria (e da história) da literatura, ou seja, no último século. Com a “morte do autor”

proclamada por pensadores como Barthes e Foucault e o surgimento da estética da recepção, por exemplo, a literatura em seu caráter de transmissão de valores sai da esfera então encarada de forma semiestática do conteúdo da obra em si (esfera restrita às intenções do autor) e – não sem passar por um vácuo, e uma negação, nas teorias formalistas, estruturalistas e afins – passa a ser não conteúdo e forma, mas processo e experiência, qual seja, a da leitura.

Como processo, a leitura jamais é, ou deveria ser, generalizante; ao contrário, o momento essencialmente livre que é a fruição de um texto literário é (ou deveria ser) por definição individual, não importando quantas e de quais qualidades sejam as mediações por que passa tal momento. Todorov (2010, p. 23–24) aponta para essa experiência formadora (e humanizadora) da literatura, ao tentar explicar por que, enquanto leitor, ama a literatura:

Em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.

A palavra chave aqui, a que denota processo e experiência, é “interação”; sua importância vem, é claro, do fato de pôr o leitor em pé de igualdade com o autor, e a obra como veículo de comunicação, ou melhor, de diálogo, entre eles. São noções de extrema valia para quaisquer leitores de literatura o diálogo entre obra e leitor e sua implicação com a transmissão crítica de conhecimentos e valores (ou melhor, de sistemas de conhecimentos e valores). Indo mais além, é essencial a provocação que vem embutida na interação entre leitor e obra, isto é, a necessidade de uma resposta e a reformulação – ainda que redunde em reiteração – de conceitos e preceitos, sejam eles morais, éticos, culturais ou sociais. Todas essas noções são ainda mais relevantes quando pensamos em jovens leitores, tanto porque são leitores em formação quanto pelo fato de serem também seres humanos (especialmente) em formação. Portanto, por mais que tenhamos reservas herdadas dos modernos e dos estruturalistas em relação às funções idealistas da literatura – ou simplesmente ao entendimento de que a literatura possa ter funções para além do próprio texto e de sua fruição estética –, parece-me imprescindível que estas venham à tona como objeto de estudo numa investigação sobre o ensino de literatura no Ensino Médio.

Em pesquisa de dissertação apresentada em 1975, Maria Thereza Rocco entrevistou alguns teóricos e professores sobre o ensino de literatura em nível básico que se realizava então e, notadamente com influências estruturalistas, a autora questionava se ter

como objetivo, também, suprir a “necessidade de desenvolver ou adquirir estruturas sociais, afetivas, morais” seria “deturpar” o ensino de literatura (ROCCO, 1992, p. 100–101). Entrevistado, Alfredo Bosi sugere uma conciliação que me parece essencial:

Acho possível dar modelos tão grandes aos alunos que estes, ao mesmo tempo, extraíam elementos de significado e fiquem profundamente afetados pela qualidade de estilo dos autores. É o ideal. Se pudesse acontecer isso, a dicotomia [entre objetivos humanistas e a abordagem da literatura como linguagem] estaria resolvida.

Trata-se, é claro, de uma sugestão breve, que demandaria a elaboração de uma “estrutura” de ensino, desde a escolha dos autores – quais seriam, e quem as define como tais, as obras consideradas “grandes modelos”? – até a própria abordagem de tais obras, Ainda assim, encarada em sua imprecisão, essa resposta é um bom ponto de partida para aquela conciliação: não ignorar o conteúdo dos textos literários em seu diálogo com o leitor nem desprezar as especificidades da linguagem literária. Mais que isso, na verdade, a preocupação deve sempre partir do entendimento – e da adequada abordagem desse entendimento para o estudante – de que, em qualquer expressão artística, não há separação entre forma e conteúdo, ou entre a linguagem e a substância a que ela dá contorno. Isto é, o aluno deve sempre ter claro que o conteúdo (a história ou a fala do eu lírico, por exemplo) de tal obra só é o que é e só pode comunicar como comunica porque tem uma forma específica, que dialoga com outras formas específicas e que, nesse sentido, forma também é discurso. Bakhtin (2010a, p. 37), ele mesmo um precursor da noção de obra de arte como instância dialógica, é preciso ao entender essa relação:

Não pode ser destacado da obra de arte um elemento real qualquer como sendo um conteúdo puro, como, aliás, *realiter* não há forma pura: o conteúdo e a forma se interpenetram, são inseparáveis, porém, também são indissolúveis para a análise estética, ou seja, são grandezas de ordem diferente: para que a forma tenha um significado puramente estético, o conteúdo que a envolve deve ter um sentido ético e cognitivo possível, a forma precisa do peso extra-estético do conteúdo sem o qual ela não pode realizar-se enquanto forma.

Essa inseparabilidade entre forma e conteúdo, ainda que nos pareça um dado evidente, constitui um problema no ensino de literatura, ao menos como se observa nos livros didáticos analisados. Tratarei disso nos próximos capítulos. Por ora, o que se quer é deixar claro que, quando penso em transmissão de estruturas de valores e outros conceitos de cunho

humanista, não estou tratando apenas das narrativas ou relações representadas no texto literário e sim no texto literário como um todo, na medida em que não se chega ao mesmo resultado na leitura (qualquer que ela seja) sem que a forma dê também sua contribuição, justamente a de dar contornos específicos – e assim enriquecer, modificar: compor, enfim – o conteúdo. É, afinal, dever do estudo literário, “consertar a fratura da forma e do sentido, a inimidade factícia da poética e das humanidades” (COMPAGNON, 2009, p. 18).

Não à toa, Barthes, defensor número um da linguagem como campo de batalhas políticas e, afinal, nome de destaque do estruturalismo francês, defende o papel primordial, em relação às outras disciplinas, do ensino da literatura na escola por um viés humanista: “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”; a literatura, para ele, supera as ciências na medida em que “faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”. E segue: “O saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (1980, p. 18–19). Além desse caráter tanto livre quanto libertário da literatura, ou melhor, para que exerça tais “funções” como mais eficiência, a leitura literária se vale da ferramenta mais persuasiva possível, ferramenta com a qual as ciências e filosofias não podem, no mais das vezes, contar: a emoção que vem de um saber transmitido não por normas gerais, mas por singularidades: por identificações e empatia. Esse é o assunto da próxima parte. Por ora, fiquemos com o belo resumo que Ítalo Calvino (2009, p. 21) nos faz das funções da literatura:

As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprio, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a grandes, de considerar os próprios limites e vícios e os dos outros, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, o modo de pensar ou não pensar nela; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis. O resto, que se vá aprender em algum outro lugar, da ciência, da história, da vida, como nós todos temos de ir aprender continuamente.

1.2. Leitura literária e experiência estética

Só pode ser considerado um leitor de literatura quem vivencia a obra literária por meio de uma experiência estética. Será problematizada mais adiante a questão do que é, afinal, aqui e hoje, uma obra literária, em meio à “instituição literatura”. Por enquanto, vale dar um passo atrás, um passo hipotético, de certa forma, já que toda leitura é mediada social e ideologicamente, e encarar a leitura como experiência estética pura⁷, ou seja, individual e concreta, na medida em que, quando vivenciamos algo esteticamente, “aquilo que constitui o objeto de nossa atenção é dotado de propriedades que lhe concedemos não através de uma crença ou de um julgamento, mas por meio de afetos” (GUIMARÃES, 2006, p. 19). O objetivo é pensar como se dá tal experiência, que tipo de mecanismos aciona em nós, já que se parte aqui do princípio de que é tal experiência, realizada com sucesso, que cativa o leitor potencial e o transforma em leitor formado ou em busca de tal formação.

Essa visão da leitura e, portanto, da obra literária como processo que se concretiza de modo particular em cada leitor é particularmente importante no exame de como se dão as atividades referentes à leitura literária na escola. Não é o caso de ignorarmos a importância de exercícios centrados na compreensão do texto ou daqueles que se debruçam sobre a estrutura linguística dele, mas não existe leitura literária, tomada em seu sentido mais essencial, se não se der a “permissão” a cada leitor de apreender tal texto como se lhe é individualmente apreendido. Na escola deve-se trabalhar sempre no sentido de dar aos alunos as ferramentas para se que desenvolva um sistema de critérios de apreciação e interpretação. Contudo, ainda que sempre influenciadas e mediadas por aqueles que se impõem como os critérios legítimos, tanto a apreciação e interpretação como produtos finais cabem aos leitores, sejam eles leitores habituais ou em formação. Creio que é a partir desse exercício de liberdade que se permite que a literatura faça seu trabalho de conquistar os leitores. É ela afinal quem o faz: os mediadores, como seu próprio nome diz, só fazem o trabalho de apresentação – uma apresentação delicada e difícil, mas tão somente uma apresentação; caso contrário, tornam-se donos do texto literário, e isso é tudo o que devemos evitar. Sobre esse caráter individual e, portanto, incontrolável da leitura literária, Barthes (2004a, p. 42) escreve:

⁷ Uso a palavra “pura” no sentido hipotético de “não contaminada” por nenhum tipo de mediação, ou por pré-julgamentos que afetassem o arbítrio do leitor concreto. Não faço relação com a leitura pura “que as obras mais avançadas da vanguarda exigem imperativamente e que os críticos e outros leitores profissionais tendem a aplicar a toda obra legítima”, que, aliás, nada tem de pura, na medida em que “é uma instituição social, que é o resultado de toda a história do campo de produção cultural, história da produção do escritor puro e do consumidor puro que esse campo contribui para produzir produzindo para ele” (BOURDIEU, 1996, p. 336).

A leitura é precisamente aquela energia, aquela ação que vai captar *naquele* texto, *naquele* livro, o “que não se deixa esgotar pelas categorias da Poética”⁸; a leitura seria, em suma, a *hemorragia* permanente por que a estrutura [...] desmoronaria, abrir-se-ia, perder-se-ia [...] – deixando intacto aquilo a que se deve chamar movimento do sujeito e da história: a leitura seria o lugar onde a estrutura se descontrola. [grifos do autor]

Também importante, no que tange à formação de leitores em âmbito escolar, é compreender que, se a experiência estética é tanto mais sofisticada (complexa e, talvez, por isso mais prazerosa) quanto mais sofisticado e complexo é o texto literário (seja em sua linguagem ou em seu tema e assunto), isso não exclui – pelo contrário, reforça – a ideia de que é importante conduzir o leitor em sua trajetória por entre os livros, do mais próximo ao seu horizonte inicial de conhecimentos linguísticos e experiências “de mundo” ao mais distante dele, e portanto mais provocador e mais estimulante. A obra de arte é, sem dúvida, tanto mais inteligível quanto menos demandar um processo consciente de compreensão de sua forma e de seu conteúdo, ou seja, “quanto mais aquele conhecimento estiver organicamente integrado a uma forma de vida e entranhado nos ouvintes como um saber pré-teórico, como uma espécie de *a priori* empírico” (BARBOSA, 2006, p. 44). No processo de formação de leitores, o desafio é, assim, e sempre caso a caso (aqui, pelo menos turma a turma), vislumbrar qual será a leitura que estará mais ou menos na distância adequada entre inteligibilidade e novidade, estímulo, provocação, em outras palavras, aquele ponto entre o conforto e o desconforto, que não provoque acomodação tampouco desânimo: que nos impulse adiante. Não se deveria desprezar completamente a literatura “de massa”, mas apenas aquela que Barthes chama de sua “forma bastarda”: aquela que se vale da “repetição vergonhosa: repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, o apagamento das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, factos diversos, mas é sempre o mesmo sentido” (1988, p. 84). Essa forma de literatura, baseada na repetição total, ainda que seja divertida e sirva como passatempo, não pode trazer nada de transformador do sujeito e, assim, não tem nada de estimulante; não conduz o pré-leitor ou o leitor a lugar nenhum, não proporciona sequer a experiência estética mais simples. No entanto, mesmo essa literatura não pode ser completamente ignorada, pois muitas vezes é a porta de entrada dos jovens para o hábito, concretamente entendido, da leitura.

⁸ Referência a Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Ed. du Seuil, Col. « Points Essais », 1972, p.107.

Há que chegar de alguma maneira, portanto, a uma definição do que é uma experiência estética (embora, por seu caráter individual, pareça impossível, por princípio, conceituá-la). É desde esse ponto, creio, que podemos chegar a entender o que é passível de experiência estética, ainda que esta seja uma definição sempre contingente e jamais a-histórica. Se parece dado que há objetos artísticos que se prestam a ser vividos esteticamente e objetos “do cotidiano” (e poderíamos colocar, por que não?, a literatura comercial ou de massas entre os objetos do cotidiano) que não são passíveis de tal fruição, me parece que é a própria fruição que está no centro da questão. Gumbrecht (2006, p. 62) é um dos autores que, do cerne desse tipo de indagação, criticam a determinação socialmente formulada – e elitista – dessa separação:

Os moldes “oficiais” da experiência estética foram de uma estranha inflexibilidade durante, digamos, os últimos dois ou três séculos. O número e as formas daquelas situações que a cultura ocidental marcou como apropriadas para a produção de experiência estética foram surpreendentemente pequenos e rígidos. (...) Nada que parece não pertencer a moldes há muito estabelecidos da experiência estética pode ser fruído como belo ou sublime.

É preciso, no entanto, ao mesmo tempo denunciar a rigidez dos critérios que as instituições “oficiais” – academia, crítica, escola – estipulam para a fruição estética “legítima” e evitar a noção de que qualquer leitor possa ter uma experiência estética completa a partir de qualquer livro. Embora recaia sempre sobre uma dupla subjetividade – a do leitor, durante a leitura – me parece que é possível supor ao menos um critério para o que é passível ou não de experiência estética: só o é aquela leitura da qual o leitor saia de alguma forma transformado. Se sua validade só pode ser verificada caso a caso, não é motivo para que o ensino de literatura não veja utilidade na experiência estética literária – ao contrário: é prova de que tal ensino se dá entre sujeitos, por meio de diálogos e não de imposições. É sobre o difícil equilíbrio entre a rigidez dos moldes “oficiais” para a literatura legítima e a necessidade de definir do que é feita, afinal, a literatura que queremos que nossos jovens leiam que tratam os parágrafos a seguir.

Pode-se dizer que todos os amantes de literatura, ou de arte, ao longo dos séculos, demonstraram interesse, mesmo curiosidade, sobre o que exatamente nos acontece quando estamos vivenciando algo esteticamente, seja um romance ou uma sinfonia. De Kant, no século XVIII, a Juss ou Barthes, no último século, a experiência estética esteve sempre presente nas discussões sobre arte. A instância na qual se concentra a fonte dessa experiência

rumou, no entanto, do autor e da obra para o leitor. Essa importância, ainda assim, se enxerga mais na teoria nos que nas práticas literárias, da academia à crítica midiática. O leitor só aparece em primeiro plano no papel de consumidor, em meio ao mercado editorial. E mesmo Jauss (e sua Estética da Recepção), enquanto eleva o gozo estético à posição fundamental tanto no estudo da literatura quanto em sua função social, mantém em moldes estritos o que considera arte legítima e a que denomina arte “culinária”.

Jauss determina a separação entre as duas a partir da distância entre o horizonte de expectativa do leitor (“entre o já conhecido da experiência estética anterior e a ‘mudança de horizonte’ exigida pela acolhida à nova obra”): enquanto a obra literária “artística” pressupõe uma distância considerável; a obra “ligeira” se aproxima do universo já familiar ao leitor (p. 31–32). Esse critério, como já comentado, é de fato bastante útil e coerente, mas, ao deixar implícito que seu leitor é um leitor habitual, formado, distante do leitor “amador”, Jauss desconsidera o leitor em sua formação: ele está mais interessado em construir uma história literária (isto é, da obras que “importam”) – e, é claro, elaborar uma metodologia crítica – a partir da recepção obtida pelo público leitor “profissional” do que se aprofundar na investigação da recepção em si, que aqui é o que mais nos interessa.

De todo modo, é fundamental a importância que tal teoria – que se propõe mais como de história literária do que de crítica literária, enfim – desempenha não só ao valorizar a experiência estética frente a uma crítica que coloca o prazer em posição secundária (se é que o considera) à reflexão teórica mas também reconhece a função social desse tipo de experiência. Sobre a importância das identificações mais prosaicas entre leitor e obra, Jauss (2002, p. 76)⁹ reafirma essa função:

A função social primária da experiência estética ficaria reduzida se o comportamento diante da obra de arte ficasse preso ao círculo da experiência da obra e da experiência própria, e não se abrisse à experiência alheia, o que desde sempre se levou a cabo na práxis estética, no nível de identificações espontâneas como admiração, susto, emoção, compaixão, riso, e que só o esnobismo estético pôde considerar como algo vulgar. Precisamente em tais identificações, e não só a partir das reflexões que suscitam, a arte transmite normas de ação. E o faz de um modo que permite manter aberto um espaço de jogo para a liberdade humana entre o imperativo das leis jurídicas e a coação inadvertida da socialização pelas instituições sociais.

Acredito, como Jauss, na importância de tais identificações para uma experiência estética exitosa, ou seja, não só para que as funções sociais da arte venham à tona mas para

⁹ Tradução minha a partir da tradução do original em alemão para o espanhol.

que a experiência estética em si aconteça. De todo modo, é claro, não se resume a essa vivência de identificações triviais (mas de importância bem mais do que trivial) aquilo que se passa em nós quando lemos algo que nos afeta esteticamente – que nos traz o “sentimento de vida” de que falava Kant¹⁰. Na tentativa de chegar a uma explicação melhor, vale nos voltarmos à filosofia pragmatista norte-americana, especificamente a Dewey e sua noção de “arte como experiência” (título de seu livro sobre o tema).

O pensamento estético pragmatista é particularmente interessante em uma pesquisa sobre formação de leitores na medida em que parte do pressuposto de que o ser humano tem uma necessidade básica de viver experiências estéticas e que a aura que se coloca em torno da “arte legítima” acaba afastando boa parte do público, que irá satisfazer essa “fome estética” com obras mais disponíveis e menos sofisticadas, portanto menos enriquecedoras (DEWEY, 2010, p. 63–64). Partindo desse princípio, pensemos que, ao apresentar a literatura a um público novo, é preciso tomar um cuidado particular em não impor as obras canônicas, ou as que a crítica e a academia (entre outras instituições balizadoras) consideram dignas de serem chamadas “literatura” como as únicas em cuja leitura é possível – ou socialmente permitido – ter prazer. Na verdade, o prazer da leitura deve ser o fio condutor para (entre) as diferentes obras e diferentes tipos de obra. Afinal, o que sentimos diante de, digamos, *O vermelho e o negro* não é de natureza totalmente diversa do que se experimenta ao ler a série *Crepúsculo* – a diferença (ainda que enorme) é de grau e está na complexidade: no acúmulo de níveis de experiência que vivenciamos na leitura de Stendhal.

Algumas décadas antes da estética da recepção ou dos pós-estruturalistas, e antes de Sartre escrever que “o objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento” (1989, p. 35), Dewey afirmava, em obra de 1934, que não apenas a obra de arte precisa do momento de sua percepção como ela só existe naquele ato/momento, que, mais do que de

¹⁰ Logo no primeiro livro (“Analítica do belo”) da primeira seção de sua *Crítica à faculdade do juízo*, Kant escreve que, no momento de decidirmos se algo é “belo” ou não, a imaginação tem papel maior do que o entendimento. “Apreender pela sua faculdade de conhecimento [...] um edifício regular e conforme a fins é algo totalmente diverso do que ser consciente desta representação como a sensação de complacência. Aqui a representação é referida inteiramente ao sujeito e na verdade a seu **sentimento de vida** [grifo meu], sob o nome de sentimento de prazer ou desprazer, o qual funda uma faculdade de distinção e ajuizamento inteiramente peculiar, que em nada contribui para o conhecimento [...]” Como, no entanto, Kant está em busca de um sistema lógico que compreenda a faculdade do gosto, ele se volta não ao sujeito mas ao objeto artístico: “Representações dadas em um juízo podem ser empíricas (por conseguinte estéticas); mas o juízo que é proferido através delas é lógico se elas são referidas ao objeto somente no juízo.” Mais adiante, ele retira de forma mais patente a subjetividade da equação estética: “Não se tem que simpatizar minimamente com a existência da coisa, mas ser a esse respeito completamente indiferente para em matéria de gosto desempenhar o papel de juiz. [...Para entender essa proposição devemos contrapor] à complacência pura e desinteressada no juízo de gosto aquela que é ligada a interesse.” (1995, p. 47 a 50)

fruição, é de recriação (DEWEY, 2010, p. 137 e seguintes). Para ele, qualquer experiência completa – cujo momento mais intenso se dá na estética – consiste em uma troca viva entre o indivíduo e o mundo exterior (o mundo dos objetos e acontecimentos), que modifica o primeiro; é “o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação”, mediada pelos órgãos sensoriais e, portanto, exclui qualquer possibilidade de oposição entre mente e corpo ou alma e matéria (DEWEY, 2010, p. 89). Com isso, ele quer eliminar qualquer ranço que carregue a arte para um posto metafísico que a eleve acima das demais experiências, distanciando-a assim do universo de possibilidades que se abrem a todos.

Mas o que, afinal, diferenciaria a experiência estética das experiências cotidianas de forma a merecer tal atenção e mesmo o respeito “religioso” construído socialmente ao longo dos séculos? Dewey não chega, nem pretende chegar, a uma resposta objetiva. De certa forma, ele considera a experiência estética como a supraexperiência, não no sentido de algo além, mas sim como a experiência por excelência, aquela em que a interação entre indivíduo e meio é mais completa – e mais criativa –, ou na qual “a totalidade da criatura esteja viva e na qual ela possua sua vida através do prazer”. Assim, por mais que uma experiência de outra ordem seja “útil para fins especiais e limitados, não será útil no grau supremo – o de contribuir, direta e liberalmente, para a ampliação e enriquecimento da vida” (2010, p. 96).

Estamos aqui diante do que eu já havia definido como qualidade mais eficaz de transmissão de sistemas de valores que a literatura detém em relação às ciências: o trunfo da emoção, que faz com que estas “apenas” afirmem significados enquanto a arte os expressa, empaticamente. “Em vez da descrição de uma emoção em termos intelectuais ou simbólicos, o artista ‘pratica o ato que gera’ a emoção”, ao construir situações concretas que evocam a resposta emocional (DEWEY, 2010, p. 157).

Tais respostas emocionais estão no cerne da experiência estética, na medida em que apenas existem quando e se o objeto artístico encontrar ressonância nas experiências prévias de seu apreciador: desta forma, ambas as experiências se mesclam, resultando em algo diferente, modificando o sujeito e dando sentido à obra (*ibidem*, p. 204). São as identificações de que fala Jauss, que proporcionam uma ampliação do “sentimento de vida” de Kant.

Essa ideia de que a experiência estética é aquela em que estamos completamente vivos, tanto em nossos sentidos físicos quanto em nossa mente, reaparece em Barthes em diferentes momentos em que ele defende a importância do corpo na leitura. Em *O prazer do*

texto, por exemplo, afirma que o “o prazer do texto é o momento em que o meu corpo vai seguir as suas próprias ideias – pois o meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (1988, p. 53). Algum tempo antes, em artigo no semanal *Le Figaro Littéraire* (2004b, p. 29), ele já havia tocado o tema, ao escrever que:

Não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar [...] ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalotada das frases.

Dessa forma, enquanto Dewey vai afirmar que as artes mais intelectuais jamais serão tão populares quanto a música, cujo material de experiência consiste em “qualidades” diferente daquelas que partem de “sinais ou símbolos de qualidade intrínseca própria” (2010, p. 114), Barthes entende, e faço coro, que a especificidade da literatura (da leitura literária) é justamente a sobreposição entre seus aspectos intelectuais e sensuais, o que a torna tanto mais complexa quanto difícil, no sentido da atenção racional de que necessita *a priori*. De certa forma, podemos definir o leitor literariamente cativado como aquele que extrai prazer de ambos os aspectos – que são desdobráveis em muitos, da compreensão do conteúdo ao gozo da linguagem, passando pelas identificações intersubjetivas – e assim obtém a experiência mais completa.

De todo modo, é certo que a literatura exige dedicação exclusiva a ela no momento da leitura, e isso é uma de suas particularidades em relação às outras manifestações artísticas. Em seu *Sociologie de la littérature*, publicado no fim dos anos 1950, Robert Escarpit, ao dar os primeiros passos em direção a um estudo do sistema literário francês, procura identificar o porquê, mais do que a importância, da necessidade humana de literatura. Ele chega à conclusão de que a literatura é tanto social quanto *a-social*, já que a leitura “não deixa nenhuma margem de liberdade aos sentidos e que absorve toda a consciência, fazendo do leitor um impotente” (ESCARPIT, 1968, p. 119), mas ao mesmo tempo em que “retira” o leitor da convivência social, possibilita a construção de outro tipo de relação, desta vez com a obra. Escarpit conclui, assim, que a motivação para a leitura deve ser sempre alguma espécie de insatisfação do homem com o seu meio, seja de ordem essencial, como a angústia em relação à própria natureza humana, ou de contexto cotidiano, tanto individual quanto social. A leitura é, ele escreve, “um recurso contra o absurdo da condição humana. Um povo feliz (...) certamente não teria literatura, pois não experimentaria o desejo de ler” (1968, p. 120).

O ponto aqui é que não apenas o homem possui uma necessidade de ficção e de narrativa, na medida em que tem necessidade de dar sentido a suas experiências (o ser humano é, já se disse, essencialmente metafórico), como também tem necessidade de eventualmente voltar as costas aos outros homens – isto é, precisa de solidão, mas de uma solidão especial, na qual ele desfaz momentaneamente seus laços com seu meio imediato para construir novas relações com o meio do texto literário, para depois novamente voltar à sua família, amigos, etc., transformado pelas relações desenvolvidas naquela experiência de leitura. Ignoro aqui deliberadamente uma abordagem histórica da “leitura” literária que remeteria ao narrador de Walter Benjamin, ou aquele que compartilha suas histórias em volta da fogueira e que está na origem da literatura como a conhecemos hoje. Apesar de ser muitas vezes ainda na oralidade o primeiro contato do homem com a literatura – isto é, ouvindo histórias da boca de mães e pais, que leem ao pé na cama, nos acalentando –, a leitura é, quando se trata de crianças que já dominam a leitura (tomada em sentido amplo), jovens e adultos, uma prática essencialmente solitária. Esse é um traço desse tipo de experiência que traz algumas dificuldades inerentes à leitura na escola, uma prática (uma instituição) fundamentalmente social.

Mais do que atenção exclusiva, a leitura exige participação (interação entre obra e leitor): o texto literário exige do leitor que este preencha lacunas, construa caminhos, que, enfim, torne possível a travessia, e isso por meio da linguagem. Some-se a isso a transmissão de estruturas de valores de que falamos na seção anterior a esta e temos dois quartos do porquê da importância de ensinar literatura no nível escolar básico. Vamos ver a seguir as funções extraestéticas da literatura.

1.3. Ler e ter lido: literatura como capital cultural

Se, nas páginas anteriores, começamos a traçar algumas propostas sobre a importância (e os prazeres) da leitura como experiência individualmente transformadora e só indiretamente social, ainda falta abordar uma questão bem menos abstrata – e mais “terrena” – referente às funções da literatura. Ao longo desta pesquisa, muitas vezes fiquei surpresa com o pouco que outros pesquisadores do tema “leitura na escola” se dispuseram a “sujar as mãos” e tratar de algo que acaba sendo (talvez infelizmente) tão importante, pragmaticamente, para o aluno/jovem quanto seu desenvolvimento psíquico ou humano.

Vivemos em uma sociedade em que as “letras”, como as artes, não operam apenas no nível íntimo: o conhecimento delas vale também como moeda de troca social, como o que Bourdieu chama de ferramenta de “distinção” e que expressa, no plano simbólico, desigualdades materiais e estruturais (ver, por exemplo, BOURDIEU, 2007, p. 9–14). Se a crítica social das artes (do “gosto” artístico) de Bourdieu é radical no tratamento do tema, nem por isso deveria deixar de ser pensada e repensada quando da formação de um jovem que, afinal, sai da escola para um mundo competitivo em que se devem carregar todas as armas possíveis para vislumbrar um futuro bem-sucedido. Não há dúvidas de que, de modo geral, melhores oportunidades sociais requerem melhor formação geral e maior conhecimento cultural; em outras palavras: num posto de trabalho importante, terá mais chances um candidato que souber quem são Manuel Bandeira ou Velásquez do que aquele que não tiver ideia de a que se referem tais nomes.

Com humor, Michèle Petit comenta o status social da literatura: “Se o atual presidente da república francesa se exhibe muito mais em parques de diversões ou com cantores populares do que em livrarias [...], é em uma biblioteca, ante os livros, que ele posa para a fotografia oficial” (2011, p. 288). Nada poderia resumir melhor a questão do que essa alfinetada vinda de uma antropóloga que pesquisa justamente a formação de leitores em periferias urbanas francesas e latino-americanas.

O fato é que, se tratar a leitura – o conhecimento literário e mesmo de historiografia literária – como ferramenta de distinção (e inclusão/ascensão) social desce com um gosto amargo por nós, que a amamos pelo que ela tem de menos vulgar e por suas funções mais humanistas, ou revolucionárias (mesmo anarquistas), essa aversão a um modo filisteu de ver a arte não pode ser maior do que a necessidade de uma explanação honesta sobre tudo o que envolve esse tipo de conhecimento, sobretudo ao se relacionar com quem está sendo apresentado a uma concepção adulta de literatura pela primeira vez (em qualquer sentido que se queria considerá-la). Tanto mais porque, a partir do momento em que entendemos que tanto o conhecimento como os modos de apreciação das obras de arte funcionam como ferramentas sociais, percebemos que a escolha do que é “bom” ou do que “deve ser lido” não depende apenas (ou, ao menos, não está apenas ligado) a essas funções que podemos chamar intrínsecas ao objeto literário. Para a sociedade, não basta apenas sentir prazer – ou vivenciar uma experiência que cremos estética – diante das páginas de um livro, é importante sentir prazer diante das páginas dos livros “certos”:

A negação da fruição inferior, grosseira, vulgar, venal, servil, em poucas palavras, natural, que constitui como tal o sagrado cultural, traz em seu bojo a afirmação da superioridade daqueles que sabem se satisfazer com prazeres sublimados, requintados, desinteressados, gratuitos, distintos, interditados para sempre aos simples profanos. É assim que a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função de legitimação das diferenças sociais. (BOURDIEU, 2007, p. 14)

Os critérios de definição tanto do cânone literário ocidental quanto das obras contemporâneas que se podem considerar “sérias” – aquelas que figuram entre as listas de revistas e cadernos de jornais especializados mais do que nas listas dos “mais vendidos” – são contingentes, dependem de fatores históricos, são arbitrários, mas na maior parte das vezes não é assim que aparece aos jovens leitores ou aos leitores dos livros “não sérios”. Há uma atitude por parte de professores, academia, e de toda elite cultural, que parece querer dizer que tais livros estão entre os respeitados porque são “bons”, como se “bom” fosse algum critério objetivo intrínseco e que o problema estivesse em quem não pudesse compreender (e concordar com) tal critério.

Nada, dessa forma, pode afastar com mais veemência aqueles que ainda não conhecem a literatura mais sofisticada do que colocá-la em um pedestal e, mais do que explicitar que não pode haver discussão a respeito disso, deixar claro que, por não estarem entre os que frequentam tal literatura, os jovens leitores também não dominam sequer as ferramentas para discuti-la, gerando um círculo vicioso extremamente pernicioso. Nos próximos capítulos, ao analisarmos o discurso dos livros didáticos, encontraremos inúmeros exemplos desse tipo de atitude, em que a voz do estudante é calada diante da afirmação inequívoca de que tal autor é “bom” ou de que tal texto é “belo”. Uma vez que uma das funções da academia e do campo intelectual é justamente a de sancionar e reproduzir o padrão estético, esperava-se desde o início da pesquisa encontrar tais problemas; ainda assim, é preciso apontá-los, para que se saiba onde agir para que se cumpra o papel emancipador da leitura literária.

O primeiro passo é, portanto, entender que há razões externas à obra para que esta figure na “alta literatura”; o segundo é admitir – e reafirmar sempre que possível – que existe uma liberdade de julgamento mesmo entre aqueles que não trafegam tão confortavelmente por entre as linhas dessa literatura. Com isso, não quero dizer que se deva afirmar aos alunos que a única coisa que importa é o gosto pessoal e que eles só devem ler aquilo de que já gostam. Pelo contrário, deve-se, sim, salientar a liberdade da leitura e do julgamento sobre ela, mas

somente na medida em que se explica que tanto a definição de um cânone literário quanto a criação de um círculo “legítimo” de obras e de instâncias validadoras têm funções sociais importantes (de distinção) e que é preciso ter conhecimentos suficientes para trafegar dentro desse universo para, aí sim, perverter o jogo de dentro dele.

Prima da liberdade de interpretação, a liberdade de julgamento é certamente conduzida pela função essencial do professor (da escola) que é ensinar, mas ensinar deve ser debate, não imposição, especialmente no que concerne algo em que a individualidade está imersa, como é o caso da leitura literária. O embate aqui se resume entre o ler e o ter lido, isto é, entre a experiência da leitura (e seus efeitos pessoais) e o discurso que se cobra sobre essa experiência. Barthes (2004a, p. 34) afirma que, na medida em que a leitura se inscreve na ordem do desejo, ela é passível de recalques, sendo o primeiro dele justamente a obrigação de “ter lido”, resultante de “todas as injunções, sociais ou interiorizadas por mil processos de substituição, que fazem da leitura um dever em que o próprio ato de ler é determinado por uma lei”.

No entanto, na apreensão da leitura literária, mais do que o dever de ler, o aluno tem o dever de gostar do que lê (ou de fingir muito bem que gosta), já que todo o corpus, dos livros didáticos por exemplo, se apresenta como de “alta qualidade”, ao menos a partir de Camões. São pelo menos cinco séculos de obras que o adolescente tem que aprender a ler – e gostar – em três anos. Falaremos mais disso na próxima seção e nos capítulos específicos de análise das coleções didáticas.

Por ora, é interessante debater como se deu e como se dá a transformação da obra de arte em um bem simbólico de alto valor. Ao investigar qual seria o função da literatura a partir do final do século XX, Gumbrecht (1998, p. 299–300) faz um breve histórico do que chama de uma “mais-valia” – noção equivalente à de “rendimentos simbólicos”, de Bourdieu – dos textos literários, mais-valia que não teria relevância prática imediata e cuja fundamentação seria difícil de objetivar no interior das próprias obras ou mesmo na relação entre elas. Para Gumbrecht, esse valor abstrato do texto literário começou a aparecer durante o Classicismo, nos séculos XV e XVI, quando a arte, retomando o ideal aristotélico, recebe claramente uma função, a de refletir o mundo. Mas é a partir do século XVIII que a “mais-valia” da literatura se institui com clareza, associada à sua contribuição, não só como representação mas como sistema de normas a conduzir a sociedade individual ou socialmente: conforme já comentado, é a partir daqui que surge uma relação quase religiosa entre sociedade e literatura (arte). “Assim se supõe, [essa visão sobre a literatura] desempenhou um

papel fundamental na decisão de políticos da educação, em diversas nações europeias, de organizar e financiar uma disciplina acadêmica dedicada à literatura” (GUMBRECHT, H., 1998, p. 314). Outra consequência: foi a partir daí que se cavou o abismo entre a literatura de “massa” e a literatura consumida e celebrada pela elite cultural (e política).

A relação entre o valor “esotérico” da literatura e o papel que o ensino de literatura na escola representa na transmissão da noção desse valor é, portanto, de caráter fundamental. Bourdieu considera que a obra de arte, como objeto, é apenas um produto entre outros, acrescido de uma crença sobre ele, crença esta que deve ser produzida e reproduzida, transmitida e reforçada para que se mantenha o valor simbólico do bem cultural (BOURDIEU; CHARTIER, ROGER, 2001, p. 240). A escola é um dos espaços, e a principal instituição realizadora de políticas culturais, a exercer tais funções:

Ao designar certos objetos como dignos de serem admirados e degustados, algumas instâncias como a família e a escola são investidas do poder delegado de impor um arbitrário cultural, isto é, no caso particular em questão, o arbitrário das admirações, e por via desta, estão em condições de impor uma aprendizagem ao fim da qual tais obras poderão surgir como intrinsecamente, ou melhor, como naturalmente dignas de serem admiradas ou degustadas. (BOURDIEU, 2004b, p. 272)

É importante, contudo, lembrar que a crença em que tais ou quais obras sejam “dignas” de admiração e apreciação não vem necessariamente com a admiração e apreciação delas. Ao contrário disso, contribui muitas vezes para o afastamento do leitor despreparado diante da obrigatoriedade de aceitar a obra como de qualidade superior, julgamento que não compartilha ou que ainda não é sequer capaz de formar, porque seu horizonte de leituras ainda não comporta os pressupostos básicos para tal. “O reconhecimento implícito da legitimidade cultural transparece sobretudo através de dois tipos de conduta aparentemente opostos: a distância respeitosa dos consumos mais legítimos [...] e a negação envergonhada das práticas heterodoxas” (*ibidem*, p. 132).

Na constituição dos *corpora* de leituras a serem oferecidas aos alunos, é relevante tanto a questão do que aparece quanto a do que não aparece: quando investigamos que tipos de leituras são silenciosamente proibidos, deparamos justamente com aqueles mais comumente associadas ao gosto “popular”, notadamente best-sellers, livros de bolso como coleções à la *Sabrina* ou *Bianca*, autores que a elite cultural tem como farsas, como Paulo Coelho. Não quero dizer com isso que tais leituras devam ser ensinadas ou oferecidas em salas de aula, e sim que fingir que elas não existem (e que não são praticadas) ou

explicitamente condená-las também não contribui para que o leitor em formação aprenda a traçar os caminhos destas para leituras mais complexas e proveitosas.

Reconheço, é claro, que há uma hierarquia entre a qualidade das obras literárias e que “arrasar o nobre edifício da arte erudita para satisfazer a uma pressão populista em favor da nivelção será um verdadeiro empobrecimento” (SHUSTERMAN, 1998, p. 43). O que não se pode admitir é que se tratem a experiência e o prazer provenientes de formas mais populares¹¹ de literatura como falsos, em oposição àqueles, autênticos, provocados pelas “verdadeiras” obras de arte. Bourdieu fala da rejeição “de tudo o que oferece prazeres imediatamente acessíveis e, por conseguinte, desacreditados como ‘infantis’ ou ‘primitivos’ (por oposição aos prazeres aliados da arte legítima)” (2007, p. 449). Afinal, subtrai-se assim parte da essência do que é uma experiência estética e do que é uma leitura humanizadora:

Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade [...]. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os três mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que [...] as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2010, p. 82)

1.4. Literatura e língua

Há, decerto, outras funções que a leitura literária desempenha, que não estão na essência estética de sua experiência, mas nem por isso deixam de ser relevantes, especialmente quando se fala em ensino de literatura, ou em leitura na escola. A mais óbvia certamente é o domínio da língua, enquanto norma culta, aprendizado não alheio às funções instrumentais-sociais da literatura. Embora a utilização da literatura para o aprendizado de gramática seja um dos itens menos bem resolvidos nos livros didáticos (e, acredito, no ensino de língua portuguesa e literatura em geral), como veremos nos capítulos 2 e 3, é certo que, ao adquirirmos o hábito da leitura, desenvolvemos um processo quase natural de assimilação de ortografia, concordâncias, regências e outras habilidades de escrita, e também de fala. E não se pode esquecer que a leitura literária ajuda e muito na aquisição da variedade padrão da

¹¹ Utilizo aqui a expressão “populares” no sentido da recepção de tais obras e não no de sua produção.

língua, que também exerce função social fundamental (PETIT, 2008, p. 66). Basta pensar em todo o debate da linguística no que tange ao chamado “preconceito linguístico” que envolve o uso de variantes que não a padrão.

Além disso, e também em decorrência disso, o leitor torna-se mais eloquente, seu pensamento é mais estruturado e, portanto, suas qualidades comunicativas são reforçadas (é claro que a habilidade de comunicação depende de outros traços sociais e psicológicos, mas a leitura literária está relacionada à capacidade de argumentação e de elaboração de ideias).

Este último papel que a literatura desempenha, porém, não deve, nem pode, ser dissociado da experiência estética, como acaba por parecer em muitos exercícios referentes a textos literários nos livros didáticos: como veremos, há uma insistência em analisar a língua (tanto em gramática quanto em estilística) arrancando do texto – e não relacionando ao conjunto dele – determinadas formas ou estruturas. Como escreve Wellmer (1993, p. 69) sobre a concepção estética de Kant:

A ampliação das capacidades cognitivas, perceptivas e afetivas não é apenas um efeito da compreensão estética mas também sua condição necessária: a obra de arte irrompe através da segurança de nossos modos habituais de perceber e pensar, e nos franqueia assim um sentido novo; que só quando nos sacode, nos apanha ou nos coloca em movimento se faz compreendido. Efeito estético e compreensão estética estão inter-relacionados; um não existe sem o outro.¹²

Desta maneira, o que se deve esperar de uma utilização proveitosa de textos literários no que tange a questões linguísticas e gramaticais é a noção de que esta serve à intenção (e, portanto, à fruição) do texto e jamais utilizar a obra literária, qualquer que seja ela, como simples plataforma nas quais se devem identificar funções sintáticas ou figuras de estilo, sem evidenciar a particularidade estética daquele tipo de texto. Infelizmente, isso não é o verificado nos livros didáticos, como veremos.

1.5. Aprender a gostar e outros paradoxos: papéis e expectativas da leitura na escola

Agora que já abordamos os diferentes âmbitos em que se encontram os motivos pelos quais se considera fundamental o ensino de literatura na escola, especificamente no

¹² Tradução minha, feita a partir da tradução do original em alemão para o espanhol.

Ensino Médio, é hora de fazer uma avaliação sobre como e se a escola tem condições, tal como funciona hoje, de fazer com que os jovens, em suas leituras, vivenciem todas essas funções e se ela consegue atender as expectativas de pais, professores, da sociedade em geral e do Estado. Mas, antes disso, é preciso entender quais são essas expectativas. “Os jovens leem pouco”, “só querem saber de ver TV, navegar na internet, jogar videogame” e outras constatações do gênero são frequentes entre pais e professores. Não importa o que esperam disso, mas é certo que é consenso geral que a escola deveria formar leitores.

É também esse o objetivo principal do ensino de literatura como proposto pelo MEC, em suas *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, documento a servir como guia para as escolas: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). E com mais ênfase: “Faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55).

A partir desse objetivo claro, não é preciso pesquisar muito para entender qual é o principal obstáculo à formação de leitores na escola: conciliar o prazer e a obrigação. Como já se disse, parece que é “entre o ‘proibido’ e o obrigatório que o gosto pela leitura deve se dar. (...) As crianças estão às voltas com ordens paradoxais: ‘devem gostar de ler’, ou em outras palavras, ‘devem desejar o que é obrigatório’” (PETIT, 2008, p. 122).

Por mais que a escola tenha passado por muitas mudanças ao longo do século, e que fronteiras como certo e errado estejam cada vez mais em discussão, permanecem a necessidade de ensinar e seu corolário por vezes pernicioso, a necessidade de medir o que foi ensinado – afinal o trajeto ensinar-aprender é bem menos do que óbvio. Se as provas, testes e questionários cotidianos são por princípio um exercício de autoridade, na medida em que pressupõem a relação entre alguém cujos conhecimentos estão sendo testados e alguém que detém os meios “objetivos” e institucionais para julgá-los, como resolver o dilema que se coloca no ensino da leitura literária, domínio que não aceita, ou não deveria aceitar, autoridades?

Se ler literatura está no domínio do exercício da liberdade, então como inserir a leitura num espaço governado pelo imperativo? Além disso, “supor que a leitura do texto deva necessariamente gerar uma atividade qualquer é outra vez apresentá-la como instrumento para se atingir um segundo objetivo, este, aparentemente, mais importante” (ZILBERMAN, 1988, p. 114): a escola, ao propor questões e atividades às quais os textos são vinculados, retira o

foco da leitura como experiência e o passa para a leitura como meio para um fim – neste caso, chegar às respostas *corretas* para as questões propostas.

O primeiro passo para uma experiência menos frustrada seria admitir que estamos diante de um paradoxo, que gera desencontros brutais entre as expectativas, os meios e os resultados. Nas *Orientações curriculares*, prioriza-se o debate sobre a experiência literária e suas funções humanizadoras, em consonância com o que aqui mesmo se propõe como os principais papéis da literatura – aqueles pelos quais considero fundamental a leitura literária. Também tem papel de destaque a abordagem da leitura literária como diálogo entre leitor e obra e como aquele espaço de exercício da liberdade a que já aludi, liberdade ainda que mediada pelo respeito à “intenção do texto” (ECO, 2003, p. 12). Diz o documento do MEC:

A fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (BRASIL, 2006, p. 60)

No entanto, se o documento propõe uma visão que foca a experiência literária como meio para o objetivo máximo de formar leitores, ele falta em reconhecer que essa não é uma tarefa simples na instituição escolar. Ao mesmo tempo em que acerta ao deixar claro que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias” (*idem*, p. 54), esvaziando o papel da escola como reprodutor do arbitrário cultural, ou que a leitura deve ser encarada como atividade em si mesma sem exercícios de “metaleitura” (p. 70 e 71), erra ao não propor soluções ou sequer as tais “orientações” para o “mundo real”, em que a escola precisa desenvolver um meio de avaliar seus alunos, que, além disso, dependem de outras avaliações para acessar o ensino superior. Nesse sentido, é sintomático que o vestibular só seja citado, e rapidamente, ao final da seção correspondente aos estudos de literatura, e apenas num breve reconhecimento de que as seleções para o ingresso no ensino superior existem, com todos os seus problemas, e que os professores não podem basear nelas sua estrutura curricular. Como resolver o dilema fica então a cargo de escolas e mestres, que seguem sem orientações mais precisas.

1.5.1. O inevitável vestibular

É claro que um documento de âmbito nacional não tem nem deveria ter a ambição de propor uma estrutura curricular fechada a ser aplicada nas escolas. São os diretores e professores, calcados em fundamentações pedagógicas variadas, que deverão pensar de que forma as diversas disciplinas – entre elas, a de língua portuguesa – devem ser organizadas segundo seus próprios objetivos. No entanto, na ausência de uma regulação precisa, tal buraco é ocupado por algo que está ou deveria estar¹³, de forma geral, entre os objetivos de todas as escolas, pais e estudantes: ingressar no ensino superior.

De certa forma, são alguns vestibulares e, principalmente, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) os responsáveis por alguma modernização da abordagem da leitura literária. É claro que, sendo provas, estão baseadas na dicotomia certo/errado, estranha à fruição literária, mas ao menos essas novas avaliações, embora longe da perfeição (ela existe?), vêm procurando se debruçar sobre as habilidades de interpretação e associação no processo de leitura dos textos, habilidades que são pré-requisitos para aquela fruição e que, além disso, estão relacionadas à formação de mentes críticas. Há, enfim, alguma luz no fim do túnel quando vemos uma priorização das habilidades em detrimento dos conteúdos. É o que vemos, por exemplo, nos objetos de conhecimento requeridos na *Matriz de Referência para o Enem 2011*:

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

No entanto, é preciso admitir que muitas das universidades que não aderiram ao Enem seguem incluindo entre seus conteúdos programáticos conhecimentos específicos de escolas literárias. Na medida em que os vestibulares continuam servindo de baliza para o

¹³ Na medida em que, no Brasil, o ensino superior está em larga medida associado à ascensão social.

conteúdo de organização de muitas das coleções didáticas, considerei importante fazer uma pesquisa, ainda que breve, para avaliar se a importância dada à abordagem historiográfica nos vestibulares é proporcional à sua presença nos livros didáticos (e na organização das aulas de literatura).

Entre as 138 universidades e institutos federais e estaduais observados, 50 já utilizam o Enem como sistema único de ingresso em suas faculdades (além de provas de habilidades específicas, quando é o caso). Das 88 restantes, algumas reservam parte das vagas para o ingresso via Enem, utilizam essa prova como parte das avaliações do vestibular, ou selecionam seus alunos integralmente via vestibular ou sistema de avaliação seriada próprios. Dessas 88, pesquisei os conteúdos programáticos das avaliações para ingresso em 2012 de 37 universidades¹⁴. Em alguns casos, já haviam sido divulgadas as provas desse processo seletivo, ou de parte dele, e elas também foram observadas.

Das 37 instituições, apenas nove (UEAP, UFBA, UNEMAT, UEMG, UFJF, UFMG, UFSC, Unesp e Unicamp) não faziam menção a estilos de época ou períodos literários em seus programas e/ou provas. Em outros casos, apesar de o conhecimento sobre os períodos constar do manual, não houve questões sobre o assunto nas provas observadas: é o caso de UECE, UFPB, UERJ, USP (cujo manual cita até o trovadorismo). Por outro lado, as provas da UFPA, UEL e UFRN cobravam conhecimentos de características de estilos de época, embora tais conhecimentos não estivessem elencados no programa desses processos seletivos. Temos razões então para crer que pelo menos 60% dos processos seletivos das universidades públicas brasileiras¹⁵, incluindo aí as que utilizam o Enem, não cobram conhecimentos historiográficos.

Entre os 24 vestibulares que colocaram tais conhecimentos nos seus programas ou avaliações, mencionavam “periodização literária” (Unesp, UFRR), “escolas literárias” (UEA, UFF), “principais características do Barroco [etc.]” (UEFS, UESB), “historiografia da literatura brasileira: quinhentismo [etc.]” (UEG, UFSM), “tendências e características dos movimentos literários” (UFGD), etc.. No entanto, é preciso deixar claro que a proporção, nas provas em si, de questões sobre esses domínios não é grande em quase nenhum processo

¹⁴ Foram pesquisados os sites de vestibulares de universidades de todo o país, ao menos uma por estado da federação (com exceção daqueles em que todas as instituições públicas utilizam apenas o Enem). Eis a lista das universidades observadas: Unesp, UEAP, UEA, UFAM, UEFS, UESB, UFBA, UECE, UnB, UFES, UFG, UEG, UNEMAT, UFGD, UEMG, UFJF, UFMG, UFU, UFPA, UFPB, UEL, UFPR, UFPE, Uespi, UFF, UERJ, UFRN, UFRGS, UFSM, UFRR, UFSC, USP, ITA, Unesp, Unicamp, UFS e UFT.

¹⁵ Utilizando os 37 vestibulares analisados como uma amostra do total de 88 processos seletivos que não usam o Enem integralmente, chegamos a uma porcentagem de 38% que não cobram conhecimentos sobre estilos de época, o que corresponderia a 33 do total de 88 universidades. Somando-se essas 33 às 50 que já utilizam o Enem, temos 83 do total de 138, ou 60%.

seletivo – embora em um sistema fundamentalmente competitivo como o do vestibular, cada questão possa ser um diferencial no resultado final, sendo sempre relevante. Na primeira fase do processo da Universidade Federal do Paraná, por exemplo, foram 3 questões entre as 20 de língua portuguesa. Na primeira etapa do vestibular da Universidade Federal Fluminense, foram 2 de 11. A exceção fica por conta da Federal de Pernambuco, com mais de metade das questões da segunda fase (o Enem funciona como primeira) cobrando conhecimentos sobre características de escolas literárias e até dados biográficos dos autores. De todo modo, por mais que a influência positivista sobre o ensino de literatura, manifesta sob a figura da historiografia literária, ainda se faça presente no Brasil, esta presença não chega perto da observada nos livros didáticos.

Mas há ainda outra questão referente ao(s) vestibular(es) que é importante comentar, na medida em que exemplifica a tensão obrigatório/prazeroso subjacente à leitura literária na escola. Independentemente ou não da cobrança de conhecimentos de historiografia literária, muitos vestibulares (ainda) cobram a leitura de uma lista de obras. Dentre aqueles 37 analisados, a lista de “leituras obrigatórias” aparece em 24 programas – entre eles, Unicamp e USP, avaliadas como as melhores universidades do país – e inclui desde poemas barrocos até literatura contemporânea brasileira (Ana Miranda, Cristovão Tezza), portuguesa (José Saramago) e africana (Mia Couto), numa média de sete obras por vestibular. Essas leituras são cobradas em questões de todos os tipos, inclusive questões objetivas, cuja única intenção é verificar se o estudante cumpriu sua obrigação de ler todas as obras que lhe foram impostas (e que não têm como ficar de fora do currículo das escolas que querem ter seus alunos aprovados em tais vestibulares). Fica a pergunta: que espécie de prazer um jovem pode tirar de uma leitura que tem por finalidade passar pelo momento provavelmente mais estressante de toda a sua vida até então?

Embora esta pesquisa se guie pela noção da importância da instituição escolar para a formação de leitores literários, esta é apenas uma das possíveis expectativas que podemos ter sobre o ensino de literatura no Ensino Médio. É a expectativa também expressa pelo MEC, mas nem isso quer dizer que a disciplina deva ter esta como função essencial. Não é o escopo deste trabalho determinar como verdadeiro o não cabimento, por exemplo, da abordagem historiográfica no Ensino Médio. Considero esse tipo de conhecimento importante, inclusive, como ferramenta de inclusão social, como descrito na seção 1.3. Concordo, porém, com as *Orientações Curriculares* em que essa abordagem pudesse ser mais restrita, podendo aparecer, por exemplo, apenas no último ano (BRASIL, 2006, p. 76–77).

Entendo que é importante conhecer determinados autores canônicos e saber localizá-los no tempo e no espaço, isto é, no contexto em que foi produzida sua obra. A escola tem por dever, sem dúvida, cuidar de fornecer ao estudante todos os conhecimentos de que ele necessita para realizar uma leitura eficiente cognitiva, estética e socialmente. O que realmente não faz sentido é cobrar dos alunos um conhecimento enciclopédico de todas as características de cada estilo de época, sem nenhuma reflexão. O que interessa dizer aqui é que, relevante ou não na disciplina de língua portuguesa, adequada ou não às necessidades futuras do estudante (seja no vestibular ou na vida profissional), é certo que a abordagem historiográfica “conteudística” – que pressupõe que o adolescente decore características de escolas e de autores (inclusive biográficas), tirando totalmente o foco da obra literária como experiência – não só não contribui para o letramento literário como afasta o aluno da leitura das obras, que ganham os epítetos de “chatas” e “cansativas”, como se observa, por exemplo, nas pesquisas de ROCCO (1992) e LEAHY-DIOS (2004). Nesta, 100% dos entrevistados, no Brasil, se declararam distanciados da leitura, culpando a disciplina de língua portuguesa (p.27).

Desta forma, mais do que pretender determinar como certa esta ou aquela abordagem da literatura na escola, o que se pretende nesta seção é explicitar a contradição primordial existente entre expectativas e métodos em tais abordagens. Esta contradição é de certa forma intrínseca à própria escola – encarada como instituição, não como espaço de interação. A contradição aparece em diversas instâncias: foco nas características do período literário ou do autor e não na obra; leitura literária sempre atrelada a uma lista de exercícios quando a leitura é por definição uma atividade sem função imediata; leituras obrigatórias versus a liberdade de escolher o que se quer ler (que é o que um leitor formado faz: escolhe). Esses modelos desgastados já se provaram de pouco resultado quando o objetivo é atrair a atenção dos jovens para a literatura; é o que aponta Robson Coelho Tinoco (2010, p. 43):

As análises propostas, sobretudo as desenvolvidas no Ensino Médio, buscam tais elementos estabelecidos, dados, como seu objetivo. Objetivo de provar o que já se sabe, o que já está determinado pelos livros didáticos e referendado pela academia. Assim, perde-se uma grande oportunidade de, filosófica e analiticamente, “atiçar” o espírito do jovem.

De todo modo, independentemente dos muitos problemas que se verificam hoje no ensino brasileiro, há um paradoxo inerente à própria disciplina de literatura e à formação de leitores na escola: gostar não é algo que se aprende. “A escola não pode ser uma escola do prazer, o qual pressupõe uma boa dose de gratuidade. Ela é uma fábrica necessária de saber

que requer esforço”, escreveu Pennac, não sem ironia, para completar: “A vitalidade não esteve jamais inscrita no programa das escolas. A função é que está lá. A vida está em outro lugar. Ler é algo que se aprende na escola. Gostar de ler...” (1998, p. 78–79). Esse será o tema do último capítulo, em que o mediador aparece como figura fundamental não do “ensino” do hábito de ler, mas da transmissão de sua paixão.

1.5.2. Os livros didáticos e o nivelamento das contradições

Em meio às instâncias que concentram a difícil tarefa de resolver o equilíbrio entre gostar de ler e a obrigação de ler, é preciso reconhecer a importância dos livros didáticos, pois neles se concentram as maiores contradições. Instrumento nivelador entre as diversas instâncias do ensino literário, o livro didático faz o seu papel nivelando “por baixo”, isto é, trazendo uma proposta conservadora na abordagem da literatura, na medida em que tem de responder às exigências das editoras – que vendem tanto mais quanto os livros são tradicionais e “confiáveis” – e, ligadas àquelas, às das escolas, interessadas, principalmente as particulares, em ter seus alunos aprovados nas universidades de mais prestígio.

Assim, enquanto as *Orientações curriculares* do MEC se esmeram em esvaziar a escola de seu papel de reproduzidor do arbitrário cultural, colocando em primeiro planos as funções humanizadoras e a experiência estética como fundamentais para a formação de leitores, os livros didáticos se incumbem daquele papel, e encontram terreno farto nas escolas, especialmente nas estaduais, entre os professores, que pesquisas recentes mostram como “marcados por uma autoestima baixa, com irrisórios salários e grave desvalia social” e que “não se veem como produtores de conhecimento: são meros consumidores daquilo que pensadores mais bem equipados lhes oferecem”, por meio dos “livros didáticos de literatura”, que “trazem as regras didáticas, o formato e o método das aulas já predefinidos para professores e alunos, assim como a ‘teoria’ conveniente” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 40).

Creio que livros didáticos guiam-se não pela proposta de levar às escolas e professores as teorias literárias mais contemporâneas ou textos literários mais interessantes para o processo de formação de leitores, mas sim pela necessidade de atender ao *status quo* da instituição literária. E esse *status quo* nada tem de produtivo no sentido de apresentar a literatura no que ela possui de mais interessante, ou seja, o texto literário, e não períodos e estilos, por exemplo, ou uma concentração desmedida de obras com as quais o adolescente

não tem como se comunicar (não ainda, ao menos). Regina Zilberman (1988, p. 111) trata da questão e lembra que:

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé leitura-texto-exercício. A mudança de apenas um dos termos – nos casos recentes, os textos são atuais – não parece suficiente para motivar a transformação dos demais; pelo contrário, reforça a manutenção das características gerais. Se estas persistem, é porque respondem a exigências superiores, formuladas pelo conjunto da sociedade e, particularmente, pela indústria livreira nacional.

Como se constroem os livros didáticos de literatura e como trabalham (ou não) de forma conservadora na reprodução de moldes já antigos tanto de seleção quanto de apreciação dos textos literários será o foco dos dois próximos capítulos.

Capítulo 2. A literatura nos livros didáticos de Ensino Médio: números

Esta dissertação foi concebida segundo a noção de que, embora as pesquisas de campo – feitas por pesquisadores em salas de aulas, com professores e alunos – sejam imprescindíveis, elas não podem alcançar, pela limitação de suas dimensões, um resultado sistemático que dê conta da realidade do ensino de língua portuguesa e literatura em todo o país. Devido à ampla utilização dos livros didáticos em salas de aula, facilitada pela distribuição dos volumes pelo próprio Governo Federal (por meio do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), as coleções selecionadas pelo MEC me pareceram uma via para chegar a um resultado bastante expressivo, também estatisticamente, da abordagem da literatura hoje nas escolas públicas de Ensino Médio, que reúnem praticamente 88% das matrículas deste nível no Brasil (INEP, 2011).

Se dificilmente podemos afirmar que o discurso sobre literatura e leitura que encontramos nos livros didáticos reflete aquele produzido e reproduzido pelos níveis superiores, em congressos, aulas de graduação e pós-graduação ou livros especializados – e nesse sentido não representaria um retrato do que se pensa sobre os estudos de literatura hoje no país –, esse discurso expressa, em larga escala, aquele por meio do qual o leitor em formação, jovem, entra em contato com a leitura literária dita adulta; e dele depende, e muito, o sucesso na assimilação do hábito dessa leitura.

É importante, é claro, termos em mente que tal abordagem é mediada e influenciada por diversos mecanismos e poderes que fogem completamente da esfera do ensino ou da teoria literária. Um exemplo são os diferentes níveis de dificuldade (incluindo o custo financeiro) impostos pelos próprios autores ou pelos detentores dos direitos autorais de suas obras, sobre a reprodução destas nos manuais didáticos, que viabilizam ou não o aparecimento delas – e conseqüentemente sua apresentação aos estudantes – nos livros. Outro fator é o importantíssimo peso dos livros didáticos no faturamento das editoras: livros de autores “conceituados”, isto é, tradicionais, cujos nomes soam familiares e, portanto, “confiáveis” têm lugar privilegiado na escolha de professores que estão distantes das teorias e abordagens mais modernas do ensino/estudo de literatura. Do mesmo modo, as próprias abordagens mais “tradicionais” – isto é, muitas vezes antigas e obsoletas nas academias – geram sensação de segurança em professores (e diretores) de escolas que utilizam os livros didáticos como principal instrumento de ensino em sala de aula. Como são esses professores

que escolhem os livros didáticos a serem usados, as editoras, com foco no faturamento, parecem-me seguir a lei do mercado, isto é, produzem o que é demandado, e os modelos desgastados são reproduzidos com poucas e lentas modificações ao longo dos anos, no intuito de os livros se manterem na lista dos mais usados, e vendidos.

Para se ter uma ideia de valores, a coleção mais requerida pelas escolas públicas de Ensino Médio em 2011 (C&M) forneceu, nesse ano, pouco mais de um milhão de livros (somando-se os volumes das três séries), custando ao Governo Federal cerca de R\$ 8,7 milhões. Somando-se o valor pago às editoras por todas as 11 coleções distribuídas às quase 19 mil escolas públicas de Ensino Médio brasileiras, chegamos a mais de R\$ 19 milhões, apenas em 2011. A esses valores ainda se acrescentam os obtidos no mercado privado.

Reconhecer tais problemas e interferências, no entanto, não muda o fato de que o discurso desses livros didáticos é aquele reproduzido por grande parte dos professores assim como absorvido por grande parte dos alunos – e vice-versa. Daí a importância de esmiuçarmos tal discurso, e este é o objetivo aqui. Apesar de o número de exemplares distribuídos variar bastante entre as diferentes coleções, todas elas – as obras distribuídas pelo Ministério da Educação entre 2009 e 2011 – foram investigadas nesta pesquisa. São elas, da mais à menos utilizada nas escolas públicas, segundo os números do FNDE relativos à soma dos livros distribuídos às escolas nos anos de 2010 e 2011¹⁶:

Tabela 2. Total de livros didáticos distribuídos pelo MEC nos anos de 2010 e 2011

Livro/coleção	Vols.	Pags.	Exemplares distribuídos	Valor total (R\$)
C&M	3	1120	596,9 mil*	14,7 milhões
JN	3	1196	234,2 mil*	6,4 milhões
EA	3	872	228,7 mil*	4,44 milhões
JDM	Único	478	227,8 mil	2,37 milhões
MLA	3	644	92,5 mil*	1,35 milhões
T&N	Único	564	92,4 mil	1,18 milhões
F&M	Único	523	69,8 mil	743,6 mil
HT	Único	356	46 mil	707,6 mil
UI	Único	724	45,5 mil	736,9 mil

¹⁶ Essas coleções foram distribuídas às escolas nos anos de 2009, 2010 e 2011. No entanto, o FNDE só divulgou os dados detalhados por livros para os últimos dois anos.

CAF	Único	581	28,9 mil	743,6 mil
ZM	Único	815	11,5 mil	335 mil

Fonte: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>, acessado em 11 de janeiro de 2012)

*Nas coleções em três volumes, foi feita uma média do número de exemplares vendidos de cada um dos volumes.

A análise dessas 11 coleções aqui posta em prática teve foco triplo. Em primeiro lugar, foram observadas as organizações dos capítulos e unidades de cada obra didática. O objetivo foi entender a proporção das seções dedicadas especificamente ao estudo dos textos literários e de que forma tais seções se compunham, e qual seria o fio condutor entre elas. Em seguida, tratei de relacionar todos os textos literários reproduzidos, em todos os capítulos ao longo dessas mais de 7 mil páginas, segundo diversos critérios em torno da autoria, do gênero e do uso do texto no livro. Por fim, parti para uma análise das atividades propostas em torno dos textos literários reproduzidos, com o intuito de entender se tais exercícios trabalham no sentido de aproximar ou não o estudante do texto. Veremos nas próximas seções deste capítulo os principais números obtidos nestas primeiras tabulações para então partir, no próximo, para uma investigação mais detalhada daqueles que os dados quantitativos obtidos demonstram ser os maiores obstáculos entre o estudante de Ensino Médio e seu desenvolvimento como leitor literário. Para as análises desenvolvidas nesta pesquisa, foram consideradas todas as 11 coleções, com peso igual.

Entendo que, quando se trabalha com um assunto tão subjetivo quanto é o discurso sobre literatura em livros didáticos, a utilização de uma análise quantitativa pode soar pouco adequada. Com efeito, foram necessárias várias aproximações e limitações para que se pudessem circunscrever textos, capítulos, questões, etc., em critérios que pudessem ser trabalhados de forma quantitativa. No entanto, esse procedimento foi fundamental para que eu pudesse desenvolver, em seguida, a análise qualitativa desses mesmos objetos. Assim, tenha-se em mente que, embora algumas classificações possam parecer um pouco “duras”, elas servirão, mais adiante, a um trabalho de análise mais cuidadoso e subjetivo.

2.1. Língua, texto, literatura: como se estruturam as seções dos livros didáticos

Para começar a análise do *corpus* de livros didáticos, o primeiro passo foi classificar os capítulos dessas obras, segundo uma área de abrangência geral e, então, o tema específico em que se encaixam tais capítulos. Em princípio, a ideia aqui era entender a importância que a literatura recebia nas coleções e, em seguida, observando apenas os capítulos dedicados a ela, estabelecer quais os temas mais recorrentes e que, assim, acabavam por determinar a própria organização do livro e, em consequência, do currículo da disciplina. Ainda que me pareça que as obras mais interessantes são aquelas em que há a abordagem de todos os temas em todos os capítulos – a gramática, por exemplo, não existe independente do texto –, esta classificação serve como base fundamental para diversas análises que se seguirão, inclusive para compreender e avaliar essa abordagem mista desejada. No que tange à área de abrangência do capítulo, foram concebidas três categorias¹⁷:

1. **Língua:** capítulos concebidos em torno de aspectos estruturais ou sociais da linguagem escrita e falada, notadamente conhecimentos de linguística e gramática;
2. **Literatura:** capítulos dedicados especificamente aos textos literários, segundo critérios de gênero, história, teóricos ou práticos;
3. **Texto:** capítulos destinados à produção e leitura de textos de diversos gêneros, não necessariamente literários, focando habilidades de compreensão das diversas linguagens quando construídas como texto escrito.

Tabela 3. Distribuição de capítulos segundo área de abrangência

Área	Frequência	Frequência (%)
Literatura	293	52
Língua	153	27
Texto	122	21
Total	568	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

¹⁷ Isso não significa que os capítulos tratam unicamente de tópicos dessas áreas e, sim, que se constroem em torno dessa área, com títulos que se referem a ela, etc. O mesmo vale para a própria classificação dos capítulos, em temas.

Como se vê, nos livros didáticos, a literatura ocupa lugar de destaque entre os componentes curriculares da disciplina de língua portuguesa, sendo mais de metade do total de capítulos especificamente dedicado ao estudo dos textos literários, que em muitos casos acaba por organizar a própria sequência didática da disciplina como um todo. Além disso, os textos literários não estão presentes apenas nesses capítulos, ainda que neles esteja a sua grande maioria – 70% –, como se observa a seguir:

Tabela 4. Distribuição de textos literários segundo área do capítulo

Área	Frequência	Percentual
Literatura	2173	70
Língua	556	18
Texto	384	12
Total	3113	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

A alta proporção de capítulos dedicados à literatura, ou mesmo ao “texto” em geral (somando-se as duas áreas, chegamos a 82% dos capítulos), no entanto, não significa que o texto literário e sua leitura estejam em primeiro plano nesses livros didáticos. Foi para avaliar o que se entende por “literatura” que partimos da área para o tema, uma forma de especificar, capítulo a capítulo, qual seria seu objeto de estudo principal. As áreas foram, assim, subdivididas conforme as categorias abaixo. Vale notar que alguns temas são comuns a diferentes áreas.

1. Língua

1.a. **Linguística:** capítulos centrados nos diversos aspectos da linguagem humana, escrita ou falada. Tratam tanto dos diferentes códigos audiovisuais quanto dos aspectos sociais relativos a elas, como as variantes linguísticas.

1.b. **Gramática:** seções focadas na transmissão da norma culta padrão da língua portuguesa escrita no Brasil, com conhecimentos como morfologia, sintaxe, pontuação e ortografia.

1.c. **Vestibular:** em algumas coleções, há capítulos inteiramente reservados à reprodução de exercícios constantes de edições passadas de provas de vestibular. Daí a existência deste entre os “temas” conforme nossa classificação.

2. **Literatura**

2.a. **Historiografia:** capítulos organizados de acordo com o conhecimento cronológico (diacrônico) das manifestações literárias, segundo escolas e movimentos literários.

2.b. **Leitura e produção:** aqueles que se debruçam sobre conhecimentos e atividades que têm como objetivo desenvolver as habilidades de compreensão, entendida aqui em seu sentido mais amplo, dos textos literários. Entre estes capítulos, estão, por exemplo, aqueles que tratam dos gêneros literários em suas especificidades de leitura, ou ainda aqueles que se organizam segundo temas mais ou menos arbitrários (ex: “histórias de amor”).

2.c. **Teoria literária:** nestes capítulos, é priorizado o debate sobre tópicos teóricos, tratando de assuntos como a definição do que é a literatura, quais as suas funções, etc.

2.d. **Vestibular:** ver acima.

3. **Texto**

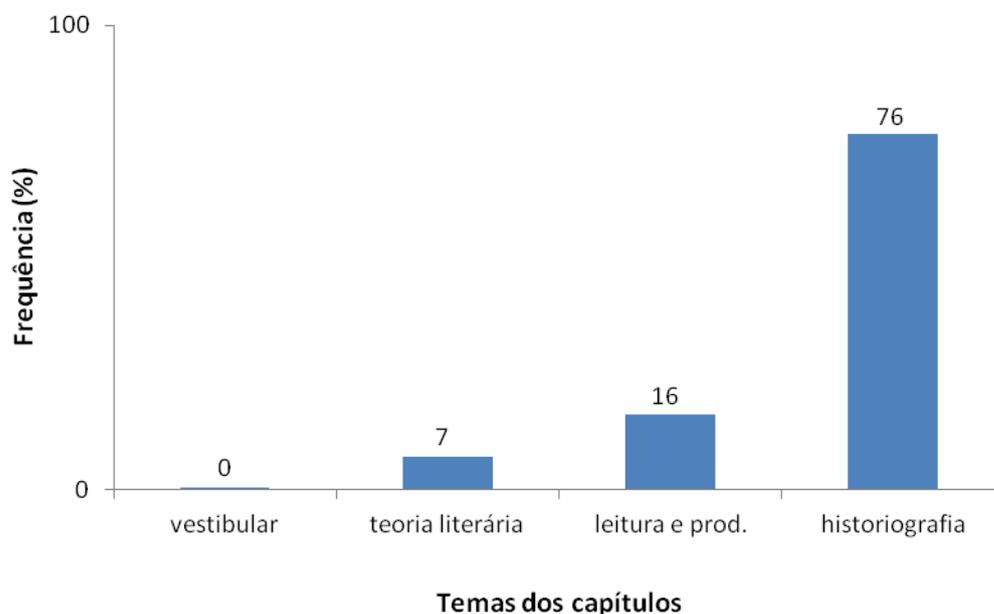
3.a. **Estilística:** este tema aparece entre os capítulos da área “Texto” justamente porque nele estão as seções dedicadas ao uso de ferramentas importantes da construção de textos tanto literários quanto não literários: saber ler corretamente (compreender) e utilizar as figuras de linguagem é uma das habilidades fundamentais requeridas de um leitor formado.

3.b. **Leitura e produção:** assim como na área de “Literatura”, aqui estes capítulos são os focados nas habilidades de leitura e compreensão, assim como de produção, de textos não literários (ou não necessariamente literários, uma vez que há nos capítulos desta área também textos de literatura).

3.c. **Vestibular**

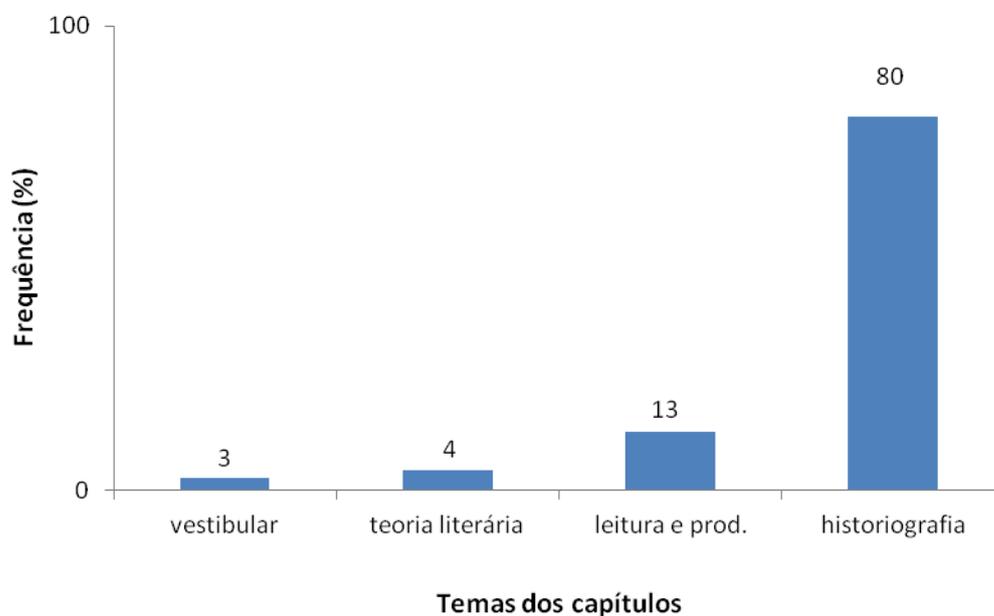
Como o que nos interessa aqui é o estudo da literatura, vamos começar destacando, entre os capítulos dessa área, em que proporção aparecem os diferentes temas. Também foi interessante observar quais são os temas dos capítulos que concentram a maior quantidade de textos literários, tanto nas seções da área “Literatura” como considerada a soma de capítulos de todas as áreas.

Gráfico 1. Distribuição de capítulos por tema, dentro da área “Literatura”



Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Gráfico 2. Distribuição de textos literários por tema, em capítulos da área “Literatura”



Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Como se esperava, a historiografia ainda é o fio condutor dos livros didáticos de língua portuguesa no Ensino Médio – sendo o tema de mais de 76% dos capítulos dedicados à

literatura (e de 39% do total de capítulos). É, ainda, o tema sob o qual se concentram 80% dos textos literários nos capítulos da área “Literatura” e mais de 55% dos textos literários ao longo de todos os tipos de capítulos. Para efeito de comparação, os capítulos sob o segundo tema mais corrente, “leitura e produção” – dedicados ao desenvolvimento da competência de leitura –, reúnem apenas 18% dos textos literários somadas todas as áreas. A importância da abordagem historiográfica nos livros didáticos será observada também na análise dos exercícios propostos por eles. Por ora, basta assinalar que apenas 2 dos 11 livros didáticos do PNLEM 2009 organizam os capítulos dedicados à literatura por critérios não historiográficos.

2.2. Textos literários e seus autores: um olhar objetivo, mas nem tanto

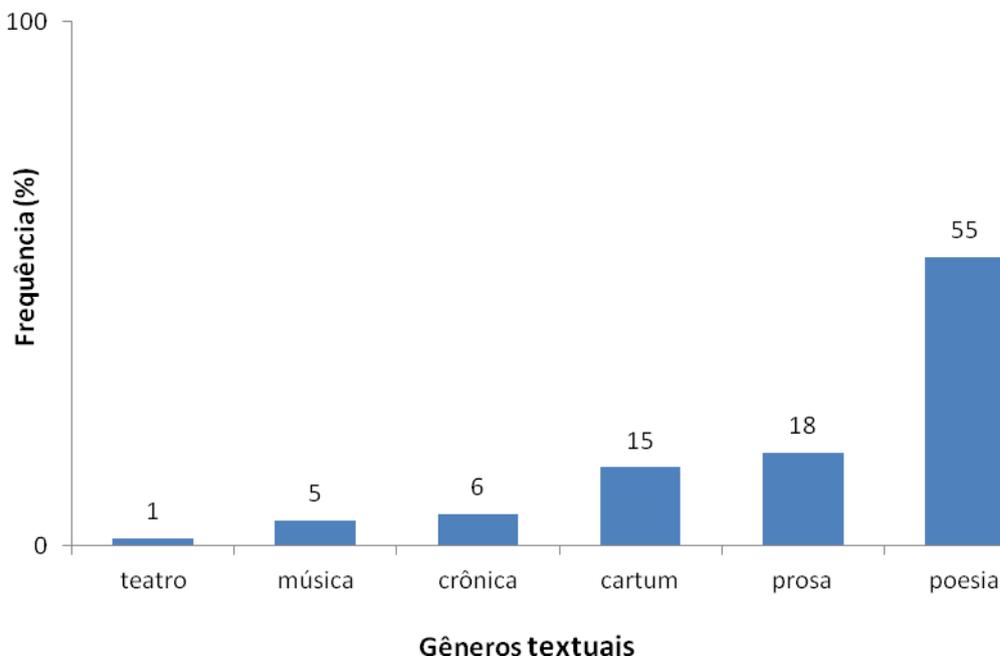
Depois de classificados os capítulos das 11 coleções didáticas de língua portuguesa, parti para um olhar mais detalhado, e a primeira tarefa a cumprir me pareceu ser, naturalmente, a classificação dos 3.113 textos literários distribuídos ao longo desses capítulos. Tal classificação seguiu critérios relativos ao próprio texto (gênero), ao autor (pertencimento ao “cânone”, sexo, século de sua morte, etc.) e à utilização do texto no livro. Foram considerados apenas os textos reproduzidos integralmente ou trechos de obras que, ainda que destacados de seu contexto, fizessem sentido em si mesmos (por exemplo, cantos de *Os Lusíadas*, de Camões). Desconsidereei extratos que fossem utilizados para exemplificar características de linguagem ou abordar temas estranhos ao texto em si (por exemplo, temas de gramática) e que não possibilitassem, pela sua descontextualização, qualquer tipo de experiência estética/literária. O motivo dessa seleção foi a intenção de verificar apenas como são tratados os textos que possibilitassem fruição completa por parte dos jovens leitores em formação. Os dados relativos a esses textos serão apresentados ao longo desta seção.

2.2.1. Textos e gêneros

Como textos literários, foram considerados aqueles que foram escritos com tal intenção e/ou são abordados como tais, caso dos sermões do pe. Antônio Vieira, hoje apreciadas tanto por seu valor histórico como por suas qualidades estéticas. Uma olhada na

classificação das obras por gênero dá a ideia dos textos considerados como literários nesta pesquisa:

Gráfico 3. Distribuição de textos literários segundo gênero



Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Os poemas, como se vê, representam mais de metade do corpus literário apresentado aos alunos de Ensino Médio nos manuais didáticos. Existem alguns motivos para tal, e parece-me que o principal deles é bastante prosaico: sendo textos mais curtos – ou permitindo, com maior facilidade, a extração de trechos – que o outro gênero literário moderno por excelência, ou seja, as modalidades de prosa ficcional (conto e romance), os poemas aparecem em mais quantidade, ocupando menos espaço físico. Isso é importante quando pensamos nos custos de impressão e distribuição, assim como na facilidade de manuseio e transporte por parte dos próprios estudantes. Um segundo motivo é que – seguindo os livros a abordagem cronológica e historiográfica, em sua maior parte partindo do Trovadorismo ibérico, a partir do século XII –, é natural que haja uma proporção maior de textos poéticos, uma vez que a prosa só passou a representar parte importante da produção literária a partir do Romantismo, no século XIX.

Compreendidos os motivos factuais, no entanto, cabe comentar que a leitura poética é uma leitura mais trabalhosa, já que sua linguagem é, em geral, aquela que mais se distancia da linguagem habitual, tanto mais quando falamos das obras dos séculos passados.

De forma nenhuma tenho a intenção de afirmar que a poesia deva ser relegada a segundo plano no ensino de literatura em nível básico, mas há que admitirmos que este gênero é o mais distante do universo do adolescente e a profusão de textos poéticos de séculos passados cria uma sensação de distanciamento entre o jovem e o que se propõe como literatura “legítima”. Basta, quanto a isso, lembrar que os livros de poemas não costumam constar das listas de mais vendidos. Entre os 20 livros mais vendidos de 2011, por exemplo, não há nenhuma coletânea de poemas (<http://www.publishnews.com.br/telas/mais-vendidos/ranking-anual.aspx>, acessado em 20 de janeiro de 2012).

A prosa de ficção, gênero com mais atrativos para captar novos leitores, aparece com 18% dos textos, um total de 551 obras ou trechos de obras. Cabe notar que muitos dos livros didáticos sugerem leituras de romances ou contos extraclasse, mas, considerando que não temos como averiguar em que medida essas sugestões são acatadas, elas não foram relacionadas nesta pesquisa, mesmo porque há razões para crer que leituras extraclasse são muito pouco demandadas. Em pesquisa em escolas no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, Leahy-Dios encontrou em um programa de uma escola a seguinte determinação: “[D]ada a escassez de tempo para o programa extenso, leituras extraclasse não são recomendadas, especialmente romances” (2004, p. 46). Já a prosa de não ficção (memórias, sermões e outras agrupam-se sob a categoria “crônica”) reúne 6% dos textos, pouco mais que as letras de música (4,8%). As peças teatrais vêm em último lugar, com 45 textos. E 12 desses textos são de Gil Vicente, o que é mais um indício do forte caráter historiográfico dos livros didáticos.

No Gráfico 3, chama a atenção ainda a grande quantidade de cartuns. Sob esta classificação, encontram-se todas as formas de arte sequencial, mas a imensa maioria é composta de tiras de jornal. A utilização de histórias em quadrinhos no ensino de literatura não é um consenso – a grande quantidade de textos desse gênero no Enem, por exemplo, já foi alvo de polêmica na grande imprensa. Acredito, porém, que se trata de uma linguagem bastante rica, partindo da equação imagem e texto, que se presta à abordagem de aspectos muito interessantes do desenvolvimento de competências de leitura. Infelizmente, o que se verifica nos livros didáticos é que essa riqueza de linguagem é amplamente ignorada, e que os cartuns são escolhidos em geral por apresentarem textos escritos curtos, usados em sua maioria no ensino de gramática.

Tabela 5. Gêneros literários segundo distribuição por temas de capítulos (% de textos)

Gênero	Tema do capítulo							Total
	Estilist.	Gramát.	Historiog.	Leit. e prod.	Linguíst.	Teoria lit.	Vestib.	
Cartum	6	59	5	20	8	0	2	100
Crônica	2	11	39	34	6	4	3	100
Música	3	13	43	29	7	3	3	100
Poesia	2	6	71	13	2	3	3	100
Prosa	1	4	62	24	2	4	3	100
Teatro	0	0	62	22	4	11	0	100
Total	2	14	56	18	4	3	3	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

O que é interessante notar na Tabela 5 é que 59% dos quadrinhos reproduzidos aparecem em capítulos dedicados ao estudo de gramática. Mesmo que consideremos que em tais capítulos sejam abordados outros temas, estes aparecem de forma transversal. No próximo capítulo vamos observar mais atentamente a questão da utilização dos textos literários como plataformas inespecíficas para a identificação de questões que ignoram a complexidade de tal linguagem (seja nos quadrinhos – exemplo mais evidente –, seja em outros gêneros literários).

Ainda na Tabela 5, vemos que os textos poéticos e de ficção são tratados em sua grande maioria nos capítulos dedicados à historiografia, o que é natural, dada a grande predominância desses capítulos. No entanto, quando vemos que apenas 13% dos poemas estão em capítulos dedicados à leitura e produção e 3% em capítulos de estilística, vemos que as características específicas da linguagem poética só aparecem quase que apenas atreladas à caracterização de estilos de época, desprezando outros tipos de relação, mais interessantes para a fruição estética desses textos.

2.2.2. Autores nos livros didáticos: uma relação desigual

Para cada um dos mais de 3 mil textos analisados nesta pesquisa, foram tabeladas, divididas por cada um dos 11 manuais didáticos, as seguintes variáveis: gênero, autoria, sexo, nacionalidade e século da morte do autor, sua relação com o cânone literário e uso geral do texto no livro didático. Como já tratamos da questão do gênero textual, o próximo passo é

observar os dados relativos à autoria. Em primeiro lugar, uma olhada geral nos autores com maior quantidade de textos publicados nas coleções:

Tabela 6. Os 10 autores mais frequentes segundo quantidade de textos reproduzidos

Autor	Frequência	Frequência (%)
Carlos Drummond de Andrade	147	4,7
Fernando Pessoa	116	3,7
Manuel Bandeira	96	3,1
Luís de Camões	83	2,7
Oswald de Andrade	78	2,5
Laerte	62	2,0
Gregório de Matos	59	1,9
João Cabral de Melo Neto	59	1,9
Fernando Gonsales	53	1,7
Dik Browne	52	1,7
Outros	2308	74
Total	3113	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Há, nas coleções, textos literários de um total de 489 autores. Apesar de este número parecer grande (e, portanto, “democrático”), a coisa muda de figura quando vemos que, destes, 247 – pouco mais de metade – aparece apenas uma vez ao longo das 11 coleções. E, como se nota na tabela acima, os 10 autores mais reproduzidos (2% do total de autores) acumulam 26% do total de textos encontrado. Se aplicarmos a fórmula do coeficiente de Gini – medidor de desigualdade largamente usado em diversos tipos de estudos, como os de desigualdade de renda – aos dados sobre os autores e seus textos nos livros didáticos, chegamos a um índice de 0,84. Se todos os autores tivessem o mesmo número de citações (a média sendo 6,37), não havendo desigualdade, o índice seria 0 – ou seja, a desigualdade de textos reproduzidos entre os autores corresponde a 84% da maior desigualdade possível¹⁸.

Esses valores não surpreendem, uma vez que os livros didáticos baseiam suas seleções de textos, e seu conteúdo programático, nos autores que fazem parte do chamado cânone literário nacional – ou seja, aqueles que, por uma confluência de fatores tanto estético-literários quanto extraliterários (sociais) tiveram suas obras perpetuadas ao longo dos séculos e anos, sendo consideradas as mais importantes e representativas da literatura nacional. Trataremos disso mais adiante. Por ora, é válida ainda uma última olhada naquela tabela dos

¹⁸ O índice de Gini seria 1 (desigualdade máxima) se todos os autores (exceto um) tivessem uma citação e o outro autor tivesse todas as demais.

10 autores mais reproduzidos. Para além da “necessária” desigualdade de números, note-se que: não há nenhuma mulher na lista; sete deles são poetas, sendo cinco modernos (um português), um barroco (Gregório de Matos) e um do século XVI (Camões); e, o mais curioso, três são cartunistas, sendo dois brasileiros e um americano (Dik Browne, da série *Hagar, o terrível*). Já vimos, no entanto, a explicação para a grande quantidade de cartuns. Os outros dados são exemplares dos números encontrados como um todo, como vemos nas próximas páginas.

2.2.2.1. Autores em sua relação com o cânone literário

Interessava a essa pesquisa uma análise dos textos e dos autores que levasse em conta o que a sua seleção representava para os estudantes como discurso sobre o que é literatura. Em pesquisas de campo, é comum ouvir dos alunos que literatura é feita de coisas antigas, complicadas, estranhas ao seu universo, representadas por autores que só existem na escola e não “no mundo real”, isto é, nos programas de TV, nas listas de mais vendidos, nas bancas de jornais. Ou seja, livros e autores que já vêm com o carimbo de “literatura legítima”, mas também de “coisas chatas”, circunscritas ao território das obrigações escolares.

Foi feita então uma tabulação detalhada das diferentes variáveis que se relacionam com esses aspectos. A primeira, e também a mais subjetiva, é a relação dos autores e dos textos com o cânone literário. Cheguei, nesse domínio, a uma classificação, aqui utilizada, com uma finalidade específica, que não tem a ver com atestar a qualidade de quem quer que seja – não por uma crença de que não há boa e má literatura, mas pela convicção de que cabe ao leitor, durante e após a leitura, fazer a sua própria e pessoal categorização. O objetivo foi, sim, averiguar se os livros trazem obras de autores que o senso comum (senso comum que segue, consciente ou não, as ordens de críticos e professores, é claro) percebe como populares. Muitos são os termos que se aplicam a essa seara, que inclui *best-sellers*, mas que estendo a qualquer ficção ou poesia escrita que não seja considerada “alta literatura” e/ou a formas de literatura que o jovem conhece da vida cotidiana, sejam canções ou tiras de jornais – ou seja, trabalhos que, naturalmente, o aluno não associaria à experiência escolar, da Turma da Mônica às sagas *Harry Potter*, *Percy Jackson* e *Crepúsculo*, como também a obra de Paulo Coelho, que, por mais consagrada pelo público que esteja ainda, não aparece nem é sequer mencionada em nenhuma coleção.

Os textos foram divididos entre canônicos, consagrados e populares – sendo estes últimos aqueles com os quais o estudante poderia entrar em contato em seu cotidiano, conforme explicado acima. Os textos canônicos e os consagrados seriam, em contrapartida, aqueles com os quais o estudante é, em geral, confrontado em sala de aula ou em outras instâncias de autoridade simbólica, aqueles que vêm com alguma chancela. É claro que essa divisão é razoavelmente subjetiva e não dá conta de particularidades e exceções, mas serve aos nossos propósitos para uma bem sucedida análise quantitativa dos dados.

Sob a alcunha de consagrados, reúnem-se os escritores que, mesmo que não tenham provado ainda sua “eternidade” (entre aspas pois sempre relativa), tornando-se canônicos, já passaram pelo crivo de especialistas, isto é, os que se destacaram não pelas vendas ou pelo alcance de leitores, mas pela aprovação dos “donos” do poder de aprovação da literatura. Quanto aos autores de países africanos lusófonos – cuja presença nos livros didáticos vem aumentando (embora irrelevante percentualmente) a partir da lei nº 11.645/08, que prevê a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras –, optei por manter esses textos em categoria à parte. É o que se vê na Tabela 7.

Tabela 7. Distribuição de textos literários segundo relação de seus autores com o cânone

Tipo de autor	Frequência	Frequência (%)
Canônico	1901	61
Popular	662	21
Consagrado	536	17
Africano	14	0
Total	3113	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Como já havíamos intuído a partir da análise da quantidade de textos por autor – representada por um índice Gini de 0,84 –, há uma concentração importante de textos de autores ditos canônicos. São 1.901 textos, representando 61% do total. Somando-se os canônicos aos consagrados, temos 78%. De todo modo, numa primeira vista, notar que mais de 21% dos textos são classificados como populares parece uma boa notícia para aqueles que, como eu, acreditam que a aquisição do hábito de leitura de obras mais complexas se dá pela travessia que parte das mais simples e próximas ao horizonte de experiências dos adolescentes (pré-)leitores até as mais sofisticadas, travessia que deveria estar no centro do projeto educativo na disciplina de língua portuguesa. Um olhar mais atento, no entanto, desfaz a empolgação, como se vê nas tabelas 8 e 9.

Tabela 8. Distribuição de textos literários “populares” segundo gênero

Gênero	Frequência	Frequência (%)
Cartum	464	70
Música	147	22
Prosa	23	3
Poesia	17	3
Crônica	11	2
Total	662	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Tabela 9. Gêneros literários segundo relação de seus autores com o cânone (% de textos)

Gênero	Tipo de autor				Total
	Africano	Canônico	Consagrado	Popular	
Cartum	0	0	0	100	100
Crônica	0	51	44	6	100
Música	0	1	0	99	100
Poesia	1	80	18	1	100
Prosa	1	73	22	4	100
Teatro	0	71	29	0	100
Total	0	61	17	21	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Na Tabela 8, notamos que os cartuns representam 70% do total de textos “populares”. As letras de canções são mais 22% desses textos, e trata-se, também, de uma linguagem que sofre com abordagem que despreza sua especificidade – ignora-se que tais textos só ganham sentido completo com suas melodias. Ficamos, entre os textos/autores “populares”, com apenas 23 textos de prosa ficcional (3%), 17 poemas (3%) e 11 textos de prosa de não ficção (2%). Além disso, lembrando a larga utilização dos quadrinhos como suporte para lições de gramática e verificando que as letras de canções são muito utilizadas para atrair a atenção do aluno e introduzir conteúdo de forma tradicional (43% delas estão em capítulos dedicados à abordagem historiográfica), a tal empolgação cai por terra. Fica a lição de que a literatura “por excelência” – poemas e romances – é aquela feita por autores canônicos ou consagrados pelas instâncias legitimadoras. Isso é verificável na Tabela 9, em que percebemos que 98% dos poemas foram escritos por autores canônicos ou consagrados, assim como 95% da prosa de ficção e de não ficção.

2.2.2.2. A idade dos textos: tempo e distância

Vamos dar sequência à investigação dos textos literários nas coleções verificando a época de atuação dos autores das obras. Para tal, foram tabelados os séculos das mortes dos autores. Descontadas algumas imprecisões, esse critério chega o mais perto possível do objetivo de classificar os textos literários segundo o século de sua produção e divulgação.

Tabela 10. Textos literários segundo o ano da morte de seus autores

Ano da morte	Frequência	Frequência (%)
<1201	21	1
1201-1500	61	2
1501-1600	111	4
1601-1700	100	3
1701-1800	43	1
1801-1900	412	13
1901-1950	436	14
1951-2000	944	30
2000-2012	144	5
Vivos	841	27
Total	3113	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

A Tabela 10 demonstra, antes de qualquer coisa, um traço que me parece muito positivo: a grande presença de autores modernistas, verificada pela alta concentração de textos de autores mortos na segunda metade do século XX (30%), dado que já vinha sugerido pela lista de 10 autores mais reproduzidos. São exemplos de mortos nesse período: Graciliano Ramos (1953), Oswald de Andrade (1954), Cecília Meireles (1964), Guimarães Rosa (1967) Manuel Bandeira (1968), Murilo Mendes (1975), Clarice Lispector (1977), Carlos Drummond de Andrade (1987) e João Cabral de Melo Neto (1999).

Também é interessante ver que 27% dos autores reproduzidos ainda estão vivos – embora este seja um número mais uma vez “contaminado” pela alta proporção de quadrinhos (42% dos textos de autores vivos são cartuns). De todo modo, sabemos que 76% dos textos reproduzidos nos livros didáticos foram escritos por autores mortos a partir do século passado ou ainda vivos. Esse dado me parece muito positivo não porque eles sejam mais importantes e

representativos da literatura brasileira/mundial ou porque suas obras sejam melhores ou mais interessantes. O que é relevante nessa estatística é que, quanto mais recentes as obras, mais próximas suas linguagens tendem a ser, assim como seu conteúdo, do universo do jovem de hoje, o que faz com que essas obras possam ter mais sucesso em atrair o interesse e o gosto dos leitores em formação para o hábito da leitura. Infelizmente, mesmo nesse caso a abordagem historiográfica é predominante, com autores e textos modernistas sendo frequentemente abordados segundo suas características de época (de linguagem, etc.), e divididos em diversas fases e movimentos.

2.2.2.3. Mulheres: minoria ainda e sempre

Vamos dar agora uma olhada nos autores dos textos literários segundo seu sexo (gênero social). Como se esperava, há uma maioria esmagadora de textos de autores homens: descontando-se os textos de autores anônimos ou de autoria desconhecida ou coletiva, 94% dos textos foram escritos por eles, ou seja, são 2893 textos de autoria masculina para 183 de autoria feminina. Contabilizado o número não de textos, mas de autores, temos 48 mulheres para 436 homens: apenas 10% dos autores reproduzidos são mulheres. Esses são números que, como observamos, variam bastante ao longo dos séculos.

Tabela 11. Frequência de textos de autoria feminina por século de morte das autoras, em relação aos textos de autores homens

Ano de morte	Frequência	Frequência (%)
<1201	0	0
1201-1500	0	0
1501-1600	0	0
1601-1700	1	1
1701-1800	2	5
1801-1900	2	0
1901-1950	6	1
1951-2000	88	9
2000-2011	26	18
Vivos	58	7
Total	183	

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

A Tabela 11 mostra que até o século XVII praticamente não há textos de autoras mulheres (há apenas um poema, barroco, da sóror Violante do Céu, portuguesa). A participação feminina permanece insignificante do século XVIII até 1950, com um total de 10 textos (para 881 de autores homens) nesses dois séculos e meio. A partir de então nota-se um crescimento do número de textos de autoria feminina. Se a proporção cai de 18%, entre textos de autores mortos neste século, para 7%, entre obras de autores ainda vivos, a razão é, mais uma vez, a grande quantidade de quadrinhos entre estes últimos, já que se trata de uma produção maciçamente masculina: 97% dos quadrinhos são de autores homens. Assim, se excluíssemos os quadrinhos da conta, teríamos, a seguinte proporção de textos de autoras mulheres, entre os autores mortos na segunda metade do século XX, mortos no século XXI e ainda vivos, respectivamente: 10%, 25% e 12%. A proporção de mulheres entre os textos de autores vivos cai mesmo assim, mas menos, mantendo-se acima da proporção da segunda metade do século XX. De todo modo, é notável a queda que os textos de autoria feminina sofrem entre as autoras mortas no começo do século XXI e as ainda vivas, e que o número seja quase igual ao dos textos de mulheres mortas na segunda metade do século XX. Esse assunto será debatido no próximo capítulo, na seção sobre a relação entre os livros didáticos e a formação do cânone literário.

A autora com mais textos apresentados é Cecília Meireles, que aparece em 12º lugar entre os autores de ambos os sexos, com 48 textos reproduzidos, um terço do “primeiro colocado”, Carlos Drummond de Andrade, líder isolado, com 147 reproduções. A segunda autora a aparecer é Clarice Lispector, em 30º lugar, com 29 textos. Depois dela, só Marina Colasanti, com 13, e Adélia Prado, com 12 textos, em 59º e 67º lugares.

2.2.2.4. Língua portuguesa e a questão da nacionalidade dos textos

A última variável relativa aos textos em si e seus autores, independentemente de como são abordados nos livros didáticos, é a nacionalidade. Para cada texto foi anotada a nacionalidade de seu autor. Apesar de terem sido computados textos de autores de 30

diferentes países¹⁹, a frequência da maior parte deles era inferior a 1%, de modo que agrupei as nacionalidades conforme as tabelas a seguir.

Tabela 12. Distribuição de textos literários por nacionalidade de seus autores

Nacionalidade	Frequência	Frequência (%)
Brasil	2229	72
Portugal	525	17
EUA	187	6
América Latina	32	1
Outros	140	5
Total	3113	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Tabela 13. Distribuição de nacionalidades por morte de seus autores (% de textos)

Séc. morte	Nacionalidade					Total
	Brasil	Portugal	EUA	A. Latina	Outros	
<1201	0	24	0	0	76	100
1201-1500	0	92	0	0	8	100
1501-1600	0	94	0	0	6	100
1601-1700	59	32	0	0	9	100
1701-1800	88	12	0	0	0	100
1801-1900	68	27	1	0	3	100
1901-1950	62	35	0	0	3	100
1951-2000	88	3	7	1	2	100
2000-2012	55	19	21	1	4	100
Vivos	80	1	10	3	6	100
Total	72	17	6	1	5	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

O estudo de literatura se dá dentro da disciplina de língua portuguesa, de modo que não é estranho, nem problemático, que a maioria absoluta de textos tenha sido escrita em nossa língua. Nas *Orientações curriculares* disponibilizadas pelo Ministério da Educação, a prioridade dos textos de autores brasileiros é explicitada (BRASIL, 2006, p. 33):

Essa coletânea de textos [selecionados pelos professores para serem estudados] deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com

¹⁹ Alemanha, Angola, Argentina, Brasil, Cabo Verde, Canadá, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Grécia, Irlanda, Itália, Japão, Marrocos, Moçambique, Noruega, Peru, Polônia, Portugal, Roma antiga, Romênia, Rússia, São Tomé e Príncipe, Suíça, Timor Leste, Uruguai.

a cultura e a memória de seu país. Isso implica que a escola deva comprometer-se a dar espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos dessa cultura e dessa memória.

Dessa forma, faz sentido que 72% dos textos trabalhados pelos livros didáticos sejam de autores brasileiros. Da mesma forma, como a história da literatura brasileira em suas origens está diretamente relacionada à literatura portuguesa, é lógico que esta seja a segunda nacionalidade mais presente, com 17% dos textos. Boa parte dos textos de origem portuguesa (31%), no entanto, foi produzida antes do século 17. Afinal, como o primeiro autor brasileiro a figurar nos livros didáticos é o barroco Gregório de Matos, nos seiscentos, toda a produção anterior em língua portuguesa só poderia ser de autores portugueses. Tanto é que, como nos mostra a Tabela 13, entre os textos dos séculos XIII a XVI, mais de 90% são de autores portugueses – porcentagem que cai para 32% no século XVII e 12% no XVIII, voltando a crescer somente com o Romantismo e o Modernismo (lembre-se que Fernando Pessoa é o segundo autor mais presente nos manuais), nos séculos XIX e XX.

O que realmente chama a atenção na Tabela 12 é que o terceiro país a ter mais textos reproduzidos é os Estados Unidos. Isso acontece por um motivo claro, que o leitor já deve ter adivinhado: os quadrinhos. Retirando os cartuns da conta, temos o seguinte ranking de nacionalidades:

Tabela 14. Distribuição de textos por nacionalidade de seus autores, exceto cartuns

Nacionalidade	Frequência	Frequência (%)
Brasil	1962	74
Portugal	525	20
América Latina	19	0,7
EUA	10	0,4
Outros	131	5
Total	2647	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Sem os quadrinhos, a frequência de textos norte-americanos cai de 187 (6%) para 10 (0,4%), ficando atrás do número de textos espanhóis e franceses (15 reproduções, cada um). Por outro lado, sobem as porcentagens de textos brasileiros (de 71,6% para 74,1%) e portugueses (de 16,9% para 19,8%). Já a porcentagem de textos latino-americanos fica ainda menor, não chegando a 1% (quase metade dos textos latino-americanos são quadrinhos argentinos). O número insignificante de textos desses países me parece um dado digno de

nota, se considerarmos hoje a relevância política, cultural e social dos nossos vizinhos aqui no Brasil. Descontados os cartuns, temos apenas: 7 textos argentinos (Charly Garcia, Jorge Luis Borges, Juan José Saer, Julio Cortázar), 4 chilenos (Antonio Skármeta, Pablo Neruda), 2 colombianos (Gabriel Garcia Márquez), 2 peruanos (Mario Vargas Llosa), 1 uruguaio (Eduardo Galeano) e 1 cubano (Nicolas Guillén).

2.2.3. Textos para quê?

O ato de ler, entendido como decifração e compreensão, está no ponto de partida, de fato, em qualquer uso que se faça de um texto, literário ou não. Quando, no entanto, o interesse é o de analisar as diferentes maneiras de ler para a formação do hábito de ler literatura, o verbo “estudar” ganha um sentido perigoso. Ler literatura é realizar uma atividade sem objetivos práticos imediatos: quando um leitor pega um livro espontaneamente, sem obrigação, é sua própria satisfação (estética, informativa, emocional) que ele busca. Quando a leitura de um texto literário é imposta, não é apenas a leitura que é imposta: são impostos também interpretações e julgamentos de acordo com critérios externos ao leitor. Observar como se dá a leitura de textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa para Ensino Médio é exemplar nesse sentido, como se vê na Tabela 15.

Tabela 15. Distribuição de textos literários segundo seu uso nos livros didáticos

Uso	Frequência	Frequência (%)
Exercícios	2020	65
Apresentação de conteúdo	1015	33
Antologia	78	6
Total	3113	100.00

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Dos 3.113 textos literários, 2.020 vêm acompanhados por exercícios. Mais do que isso: grande parte deles é apresentada com enunciados do tipo “Leia o texto e em seguida responda às questões”. Isso quer dizer que, embora se diga que o objetivo da leitura de textos literários, ou das aulas de literatura, seja formar leitores, o que se observa é que a meta é avaliar se os alunos sabem interpretar o texto “corretamente”. Na próxima seção, isso será percebido com maior clareza, quando observarmos os tipos de questões que são propostas

para esses textos. Por ora, é suficiente notar que os jovens alunos leem 65% dos textos literários nos livros didáticos sob o peso de saber que devem lê-lo da maneira “certa”, isto é, da maneira que lhes é imposta pelas autoridades escolares. Dos textos literários restantes, 33% (1.015) aparecem para introduzir ou apresentar conteúdo, ou seja, para exemplificar aquilo que está sendo ensinado, o que também limita o aproveitamento da leitura, uma vez que “contemplar uma obra de arte, com o objetivo de ver como certas regras são cumpridas e os cânones são obedecidos, empobrece a percepção” (DEWEY, 2010, p. 366). Apenas 3% (78 textos!) vêm sob seções que agrupei na categoria “antologia”, ou seja, em seções destinadas à simples... leitura.

2.3. Ler “corretamente”

Tão importante quanto a seleção de textos literários a ser apresentada ao aluno de Ensino Médio via livro didático é a escolha de como eles serão apresentados. Como se viu, em sua maioria as obras vêm com uma finalidade prática: servem como plataforma para averiguar se o aluno assimilou o conteúdo que lhe foi proposto. O verbo “assimilar” aqui é fundamental, na medida em que a escola é ainda uma instância que se divide entre os que “sabem tudo” e os que “têm de aprender tudo”. Se essa relação de autoridade – autoridade que dá pouco ou nenhum espaço ao diálogo – é complicada em todas as disciplinas, ela atinge seu paroxismo no ensino de literatura, principalmente quando se coloca como seu objetivo final declarado a formação de leitores, e não a transmissão de informações históricas ou o conhecimento sobre as diferentes figuras de linguagem, por exemplo. É claro que também esses aspectos contribuem para a fruição completa e complexa de um texto literário, mas são meios, ou ferramentas, não a meta final.

É claro que não idealizo uma escola utópica em que as aulas de literatura sejam baseadas apenas em leituras e em debates de opinião sobre tais leituras. O professor tem por função não apenas ser mais um entre os detentores de gostos e opiniões, mas conduzir os estudantes a um aprendizado sobre as nuances que compõem uma leitura. Isso se dá também pelo ensino de tópicos de linguagem, de contextualização histórica e social, de gêneros textuais e suas particularidades e, claro, de gramática. No entanto, parece-me que, se queremos que os jovens tomem gosto pela leitura – gostem de ler –, o verbo ensinar deve ter papel não maior que o dialogar, isto é, dar voz ao aluno.

Foi para verificar em que proporção isso se dá que classifiquei todos os 7.248 exercícios referentes aos textos literários presentes nos livros didáticos. Foram identificados os tipos de questões listados abaixo. É claro que, muitas vezes, uma mesma questão exige conhecimentos ou habilidades que possibilitariam sua classificação em mais de um desses tipos. Nesses casos, foi considerado aquele que nos pareceu o objetivo principal do autor quando propôs a questão.

1. **Objetivas:** Em questões deste tipo, o escopo é, basicamente, verificar se o aluno leu o texto. Isto porque suas respostas são encontradas no texto e apenas no texto, ou seja, não demandam nenhuma habilidade especial de leitura, apenas a decifração simples do texto, mesmo que isso signifique juntar mais de uma informação ali presente. Neste tipo de questão não há nenhuma espécie de envolvimento entre leitor e texto além da leitura em seu sentido mais imediato. Ex.: “O que fez Mussa para que a lembrança da gratidão a Nagib não fosse efêmera?” (JDM, p. 40).
2. **Explícitas:** Neste caso, a pergunta não apenas é objetiva como é óbvia. A resposta pode ser facilmente encontrada no texto mesmo para quem não o leu, bastando passar os olhos por ele, procurando a informação requerida. É a forma mais básica de exercício de leitura e, falando com franqueza, não serve virtualmente para nada. Ex.: “E o Frade? Com quem ele chega à barca do inferno?” (HT, p. 58). A resposta está clara em rubrica do texto da peça: “Entra uma frade com uma moça pela não. (...) Vem dançando e trauteando ao ouvido da dama a canção dançada.” (idem, p.57). O livro dá como resposta sugerida: “Com uma mulher, cantarolando” (*ibidem*, “Livro do professor”, p. 24).
3. **De inferência:** Aqui, o aluno já começa a ter participação efetiva na construção de sentido do texto. Aliás, começa a haver foco na própria construção de sentido. Por este tipo de exercício, avalia-se não só se o aluno leu o texto, atentamente, como se o compreendeu. Ele deve juntar as informações lidas e, por meio de habilidades adquiridas, de composição textual (e outras), chegar ao que se propõe. Embora ainda pressuponha respostas “certas” e “erradas”, neste tipo de pergunta o aluno participa ativamente, se envolvendo com o texto para compreender o sentido que se encontra além das próprias palavras e frases. Esse é o tipo de questão mais presente nas provas de vestibular mais modernas, e no Enem. Ex.: “O autor nos diz que tinha vontade de

ser um mascarado; e que finalmente foi um. E completa afirmando: ‘e não apenas durante o carnaval’. O que ele quis dizer com esta afirmação?’ (CAF, p. 28).

4. **Dialógicas:** Aqui, a voz principal é a do leitor. Neste tipo de questão, o que se pede é a opinião do aluno sobre o texto lido. Isso não significa, é claro, que a resposta seja completamente livre, afinal, o objetivo de formar leitores é também o de dar a eles as ferramentas para comporem seu gosto pessoal, mas também para argumentarem sobre ele: justificá-lo. Nas perguntas dialógicas, como o próprio nome pressupõe, o que se espera é que texto e leitor conversem, e que desse diálogo saia uma conclusão estruturada e bem argumentada, ainda que subjetiva. Ex.: “‘Desejo, vontade, necessidade’, assim canta o grupo. Como você interpreta esse refrão em relação à arte e à vida? ‘Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?’, perguntam os autores. Você saberia responder a essas questões?” (ZM, 2004, p. 283).
5. **Historiográficas:** São todas as questões que demandam conhecimentos sobre escolas e períodos literários. Também estão inclusas aqui as perguntas sobre dados biográficos do autor. São basicamente as questões que tenham como cerne esses aspectos ou que, para serem atendidas, exijam conhecimentos enciclopédicos por parte dos estudantes, como características de movimentos literários ou de autores, ainda que para respondê-las os alunos precisem aplicar também outras habilidades, como as de interpretação. Ex.: “Identifique algumas características da linguagem condoreira presentes no poema.” (Sobre um trecho de “Vozes d’África”, de Castro Alves, *in* MLA, vol. 1, p. 38).
6. **De linguagem:** Estão assim classificadas as questões que se debruçam sobre características da linguagem dos textos, excetuando-se as gramaticais. Assim, perguntas de linguagem são aquelas sobre: figuras de linguagem, estilística (incluindo conhecimentos de métrica e rima) e especificidades de linguagem dos diferentes gêneros (poesia, quadrinho, peça teatral, etc.) e tipos (narrativo, descritivo, etc.) textuais, assim como seus elementos (foco narrativo, enredo, etc., no caso da narrativa, por exemplo). Também estão aqui questões sobre variantes linguísticas. Exemplo de pergunta de linguagem: “No segundo parágrafo transcrito, temos um interessante trabalho com os elementos tempo e espaço, para caracterizar o clima da narrativa. Comente-o.” (sobre trecho de *Frankenstein*, de Mary Shelley, *in* T&N, p. 133).
7. **De gramática:** Estão aqui as perguntas de linguagem que demandem conhecimentos gramaticais, ou seja, da dita norma culta. São, portanto, questões que

avaliam o domínio, por parte do aluno, de fonologia, morfologia, sintaxe, acentuação, ortografia e pontuação. Ex.: “Observe que o enunciado que se inicia no 1º quadrinho termina no 2º quadrinho. Esse enunciado constitui um período composto por coordenação. Quantas orações há nesse período? Como as orações do período se classificam?” (sobre tirinha da série “Níquel Náusea”, de Fernando Gonsales, *in* C&M, vol. 1, p. 176).

Tabela 16. Distribuição de exercícios segundo tipo

Tipo	Frequência	Frequência (%)
Inferência	2198	30
Linguagem	1402	19
Objetiva	1014	14
Dialógica	965	13
Gramática	839	12
Historiográfica	685	9
Explícita	145	2
Total	7248	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Os livros acompanham os vestibulares, ainda que em menor escala, no que diz respeito à frequência de questões de inferência, que representam 30% do total de questões, uma diferença grande em relação ao segundo colocado – questões de linguagem, com 19%. Entre as questões intratextuais, as questões de inferência (ou de interpretação) estão no exato ponto médio entre o envolvimento total do aluno-leitor com o texto (que seria representado pelas questões dialógicas) e o aluno como apenas cumpridor de ordens mecânicas (caso das questões objetivas e explícitas: “leia e encontre a informação”). As questões extratextuais são aquelas que demandam conhecimentos (mais que habilidades) exteriores ao texto e à subjetividade do aluno: são as questões historiográficas, de linguagem e de gramática.

Embora as questões de inferência estejam entre aquelas que buscam averiguar a leitura não enquanto decifração, mas enquanto compreensão, isto é, que pressupõem não só o trabalho psíquico básico do estudante mas também seu domínio de instrumentos de leitura e ferramentas de composição textual, não se pode dizer, no entanto, que elas tenham como meta final promover o relacionamento pessoal – tanto no sentido de íntimo como de individual – do leitor com o texto. Em primeiro lugar, é claro, existe o peso do “certo X errado”, que inibe qualquer liberdade criativa ou diálogo espontâneo entre os dois. Além disso, e consequência

disso, está o fato de que a experiência da leitura não pode, com eficiência, ser explicada ou interpretada de outro modo que não na própria experiência. Questões do gênero “explique com suas próprias palavras...”, embora com o objetivo primeiro de avaliar se o aluno “entendeu” o texto lido, do que diz respeito à experiência pessoal da leitura, são, numa avaliação como a de Stanley Fish (1994, p. 77–78)²⁰, verdadeiros oximoros:

Não existe relação direta entre o sentido de uma sentença (parágrafo, romance, poema) e o que as suas palavras querem dizer. Ou, para colocar a questão de modo menos provocativo, a informação que determinada elocução nos dá, sua mensagem, é um constituinte de seu sentido, mas certamente não é o sentido como um todo. É a experiência de uma elocução – toda ela e não qualquer coisa que se possa dizer sobre ela, incluindo o que eu possa dizer – que é seu sentido. A consequência disso é, então, que é impossível querer dizer a mesma coisa de duas ou mais maneiras.

Ainda assim, as questões de interpretação dão conta, de modo mais ou menos bem-sucedido, da necessidade intrínseca à escola (como instituição) de medir o que está sendo ensinado, ou melhor, aprendido, sem, contudo, desprezar completamente a relação subjetiva entre leitor e obra. Este obstáculo se verifica em todos os outros tipos de questão, exceto nas dialógicas. Mais uma vez, considero fundamental deixar claro que os conhecimentos e habilidades que se verificam por meio dos outros tipos de questão (exceto as objetivas e explícitas) devem, sim, ser dominados pelo aluno-leitor para que sua fruição do texto literário seja completa. Ou seja, tais competências devem ser ensinadas e seu aprendizado, verificado. O que não se pode esperar de todos os alunos é que, sobrecarregados pela necessidade de acertar, ou de mostrar que aprenderam o conteúdo proposto, demonstrem gosto pela atividade da leitura. Certamente essa relação é pessoal, e há estudantes que se envolvem com a leitura literária independentemente do quanto se cobre sobre ela – não fosse assim, só haveria leitores entre os não escolarizados ou os que largaram os estudos após o ensino fundamental, o que soa absurdo (ainda que seja comum encontrar leitores que abandonaram a leitura literária no Ensino Médio para depois recuperá-la na idade adulta). O que se quer afirmar aqui, no entanto, é que, de forma sistematizada – encarada a escola como instituição, não como prática subjetiva –, o próprio exercício de ensinar como se utilizam as diversas ferramentas de leitura literária constitui um obstáculo para a transmissão do gosto por esse tipo de leitura. Este constitui o paradoxo máximo do ensino de literatura no nível médio:

Espera-se deles [professores] que ensinem as crianças a “dominar a língua”, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto

²⁰ Tradução minha, a partir do original em inglês.

“patrimônio comum”. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no “prazer de ler”. (PETIT, 2008, p. 158)

Se a proporção de questões dialógicas – 13% do total – parece insuficiente quando o objetivo é aproximar texto e aluno-leitor, temos de lembrar que este é o único tipo de questão que deveria inibir a possibilidade de dar uma resposta como certa ou errada. E isto, para a maior parte dos professores e escolas, é um problema muito mais do que uma solução. Além disso, há que haver, necessariamente, na escola espaço para o aprendizado das ferramentas que possibilitam ao estudante chegar ao estágio de diálogo complexo com o texto literário.

Existe, por outro lado, um aspecto sobre a distribuição de tipos de questão sobre os textos literários nos livros didáticos que não se explica pela própria organização do sistema escolar e que, portanto, poderia ser melhorada. Não há explicações plausíveis, a meu ver, para a ainda grande ocorrência de questões objetivas, que, como escrevi, têm como única função verificar se o aluno leu o texto, coisa que se verifica, de forma mais completa e vantajosa, com questões de inferência. Nesta pesquisa, se percebe que o número de questões deste tipo é maior do que o de questões dialógicas. Se somarmos as injustificáveis questões explícitas às objetivas, temos 16% do total de exercícios (1.159 questões, uma média de 105 questões por livro didático), para 13% de dialógicas (965 questões, menos de 100 por livro).

Antes de partir para uma análise mais detalhada dos principais entraves que se colocam entre o aluno e o hábito de leitura, a ser realizada no próximo capítulo, proponho uma última tabela relativa aos tipos de exercícios referentes aos textos literários, na qual se observa a distribuição dos tipos de questões segundo temas de capítulos.

Tabela 17. Distribuição de tipos de questões de acordo com temas de capítulos (%)

Temas	Tipos de questão							Total
	Dial.	Explíc.	Gramát.	Histor.	Infer.	Linguag.	Obj.	
Estilística	4	4	1	0	38	44	10	100
Gramática	12	2	52	0	21	8	5	100
Historiografia	13	1	3	14	32	19	17	100
Leitura e produção	16	5	7	1	31	25	14	100
Linguística	17	2	12	0	28	34	7	100
Teoria liter.	14	6	3	0	32	30	15	100
Vestibular	0	0	3	16	44	29	8	100
Total	13	2	12	9	30	19	14	100

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Como se verá mais adiante, esses dados serão úteis para avaliarmos em que medida a grande presença dos diversos gêneros de exercícios se presta ao estudo de literatura. É particularmente interessante, por exemplo, notar que, nos capítulos cujos temas são estilística e gramática, praticamente a metade das questões seja, respectivamente, relativa a linguagem e a gramática. É claro que esses dados parecem óbvios. Antes de assim concluirmos, no entanto, é importante explicar que muitas questões demandam conhecimentos que permitiriam encaixá-las em diferentes classificações. No caso das perguntas que demandavam conhecimentos de gramática ou de estilística, porém, com o intuito de avaliar as habilidades de interpretação do estudante, adotei como regra classificá-las como perguntas de “inferência”. Fiz tal opção justamente para que pudesse julgar em que medida os conteúdos linguísticos, quando relacionados a textos literários, apareciam nos livros com uma abordagem que os aplicasse à especificidade da linguagem em questão. Dessa forma, quando se vê, por exemplo, que, no caso dos capítulos de gramática, 52% das questões são de gramática, o que se quer dizer é que são questões que versam estritamente sobre aspectos gramaticais, desconsiderando completamente a linguagem literária ou o conteúdo do texto literário, que é utilizado como uma superfície plana de onde são retiradas frases ou palavras, de modo geral absolutamente descontextualizadas. Este é mais um obstáculo entre texto literário e aluno-leitor. Vamos agora, no próximo capítulo, debater a fundo esses obstáculos.

Capítulo 3. Livros didáticos: obstáculos entre leitor e texto literário

Em posse dos números relativos à abordagem da literatura nos livros didáticos de Ensino Médio distribuídos pelo programa PNLEM 2009, é hora de partir para uma análise mais detalhada daqueles identificados como os principais entraves, no ensino de literatura como observado nessas obras, entre os textos literários e a formação de leitores na escola. Este capítulo tratará, assim: da questão da abordagem historiográfica da literatura, ainda dominante nos livros didáticos; da seleção de autores e textos reproduzidos nos manuais, assim como o problema do cânone; e, finalmente e de forma detalhada, da maneira como os textos são abordados pelos livros didáticos, ou seja, como são lidos e estudados. Antes, porém, de nos debruçarmos sobre esses problemas, é interessante dar uma olhada nos discursos dos livros didáticos sobre o que é literatura e o que se propõe como objetivo de seu ensino nesses livros. Esse primeiro passo será importante na medida em que se verificarão algumas disparidades profundas entre o discurso sobre a literatura e a prática do seu estudo nos manuais.

Em dissertação de mestrado sobre o discurso sobre literatura nos livros didáticos de 1970 a 1990, Carolina Yokota Lima observa que, “apesar de alguns manuais indicarem que a definição de literatura é uma tarefa difícil [...], ainda a grande maioria deles trabalha tal conceito pressupondo algo natural, essencial e *transistórico*” (LIMA, 2008, p. 87–88). Como veremos, esse problema, de modo mais ou menos evidente, se mantém nesses novos manuais. A conceituação do que é literatura, no entanto, incomoda menos do que a da literatura legítima, e esse problema é mais difícil de ser identificado, na medida em que não se encontra apenas nos capítulos teóricos dedicados ao assunto – sobre o quais se debruçou a dissertação de Lima –, mas ao longo de todos os capítulos, e não apenas nos textos explicativos mas também nas questões e na própria organização dos livros.

De todo modo, mesmo nos textos teóricos concernentes à definição de literatura, foi raro encontrar algo como o que propõe Eagleton, quando escreve que “a literatura não pode ser, de fato, definida ‘objetivamente’. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (2006, p. 12). Pode-se argumentar que dizer a adolescentes que são os leitores – e os próprios estudantes, em última instância – que definem o que é ou não literatura subverteria a hierarquia imprescindível ao próprio funcionamento das disciplinas escolares. Parece-me, no entanto,

que o discurso de imposição de tal arbitrário cultural como algo “natural, essencial e transistórico” é um tanto insincero e, nesse sentido, pouco produtivo quando o objetivo é criar nos jovens o gosto pela leitura literária, na medida em que acaba os distanciando dela, colocando-os entre o grupo não autorizado para a fruição e o conseqüente julgamento e classificação das obras. Isso porque:

a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, [...] os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas [...] esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (EAGLETON, 2006, p. 24)

Vejamos, então, como os livros didáticos mais recentes, os do nosso *corpus*, tratam, objetivamente, a questão da definição de “literatura”. Como se esperava, as definições de literatura não são iguais em todos os livros, ainda que tragam muitos pontos em comum. O mais evidente deles é a definição de literatura pela contraposição a outros usos da linguagem. Alguns dos capítulos sobre “o que é literatura” se iniciam justamente por esse viés, contrapondo dois textos, um literário e um não literário. É o caso de: C&M, que apresentam uma reportagem e uma crônica (vol. 1, p. 27-28); JDM, com uma reportagem e um poema (p. 71-73); e F&M, com um poema e uma carta comercial (p. 40-42).

De modo geral, no entanto, todos os livros mencionam a literatura como a “arte da palavra”, ou afins. É um bom ponto de partida, de fato, mas é preciso tomar cuidado com os limites desse tipo de definição e evitar transformar o histórico em perene. Isso porque, quando se fala em um uso especial da palavra, tornando-a assim literária, toca-se no ponto da intencionalidade de tal uso. Em T&N, por exemplo, lemos uma afirmação de José Veríssimo: “Somente o escrito com o propósito ou a intuição dessa arte, isto é, com os artifícios de invenção e de composição que a constituem, é, a meu ver, literatura” (p. 339). Temos aqui uma definição um tanto abstrata (o que é a “intuição dessa arte”?), e ainda se considera a literariedade pelo ponto de vista de sua produção e não de sua recepção. Takazaki faz o mesmo ao afirmar que o que distingue os textos literários dos demais é que “possuem intencionalidade estética, ou seja, persegue-se o belo, provoca-se o estranhamento, através de uma organização original de palavras” (HT, p. 27).

Apenas três manuais explicitam a questão da historicidade do conceito de literatura. Em EA, por exemplo, os autores reconhecem que, por ser criação humana, a definição de literatura constitui uma tarefa difícil, e acertam ao afirmar que, “ao longo da

História, a literatura foi concebida de diferentes maneiras. Mesmo os limites entre o que é e o que não é literatura variaram com o tempo” (vol. 1, p. 16-17). F&M também tratam do caráter histórico da definição do que é ou não literatura e acertam ainda ao reconhecer que o que se pensa sobre as funções e definições da literatura são “opiniões” e não verdades (p. 45). ZM também promove debates interessantes a esse respeito, que serão detalhados mais adiante neste capítulo. Este último manual é também o único a problematizar o papel do leitor como próprio definidor do que é uma obra de arte. Nos outros livros, o leitor é pouco mencionado e aparece apenas, nos capítulos dedicados à definição do que é literatura, em: EA, que destaca a importância da leitura como “ato criativo” e do leitor criativo, que, ao ler, “põe em movimento todas as suas capacidades intelectuais e afetivas” (vol. 1, p. 23-24); e UI, que afirma que o leitor é aquele que “a cada experiência ultrapassada, mais e mais se conscientiza de que o confronto com o texto literário é sempre uma vivência permeada pelo prazer da descoberta.” (p. 15).

Quanto às funções da leitura literária, os livros circulam entre os mesmos conceitos, em maior ou menor destaque. Alguns priorizam sua função humanizadora e de conhecimento de si e do outro. Outras falam da função social e da literatura engajada, ou ainda da expressão de emoções e sentimentos. O que é comum a quase todos, como já citei, é que a participação do leitor é mínima. O texto literário é predominantemente tratado pelo ponto de vista do autor ou como agente modificador do leitor. No primeiro caso, fala-se em expressão artística, da “expressão das emoções e reflexões do ser humano diante do mundo” (C&M, vol. 1, p. 30) ou ainda de “uma função social e, portanto, uma responsabilidade social” do artista (JN, vol. 1, p. 259), entre outros exemplos. Já o texto literário como agente modificador unilateral – não em diálogo com o sujeito-leitor – aparece frequentemente quando se fala do texto literário como, por exemplo, “forma de conhecimento do mundo” (F&M, p. 46) ou instrumento de “humanização do homem” (C&M, vol. 1, p. 31-33).

Ainda no tocante às funções da literatura, vislumbra-se o leitor apenas em algumas definições arrevesadas como quando se diz que a “principal função de um texto literário é despertar emoção” (F&M, p. 40-42). A leitura como fruição individual e o prazer da leitura aparecem praticamente apenas em expressões pouco “nobres”, como quando se fala em função evasiva ou de fuga da realidade.

A leitura literária como processo e aprendizado também não é amplamente debatida. De modo geral, fica implícito que todo ser humano tem com a literatura a mesma relação íntima. MLA, por exemplo, para responder a pergunta “Por que estudar literatura?”,

propõe a seguinte frase de Alberto Manguel: “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, como respirar é nossa função essencial” (vol. 1, p. 11)²¹. Começar com esse imperativo “biológico” um livro didático de literatura é tudo menos gentil com os jovens leitores. Ler, então, não é uma escolha? Como *aprender a gostar* de algo que não é uma escolha? A comparação entre ler e respirar, além de clichê, é essencialmente absurda: a primeira demanda esforço, aprendizagem, é ativa. A segunda é natural, passiva, espontânea. Ao compararmos ambas – num livro para adolescentes de 15, 16 anos –, estamos dizendo que ler é fácil e natural, e implicitamente criticando em nível de “humanidade” os que não sabem ou gostam de fazê-lo.

Esse tipo de apresentação da literatura como algo essencial ao ser humano não exclui, no entanto, a importância da organização historiográfica da produção literária nos livros didáticos. Em boa parte dos livros, a historiografia aparece nos próprios capítulos dedicados à conceituação do que é literatura. C&M, por exemplo, falam da literatura na escola, da qual “independe para sobreviver”, mas da qual constitui uma disciplina “dada a sua importância para a língua e a cultura de um país, assim como para a formação dos jovens leitores”²². Ainda sobre o tema, os autores afirmam que a abordagem da literatura na escola pode se dar de várias formas, mas que a mais comum, no Brasil do último século, tem sido a “abordagem histórica” (vol. 1, p. 33). Ainda no capítulo “O que é literatura”, os autores partem então para as definições de estilos de época e tradição literária, incluindo um quadro com as escolas literárias a partir da era Medieval. Já MLA (vol. 1, p. 15) justifica a abordagem historiográfica afirmando que “a identificação de diferentes estilos de época orienta melhor o estudo das produções artísticas, pois a cada estilo de época corresponde uma escola literária”.

Mesmo autores que afirmam que o principal em sala de aula deve ser ler o texto literário, na prática acabam resumindo a abordagem da literatura à apresentação de escolas e movimentos. É o caso de UI, que, em sua introdução, define: “Aula de literatura é aula em que se leem textos literários. O texto literário assume o papel principal na sala de aula – é do efetivo contato e trabalho com textos que, acreditamos, cada aluno gradativamente se tornará um leitor de literatura” (p. 3). Por esse motivo, explica, as seções sobre literatura chamam-se

²¹ A frase se repete no volume 1, capítulo 10, p. 162.

²² A essa ideia me parece faltar um “vice-versa”: não só a literatura é importante para a formação dos jovens leitores como a formação dos jovens leitores é importante para a literatura. Nesse sentido, a literatura precisa, sim, da escola, para sobreviver. Em última instância, precisa da escola até para que se apreendam as habilidades de leitura (desde a alfabetização) e de compreensão textual.

“Para ler literatura”. Parece promissor. Note-se, porém, que 28 das 32 seções assim nominadas são organizadas cronologicamente, por períodos literários, a partir do Trovadorismo.

Por que então, apesar da abordagem da literatura e a leitura literária como eventos essenciais ao ser humano, o estudo de literatura ainda se apresenta nos livros didáticos segundo uma organização estritamente histórica, como uma sequência de eventos? A resposta está no fato de que, como apresentados nos livros literários, parece que “os ‘movimentos’ ou ‘escolas’ ter-se-iam sucedido uns aos outros, segundo um balanço regular e compreensível: oposições, sínteses” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 28). Assim, a ilusão de constância da importância e do papel da literatura ao longo dos séculos se mantém e o que o estudo da história da literatura deveria trazer de positivo e útil para a própria fruição dos textos literários permanece praticamente ausente dos livros didáticos. É o que veremos a seguir.

3.1. Períodos e escolas literárias: critério didático ou conservador?

A organização historiográfica da literatura tem forte influência positivista. Quando se formou uma crítica literária no Brasil, o primordial parecia ser dar à literatura um tratamento de ciência, sob influência ainda do século XIX europeu, que testemunhou a ascensão dos estudos históricos sob uma organização narrativa e objetiva. Durante o século XX, no entanto, desde os formalistas e os estruturalistas, essa visão pragmática da história literária perdeu prestígio. Com novas teorias, focadas no leitor, como o Reader-Response, surgida nos Estados Unidos, e a Estética da Recepção, na Alemanha, aquela concepção mais material da história literária perdeu, de fato, entre os acadêmicos e a crítica, o lugar de destaque que experimentou em seu surgimento. Ainda assim, o método historiográfico ainda reina absoluto nos programas curriculares das escolas e nos livros didáticos.

Mesmo os exames de acesso ao ensino superior (Enem, vestibulares) já deixaram de lado, em grande parte, esse tipo de organização da literatura, como vimos no Capítulo 1. As *Orientações curriculares* do Ministério da Educação, ainda que não tentem propor soluções definitivas, caminham num sentido mais afim com as teorias contemporâneas no que diz respeito ao critério historiográfico:

Pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem. (BRASIL, 2006, p. 36)

O documento sugere ideias para a organização da apresentação dos textos literários em salas de aulas, elencando uma série de critérios de agrupamento possíveis, o “espaço e/ou tempo” sendo um deles. O documento vai além e afirma ainda que a história da literatura é “uma espécie de aprofundamento do estudo literário” e, como tal, sugere que pudesse “ficar reservado para a última etapa do Ensino Médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados” (idem, p. 77). As orientações propõem ainda que o professor “faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias” (p. 78) e que “a escola não precisa cobrir todos os períodos literários” (p. 79).

Apesar de todas essas orientações, como vimos no Gráfico 2, no capítulo anterior, 80% dos capítulos de literatura são organizados segundo períodos literários. Os motivos para isso devem se localizar em algum ponto entre o comodismo e a aversão a mudanças, e seria desejável investigar as maneiras de se afastar desse ponto em direção a uma abordagem da literatura que seja tanto mais contemporânea quanto voltada para o processo concreto e individual da leitura, com uma condução mais aberta e generosa por parte da instituição escolar e seus agentes.

Em relação à organização dos capítulos, especialmente no que tange aos estudos de literatura, agrupei as 11 coleções didáticas analisadas em 3 grandes grupos. Diferentemente da classificação feita na minha análise dos capítulos dos livros (tabelas 2 e 3), aqui foram considerados os capítulos cujos próprios livros apresentam em seções (unidades ou capítulos) intituladas Literatura. Embora haja uma interseção entre as duas classificações, elas diferem na medida em que muitos dos capítulos que classifiquei como sob o tema “Literatura” aparecem nos livros sob a rubrica “Leitura e produção de textos” (ou afins)²³. O que me interessa nesta primeira tabela do Capítulo 3 é delimitar a proporção de capítulos dedicados à

²³ Por exemplo, no volume 2 do livro de C&M, o capítulo 24 tem como tema e título “O conto de mistério”. Embora a temática seja claramente literária, o capítulo se encontra em seção de “Produção de texto”, uma vez que tais seções incluem tanto o estudo de textos literários como de textos não literários.

periodização literária entre aqueles que os próprios livros apresentam – explicitamente – aos alunos como sendo os de “Literatura”.

Grupo 1. Livros divididos por unidades, que agrupam capítulos dedicados, cada um exclusivamente, às áreas: Literatura, Língua e Produção de texto.

Tabela 18a. Livros didáticos segundo organização de seus capítulos (grupo 1)

Grupo 1. Áreas distribuídas ao longo das unidades			
Livros	Unidades	Capítulos	Capítulos de historiografia / total de capítulos sob a rubrica “Literatura”
C&M	4 por volume intitulas segundo períodos literários	10 capítulos/unidade (média), distribuídos por áreas	68 / 70
UI	32, sem título porém organizadas historiograficamente	3 capítulos/unidade, cada um de uma área: Literatura, Produção de texto, Língua	28/32

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Grupo 2. Livros divididos em 3 unidades segundo as áreas – Literatura, Língua e Produção de texto –, cada uma subdividida em capítulos dedicados exclusivamente aos temas das unidades.

Tabela 18b. Livros didáticos segundo organização de seus capítulos (grupo 2)

Grupo 2. Unidades organizadas por áreas		
Livros	Áreas das unidades	Capítulos de historiografia / total de capítulos sob a rubrica “Literatura”
JN	Língua, Produção de texto, Literatura	22 / 27
EA	Literatura, Língua, Produção de Texto	26 / 28
MLA	Literatura, Língua, Produção de Texto	11 / 12
T&N	Língua, Produção de texto, Literatura	17 / 20

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

Grupo 3. Livros divididos apenas em capítulos, com temas de cada área (Literatura, Língua e Produção de texto) distribuídos por entre os capítulos.

Tabela 18c. Livros didáticos segundo organização de seus capítulos (grupo 3)

Grupo 3. Temas das diferentes áreas distribuídos dentro dos capítulos		
Livros	Organização dos capítulos	Capítulos de historiografia/ total de capítulos sob a rubrica “Literatura”**
JDM	Até capítulo 6, com foco na língua e no texto. A partir daí até 47, na literatura	36 / 41
F&M	Volume dividido em 4 unidades, com total de 18 capítulos, com critério não relativo a áreas; gramática vem em apêndice	10 / 14
HT	Temas se distribuem ao longo dos 26 capítulos; gramática aparece no último	8 / 14
CAF	Temas se distribuem ao longo dos 35 capítulos	7 / 15
ZM	Temas se distribuem ao longo dos 30 capítulos	3 / 13

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

** Quando os livros didáticos não classificam seus capítulos por área, foi usado meu critério de classificação (como nas tabelas 3 e 4)

Especialmente nos grupos 1 e 2, os próprios autores identificam estudo de literatura com estudo da periodização literária. Nesses grupos, entre os 189 capítulos sob a rubrica “Literatura” (ou afins), 172 são dedicados ao estudo de escolas literárias, um total de 91%. No estudo dos livros desses grupos – que incluem 5 dos 6 livros mais distribuídos às escolas públicas em 2010 e 2011 –, os estudantes são, portanto, levados a associar o estudo de literatura ao aprendizado sobre movimentos literários e a “coisas antigas”. Além disso, há o problema muito importante, e raramente abordado nos livros didáticos ou nas aulas, de que cada obra é singular e que agrupá-las sob a alcunha de uma escola literária implica necessariamente em aproximações e delimitações arbitrárias, sendo em boa parte as classificações feitas *a posteriori*.

As exceções são os livros de CAF e de ZM. No primeiro, a historiografia surge apenas nos últimos 6 dos 35 capítulos do volume. Antes disso, o leitor já teria se familiarizado

com a leitura literária em pelo menos 9 capítulos dedicados à literatura segundo outra abordagem, a de gêneros literários e textuais. Já no livro de ZM, apenas 3 dos 30 capítulos são dedicados a uma abordagem cronológica da literatura. Não se exagera, também, a ênfase nas características dos períodos. Além disso, há um capítulo que traça uma história da crítica literária brasileira, procurando mostrar que as classificações, por mais interessantes, e úteis, são, por definição, arbitrárias. Infelizmente, os livros de CAF e ZM foram os menos requisitados pelas escolas no programa PNLEM, nos anos de 2010 e 2011, com apenas 28,9 mil e 11,5 mil exemplares, menos de 2% e 1%, respectivamente (Tabela 2).

Nota-se ainda que os livros de HT e JN, no que parece uma ação paliativa para contornar a imposição da organização historiográfica, não dividem seus capítulos explicitamente sob escolas e períodos literários, ainda que estes estejam subjacentes à organização. JN, no entanto, acaba por fazer algo mais confuso: divide as obras e estilos em contextos históricos (“Era Medieval”, “da Revolução Industrial à Primeira Guerra” etc.) sem seguir sua ordem cronológica, com, por exemplo, o capítulo “A prosa no século XIX” (sobre a obra em prosa romântica e o início da realista) seguindo o denominado “A narrativa moderna”, que se seguia ao dedicado ao Naturalismo e o Realismo.

“A narrativa moderna” é um amálgama sobre as diferentes formas narrativas, das fábulas de Esopo a Dalton Trevisan, mas pulando o Romantismo – uma opção que só se justificaria por uma questão valorativa, sugerida pela introdução ao capítulo sobre o século XIX, em que os romances românticos são comparados ao cinema ou à televisão. Não há como não atentar para a confusão criada pela inversão cronológica e pela reaparição de autores como Eça de Queiroz e Machado de Assis, apresentados no capítulo sobre o Realismo e retomados no capítulo sobre o século XIX. Depois de apresentar tanto a narrativa quanto o teatro do século XIX, o autor volta aos “estilos de época da Revolução Industrial à Primeira Guerra”, com o Parnasianismo.

Em conjunto com a organização em função de períodos literários, é forte a presença de exercícios que demandam conhecimentos de historiografia, notadamente sobre características de escolas e autores. Como vimos na Tabela 16, no Capítulo 2, esse tipo de conhecimento é requerido em 9% do total de exercícios ao longo das 11 coleções analisadas. Em alguns livros, esse percentual é mais significativo, por exemplo: EA (17%); MLA (16%); e UI (12%).

Na coleção de MLA, por exemplo, nota-se o esforço em ensinar as características dos “estilos de época” não só nas questões que efetivamente requerem conhecimentos sobre

elas como também em perguntas que, embora não demandem em si conhecimentos historiográficos, têm objetivos historiográficos (estabelecer características de determinado estilo). No primeiro caso, temos perguntas como “Apesar de conter características simbolistas, o poema também apresenta alguns traços românticos. Quais são eles?”, sobre poema de Antônio Nobre (vol. 2, p. 85). No segundo caso, temos, por exemplo, as mesmas perguntas repetidas sobre diferentes textos, no capítulo “Romantismo”: “O poema trata do amor de uma forma objetiva ou subjetiva?”; “Qual é a imagem do sentimento amoroso que o eu lírico constrói? Essa imagem corresponde à realidade do amor, ou denota uma idealização do sentimento?” (vol. 2, p. 12-24).

De maneira geral, o conhecimento sobre o contexto em que qualquer obra foi produzida, e recebida, não é de forma alguma irrelevante para a própria fruição da obra. Pelo contrário, o que se propõe é que o estudo dessa história seja problematizado e que se chegue a uma abordagem útil, pelo viés da leitura literária, e não como método arbitrário e conservador de configurar o currículo da disciplina de língua portuguesa, como defende Perrone-Moisés (2009, p. 21-22).

Mas o que seria essa abordagem da história literária? Como já se disse, como ponto de partida podemos pensar em uma história que não se apresenta como tal, pelo menos não em seu sentido cronológico-objetivo. Afinal, o que se propõe ensinar é literatura – a ler literatura –, e não história da literatura. Uma história da literatura centrada então nos textos literários e não na sequência cronológica em que apareceram, forçando-os a se encaixarem em tais e tais escolas e características. Assim, “história significará menos cronologia ou quadro literário que preocupação com o contexto, atenção para com o outro e, conseqüentemente, prudência deontológica” (COMPAGNON, 2009, p. 18).

A análise histórica, isto é, do contexto em que uma obra foi produzida, é fundamental para que se compreenda o que é que se considerava como arte e como literatura em determinado momento histórico – e que não necessariamente o seria em um período anterior ou posterior. Esse tipo de abordagem tem um viés social fundamental não só para o entendimento e aproveitamento da própria leitura da obra como para a reflexão, por parte de professores e então de alunos, sobre o próprio caráter histórico da definição do conceito de arte e de literatura. É necessário o entendimento, por parte dos leitores em formação, de que as obras de arte possuem uma função como bens simbólicos. Além disso, deve-se compreender que, como moedas de trocas sociais, as obras não têm apenas valor intrínseco (pelo que podem proporcionar de prazer, conhecimento, etc., ao leitor), mas também um valor

definido por instâncias legitimadoras que as instituem socialmente como obras de arte “verdadeiras” ou não. Nesse sentido, a análise histórica é relevante na medida em que “permite compreender as condições da ‘compreensão’, apropriação simbólica, real ou fictícia, de um objeto simbólico que pode acompanhar-se dessa forma particular de fruição que chamados de estética”. Esse tipo de abordagem, é claro, não faria do “conhecimento da verdade histórica a condição e a medida do prazer estético” (BOURDIEU, 1996, p. 365). Assim, o estudo da literatura teria “por objeto não apenas a produção material da obra, mas também a produção do valor da obra ou, o que dá no mesmo, da crença no valor da obra” (idem, p. 259).

Não se defende aqui, portanto, que a história da literatura, especialmente a brasileira, no sentido de sequência de eventos, seja completamente ignorada no Ensino Médio. Considero que ela deve ser abordada, também para que o estudante consiga compreender a evolução das formas e das temáticas, assim como vislumbrar o desenvolvimento da cultura brasileira por meio de sua literatura. O que não se justifica é que todo o estudo de literatura na escola seja organizado segundo essa sequência. Logo após sair do ensino fundamental, em que o texto literário ainda ocupa o primeiro plano nas aulas de literatura, o estudante, após ser apresentado a um par de capítulos teóricos sobre literatura, encontra diante de si, como literatura a ser estudada, uma cantiga medieval, escrita numa língua que ainda sequer é o português. Como não desanimar? Em texto de 1969 sobre manuais escolares, Barthes já notava o problema, ainda que partisse do Renascimento:

O primeiro [ponto de acerto no ensino de literatura] seria inverter o clássico-centrismo e fazer história da literatura de frente pra trás: em vez de tomar a literatura de um ponto de vista pseudogenético, seria necessário fazer de nós mesmos o centro dessa história e remontar, se realmente se quer fazer história da literatura, a partir da grande ruptura moderna, e organizar essa história a partir dessa ruptura; assim, a literatura passada seria falada a partir de uma linguagem atual, e até mesmo a partir de uma língua atual: já não se veriam infelizes estudantes obrigados a trabalhar em primeiro lugar o século XVI, cuja língua mal entendem, a pretexto de que ele vem antes do século XVII. (2004c, p. 50–51)

Apesar de fazer mais sentido que a cronologia tradicional, a abordagem de Barthes também não é ideal. Creio em uma abordagem histórica que pudesse satisfazer tanto a necessidade de demonstrar que as formas literárias mudam, em movimentos tanto de continuidade quanto de ruptura, quanto a de o texto literário aparecer como provocação para fruição e leitura (e não para estudo de características e afins). Os capítulos poderiam ser

organizados, por exemplo, segundo gêneros literários; dentro desses capítulos, seria apresentada a evolução de tal gênero, com textos de diversas épocas, numa abordagem tanto sincrônica quanto diacrônica. Também se permitiria, assim, abordar os contextos sociopolíticos e culturais dentro dos quais cada um desses textos foi tanto produzido quanto recebido, para tornar a leitura e a apreciação do texto literário mais complexas (e completas).

Esse tipo de abordagem, influenciado pelo método da estética da recepção, é, como afirma Jauss (1994, p. 35–36), especialmente interessante quando se deseja compreender e analisar a literatura mais antiga. Uma vez que a história da literatura é também a história de sua leitura, a fruição de um texto é tanto mais rica quanto mais o compreendemos sob o ponto de vista do momento em que foi produzido:

Quando não se conhece o autor de uma obra, quando sua intenção não se encontra atestada e sua relação com suas fontes e modelos só pode ser investigada indiretamente, a questão acerca de como, “verdadeiramente”, se deve entender o texto – ou seja, de como entendê-lo “da perspectiva de sua época” – encontra resposta sobretudo destacando-o do pano de fundo daquelas obras que ele, explícita ou implicitamente, pressupunha serem do conhecimento do público seu contemporâneo.

O método da estética da recepção pode se mostrar sofisticado para ser aplicado, em toda a sua complexidade, à abordagem da literatura no Ensino Médio. De todo modo, pode colaborar no momento de situar autores entre seus pares e suas épocas, escapando, pelo viés de seu posicionamento diante do horizonte de expectativas, do positivismo historicista ainda presente nos livros didáticos. A abordagem concomitantemente sincrônica e diacrônica das obras e autores é, no entanto, seu ponto mais forte.

Se, no entanto, nos livros é geral a valorização teórica da abordagem sincrônica, ainda não parece que todos os autores tenham feito pesquisas de “repertório” que permitam ir muito além das diferentes “canções do exílio”, de Gonçalves Dias a José Paulo Paes, ou do diálogo entre Camões (“Amor é fogo que arde sem se ver...”) e Legião Urbana (letra de “Monte Castelo”). C&M, HT e JDM são os únicos autores a efetuar um esforço mais sistemático na intenção de abordar textos de diferentes épocas, sincronicamente sob o viés da temática ou da intertextualidade. Em C&M, cada unidade termina com um capítulo denominado “Diálogos com...”; em HT, boa parte dos capítulos traz uma seção chamada “Para confrontar”; em JDM, cada capítulo de literatura conta com um quadro de rubrica “Intertextualidade”.

O ponto de partida em ambos, no entanto, é cronológico. No primeiro, os tais diálogos são com estilos de época e trazem ou textos coetâneos ao tal estilo mas de diferentes países e línguas, ou textos contemporâneos de mesma temática. Por exemplo, no capítulo “Diálogos com a poesia romântica”, encontramos tanto um poema de Byron quanto a letra de “Haiti”, de Caetano Veloso. Já no livro de HT – não organizado estritamente sob a ordem de estilos de época, mas ainda assim cronologicamente – temos, por exemplo, no capítulo 5 (“Teatro”²⁴), sobre o Humanismo e a obra de Gil Vicente, um trecho *do Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Vale lembrar que esses não são os únicos exemplos de abordagens sincrônicas nos livros didáticos. Pelo contrário, em boa parte deles, há um ou outro caso de textos de diferentes épocas dentro de um mesmo capítulo ou unidade dedicados ao estudo de literatura. Entretanto, na maioria das vezes, os textos mais recentes e próximos ao universo do aluno, como letras de canções populares, são usados unicamente com o objetivo de atrair sua atenção para o tema dos textos literários que efetivamente se pretende abordar: aqueles do estilo de época sobre o qual versa tal capítulo. São exemplos as letras de: “Brasil” (Cazuza) introduzindo a obra de Gregório de Matos (HT, p. 128); “Casa no campo” (Zé Rodrix), no capítulo sobre Arcadismo (JDM, p. 197); “Língua” (Caetano Veloso), introduzindo o Parnasianismo (T&N, p. 427). Com exceção dos livros citados, as coleções analisadas restringem quase que totalmente seus capítulos historiográficos à análise de textos representativos de escolas, sem relacioná-los com outras épocas. As exceções, é claro, são as coleções já mencionadas como não priorizando a organização cronológica: CAF e ZM.

É preciso evitar, ainda, cair no vício de explicar por que tal autor ou obra “é bom” – julgamento que, acredito, cabe unicamente ao leitor (ainda que conduzido em seu aprendizado por diferentes mediadores) –, devendo se limitar a mostrar as qualidades e motivos de interesse e a expor, com honestidade, as razões pelas quais tal autor ou obra continuam a ser estudados e por que é conveniente ao jovem – mesmo como informação útil no âmbito escolar/acadêmico e social – conhecê-los. Esta falta de transparência no mostrar ao aluno a relevância do conhecimento da tradição literária, transmutada em um discurso sobre a importância da experiência de sua leitura – isto é, “se você entender, vai gostar, sentir prazer” – é um dos entraves éticos mais perigosos para um ensino de literatura, e em contrapartida uma tomada de gosto pela leitura, mais eficientes. Vejamos agora como se dá a abordagem do cânone nos livros didáticos.

²⁴ Esse capítulo vem depois de “Poesia e Trovadorismo” e antes de “Clássico e popular” (centrado no estudo do Classicismo e da poesia de Camões).

3.2. O cânone na escola: via de mão dupla

A partir do momento em que se define a organização curricular a partir de critérios historiográficos, boa parte da seleção de textos literários e de seus autores vem a reboque: é preciso, no mínimo, dar exemplos de obras pertencentes a tais séculos, períodos ou escolas. Não é surpresa, portanto, que a maioria dos textos literários encontrados nos livros didáticos (61%; ver Tabela 7) seja de autores canônicos. Por autores e textos canônicos, entendem-se aqueles que, por quaisquer motivos, tenham resistido ao crivo do tempo, ao contrário de outros que se perderam ao longo dos séculos e diferente daqueles que ainda não tiveram a oportunidade de passar pela prova do tempo. Assim,

O Cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, quer se interprete a escolha como feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de crítica, ou, como eu faço, por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais. (BLOOM, 2001)

As razões por que determinados autores e obras sobrevivem enquanto outros caem no esquecimento ou sequer se fazem notar são muitas, e infelizmente não passam apenas por critérios de qualidade ou originalidade (como quer Bloom), ou mesmo por relevância enquanto documentos históricos ou sociológicos. O cânone literário tal como o concebemos no Ocidente é também tanto uma manifestação do poder sociopolítico e econômico como uma ferramenta utilizada pelos detentores desses mesmos poderes. Assim, é evidente que seja um conjunto de obras escritas por homens brancos, primeiro ligados de alguma forma à nobreza e ao clero e, mais adiante, pertencentes a classes sociais (minimamente) privilegiadas. Da mesma forma, deve-se pensar que a reprodução da leitura dessas obras serve à perpetuação dos mesmos poderes e dos preconceitos que são seu corolário. Essa reflexão é especialmente importante quando consideramos o papel da escola, e dos livros didáticos, na transmissão e reiteração do cânone literário consagrado e da separação entre alta literatura e literatura “de massa”, uma vez que todos esses conceitos estão intimamente relacionados.

Para abordar a questão, no entanto, é necessário antes de tudo esclarecer certas possíveis polêmicas e contradições concernentes tanto a esse tema quanto à definição de cânone adotada nesta pesquisa. Quanto aos intensos debates ideológicos sobre a pertinência do cânone observados na universidade atualmente, ao mesmo tempo em que me afasto do

radicalismo de Bloom quando ignora as contingências extraliterárias na eleição de obras e escritores, considero importante ressaltar que a relevância de tais contingências não torna menos determinantes as qualidades literárias (e portanto a importância de sua leitura) daqueles autores escolhidos. Faço coro, nesse sentido, com Perrone-Moisés, quando afirma que “mostrar os componentes ideológicos na formação do cânone é o óbvio”, mas que “atribuir sua constituição exclusivamente a interesses imediatos de classes ou de grupos sedentos de poder é restringir enormemente as motivações de escritores, críticos, professores, e subestimar a função das obras literárias na sociedade” (PERRONE-MOISÉS, 2009). Além disso, ela nota que “qualquer lista valorativa é contestável e condenável, se for reavaliada a partir de critérios estranhos a sua elaboração” (idem, p. 198).

Eagleton (2005, p. 80–81) também aborda a questão, por outro viés, ao criticar “aqueles intelectuais para quem a alta cultura é *ipso facto* reacionária” e que “esquecem que grande parte dela está bastante à esquerda do Banco Mundial. Não é em geral do conteúdo dessa cultura que os radicais deviam reclamar, mas de sua função. [...] Muito da cultura popular é igualmente conservador”. Quando fala em função da alta cultura é que Eagleton vem ao encontro do que se coloca nesta pesquisa como fundamental no que se quer demonstrar quando o tema é o cânone literário: não necessariamente a constituição de uma lista de obras que se pretende “obrigatória” na literatura (ou seja, as obras de formação da literatura ocidental, ou, no caso das escolas brasileiras, da literatura em língua portuguesa), mas sim a maneira como tais obras são apresentadas aos estudantes, como tal escolha é justificada e, em última instância, como os critérios de formação do cânone são renovados (ou não) pela instituição escolar.

Além disso, ainda em consonância com as tais funções da “alta cultura”, é fundamental refletir sobre o papel que a escola desempenha na manutenção ou na alteração do *status quo* social ao reproduzir ou (idealmente) transformar as relações de poder e deslocar as funções de distinção social que estão na essência da formação de um cânone que apresenta determinadas obras como legítimas, enquanto, pela exclusão desse rol, relega outros produtos culturais – e seu público – a uma posição inferior. Quando o que se analisa é a formação de tal cânone e o discurso produzido sobre ele nos livros didáticos que o Governo Federal distribui às escolas públicas brasileiras, essa reflexão é particularmente relevante.

[B]asta levar em conta a função de legitimação das diferenças sociais cumprida pelas diferenças culturais e, em particular, as diferenças que o sistema de ensino reproduz e sanciona, a fim de perceber a contribuição que as instâncias de conservação cultural trazem à conservação social, em sua

qualidade de depositárias e guardiãs da legitimidade cultural. (...) Dentre os efeitos ideológicos produzidos pelo sistema de ensino, um dos mais paradoxais e mais determinantes reside no fato de que ele consegue obter dos que lhe são confiados (...) o reconhecimento da lei cultural objetivamente implicada no desconhecimento do arbitrário desta lei. (BOURDIEU, 2004a, p. 131)

Esta pesquisa parte da ideia, óbvia porém digna de ressalva, de que não se pode mudar a história, e que a história da literatura ocidental (e, portanto, da portuguesa e da brasileira), como se constituiu, é a história de obras escritas por homens brancos ligados às elites de suas épocas. Não há nenhuma tomada de parte, ética, nesse ponto de partida. No entanto, considero vital que essa realidade factual seja constantemente problematizada pelos professores, tanto em sala de aula quanto na elaboração de seus programas. A observação de que tais obras e autores estão presentes ainda hoje nas aulas e nos livros didáticos por critérios não apenas estéticos é imprescindível tanto para a formação do senso crítico e político dos alunos como para a própria tomada de gosto pela leitura. Se a primeira é evidente em qualquer abordagem histórica e sociológica, a segunda não é menos clara: a partir do momento em que se deixa claro para o jovem leitor que tal texto não lhe é apresentado apenas por ser “bom”, acrescenta-se um critério menos metafísico e inicia-se a desmistificação da literatura. Tal desmistificação só poderá se completada, no entanto, quando se estender a explanação da multiplicidade de fatores que determinam que tal obra sobreviva e outra desapareça à separação, para as obras atuais, entre a literatura “legítima” e aquela “de massa”, já que, “na falta de uma ciência da estética, o exame das obras não autoriza a concluir que uma entre elas deve legitimamente pertencer ao domínio da literatura e que outra deve ser abandonada no campo da paraliteratura” (MOURALIS, 1982, p. 11).

É justamente porque a questão da constituição do cânone redonda na necessariamente arbitrária separação entre “boa” e “má” literatura, e porque essa separação é crucial no que se apresenta como “literatura” no Ensino Médio, que classifiquei os textos literários em três, segundo a relação de seus autores com o cânone: canônicos, consagrados e populares. Foi a partir dessa classificação, e da análise feita sobre os dados organizados segundo ela, que identifiquei três questões que se apresentam tanto como entraves entre estudante e leitura literária quanto como instrumentos perpetuadores dos critérios sociais restritos de seleção do cânone. Veremos, para começar, a questão da proporção mínima em que textos literários populares aparecem nos livros. Em seguida, trataremos da seleção pouco criativa de autores consagrados – ou seja, daqueles que rumam em direção ao cânone – nos manuais. Por fim, será interessante refletir sobre a maneira como os textos de autores

canônicos são estudados: numa abordagem que confunde critérios subjetivos/arbitrários com informações objetivas e inquestionáveis.

3.2.1. Textos e autores populares: o que se pode chamar “literatura”?

Os autores canônicos são aqueles que sobreviveram ao tempo. Embora se agrupem aqui tanto aqueles que estão no panteão da literatura em língua portuguesa (de Camões a Machado de Assis) quanto autores pouco conhecidos (por exemplo, Francisca Júlia ou Curvo Semedo), considerou-se que o fato de estes, estando mortos há mais de meio século e ainda sendo lembrados, deveriam figurar entre aqueles que, por algum motivo, resistiram ao tempo. Nesse sentido, a presença de seus textos em livros didáticos escolares atesta tal classificação suficientemente. Cabe então voltar a abordar a pouco menos objetiva separação entre consagrados e populares. Escrevo “pouco menos” na medida em que há, sim, critérios objetivos para verificar tal separação no “mundo real”, ainda que os critérios para a separação em si sejam arbitrários. Isso porque, a partir do século XIX,

[c]ava-se um abismo entre a literatura de massa, produção popular em conexão direta com a vida cotidiana de seus leitores, e a literatura de elite, lida pelos profissionais – críticos, professores e escritores – que se interessam somente pelas proezas técnicas de seus criadores. De um lado, o sucesso comercial; do outro, as qualidades puramente artísticas. Tudo se passa como se a incompatibilidade entre as duas fosse evidente por si só, a ponto de a acolhida favorável reservada a um livro por um grande número de leitores tornar-se o sinal de seu fracasso no plano da arte. (TODOROV, 2010, p. 67)

De maneira geral, foi este o critério adotado por essa pesquisa: são populares os textos literários com os quais os estudantes poderiam entrar em contato sem a mediação de nenhuma autoridade legitimadora, especialmente sem a introdução em sala de aula. Considero aqui, é claro, o estudante de escola pública “médio”, vindo de famílias excluídas culturalmente, com pouco ou nenhum contato, em casa, com a literatura canônica. Assim, o que mais me interessou aqui foi a comparação entre o que se toma por literatura legítima (autores canônicos ou consagrados) e a literatura chamada de massa (autores populares). Observando a Tabela 7, no capítulo anterior, observa-se a já esperada predominância dos primeiros, com 78% dos textos. Esse número, no entanto, cresce imensamente se tiramos da

conta os cartuns²⁵ (classificados como populares): 92% dos textos seriam canônicos ou consagrados. A proporção sobe para 98% se contarmos apenas os trechos de prosa de ficção e poesia (formas de literatura “por excelência”): apenas 2%, ou 40 textos, são populares.

Desses 40 textos, 18 são piadas ou anedotas. Elas são utilizadas para: debater a questão da construção do humor como fato linguístico (ver, por exemplo, F&M, p. 162-165; T&N, p. 161) e abordar questões de gramática (EA, vol. 2, p. 162 e 174) ou de variação linguística (EA, vol. 1, p. 153-155). O tema variação linguística é também a “deixa” para a reprodução de dois textos do cordelista cearense Patativa do Assaré (ZM, p. 25; CAF, p. 347), exemplo da utilização de textos literários em função de outras exigências curriculares, restringindo à questão das variantes sociogeográficas a riqueza da linguagem poética de Patativa. Mas o poeta aparece ainda outras duas vezes, nestas mais relacionado a conceitos de literatura, como a forma poética (JN, vol. 1, p. 305) e a apresentação da literatura de cordel (JDM, p. 77).

Trechos de literatura de cordel – um total de apenas 8 reproduções ao longo das 11 coleções – aparecem ainda, em abordagem “intra-literária”²⁶, em seções sobre a relação entre literatura e história (HT, p. 167) e intertextualidade (ZM, p. 397-399; C&M, vol. 1, 314). Um último poema de cordel, de Severino José, sobre segurança no trabalho, é usado como texto provocador para uma atividade de produção textual sobre o tema.

A abordagem sincrônica – ou melhor, o diálogo entre obras de diferentes tempos e lugares, formatos e usos – praticamente se restringe, nos livros didáticos, à relação entre obras canônicas ou consagradas de diferentes épocas (por exemplo, as já citadas abordagens modernistas para a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias) ou, no máximo, entre canções populares e textos canônicos. Quando a ideia é relacionar poesia e ficção populares com as obras da “alta literatura”, o resultado encontrado é praticamente nulo. Foram encontrados poemas populares como “Batatinha quando nasce”, “O anel que tu me deste” e “Andorinha do coqueiro” em três ocasiões: em ZM (p. 428), em seção sobre rima; em C&M (vol. 1, p. 75), no capítulo “O poema”; e em JN (vol. 1, p. 206), em exercício de vestibular sobre intertextualidade em relação a poema de Zila Mamede. O diálogo entre obras de diferentes épocas foi ainda tratado ao se relacionar um poema humorístico da extinta revista *Bundas*

²⁵ Como observei no capítulo 2, embora muito presentes, os cartuns são em sua imensa maioria utilizados para exemplificar questões de gramática e de linguística e estilística (73% estão em capítulos sobre esses temas).

²⁶ Isto é, que consideram o texto literário por suas especificidades e não como exemplos para questões de gramática e sociolinguística, p. ex..

com a poesia de Gregório de Matos (HT, p. 128) e um poema de Jorge Trindade (poeta “de internet”, do final do século XX) com poema de Álvares de Azevedo (JDM, p. 235).

Além desses textos populares temos ainda: uma fábula (ZM, p. 184) e uma parábola (JN, vol. 3, p. 167) anônimas, para abordar temas de organização textual; trecho de *Rapunzel* (JN, vol. 2, p. 230), conto de Malba Tahan (JDM, p. 103) e poema infantil de José Paulo Paes (C&M, vol. 3, p. 154), em seções sobre a forma narrativa; e poema erroneamente atribuído a Nadine Stair²⁷ (EA, vol. 2, p. 269) usado como provocação para exercício de produção de texto. Por fim, temos reproduções de três trechos do romance *O mundo de Sofia* (Jostein Gaarder), best-seller nos anos 1990, com diferentes utilizações: exemplificando o tema “funções da linguagem”, em T&N (p. 25), em seção sobre o Naturalismo, em JN (vol. 2, p. 284) e como tema para atividade de produção de texto, em MLA (vol. 3, p. 178). Com isso, encerra-se a lista detalhada de textos de prosa e poesia classificados como populares nesta pesquisa.

3.2.2. Novos critérios para o cânone: o caso das mulheres

A relação entre textos canônicos e livros didáticos é uma via de mão dupla: tanto estes reproduzem, por questões curriculares, o cânone, quanto têm o potencial de incluir novas obras e autores, ou seja, de renová-lo. Esse poder – de reproduzir e/ou de renovar – é especialmente relevante porque a escola, como uma das instâncias legitimadoras das obras de arte, atua como tal sem que se problematize o fato de que a escolha dos textos lidos e ensinados (e, portanto, legítimos de os serem) é, por princípio, arbitrária, como é, enfim, a formação de qualquer cânone ou lista literária.

Pelo fato de que toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima (...) o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima

²⁷ O poema “Instantes”, amplamente divulgado pela internet nos anos 2000, foi primeira e equivocadamente atribuído a Jorge Luís Borges e, depois, a uma suposta autora norte-americana chamada Nadine Stair. Não há, contudo, evidências de tal autoria, considerando-se hoje o poema apócrifo.

e a ilegítima de abordar as obras legítimas. (BOURDIEU, 2004a, p. 119–120)

Parece, no entanto, que, assim como na questão da organização historiográfica, os livros didáticos optam, em sua maioria, por não tomarem para si a responsabilidade de renovar o repertório didático, por algum motivo que, como já mencionei, deve-se situar em algum ponto entre o comodismo e o conservadorismo. Há, para começar, uma escolha “preguiçosa” entre os possíveis textos de autores consagrados: autores que a escola, pela função de legitimação cultural de que fala Bourdieu, pode ajudar a futuramente incluir no cânone literário nacional ou em língua portuguesa²⁸.

Os principais críticos do cânone literário, especialmente acadêmicos ligados aos estudos culturais e sob influência pós-estruturalista (pós-colonialistas, pós-feministas e afins), apontam, com razão, a ausência de vozes de mulheres, de não-brancos e de colonizados entre o cânone ocidental. Por menos que se possa reescrever a história passada sob a luz das conquistas sociais atuais (ou das conquistas ainda desejadas), é fundamental que se apontem essas ausências para que não se repitam. É preciso, no entanto, evitar que pulemos sem escala, quando se fala em ensino de literatura, da ideia de literatura como história da literatura, sob organização objetiva e cientificista, para outro tipo de abordagem extraestética, com “um interesse maior pelo contexto do que pelo texto, pela história e pela ideologia mais do que pela poética e a retórica” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 193). Para a autora, tal tendência não é perniciosa, acusando apenas “o movimento pendular entre o texto e o contexto que tem caracterizado os estudos literários no século XX”. Na escola, no entanto, creio que o contexto não pode ocupar o primeiro plano, em detrimento do texto literário, sobre o qual deveriam se debruçar todos os esforços (inclusive os de contextualização). Passando do historicismo aos estudos culturais, ignoramos aquela parte mais proveitosa do pós-estruturalismo e das correntes surgidas em torno dos anos 1970, quando o assunto é o leitor, ou seja, do “prazer do texto” de Barthes à leitura como experiência estética e de (re)criação, como o que apresenta Eco, por exemplo. Esquecemos também a herança humanista tão necessária: a leitura literária como instrumento que ajuda a construir o sujeito afetiva, social e politicamente. Sem nos esquecer, é claro, de como a leitura literária é importante para a aquisição de habilidades de escrita, organização de pensamento e articulação da expressão e argumentação, habilidades

²⁸ Da mesma forma, um autor popular, suficientemente trabalhado em um grande número de escolas, poderia saltar para o futuro cânone. O único autor que parece chegar perto desse potencial é Patativa do Assaré, mas mesmo ele aparece apenas quatro vezes ao longo dos 11 livros.

cada vez mais complexas em um mundo em constante movimento, com a revolução da internet e da interatividade virtual, e ainda cada vez mais calcado no audiovisual.

Mas, além desses, a escola tem outro tipo de papel sociopolítico e, enquanto instância legitimadora dos produtos culturais contemporâneos, deveria tomar para si também a responsabilidade de evitar o silenciamento daquelas vozes que por tanto tempo estiveram abafadas. Não é o que parece estar acontecendo, no entanto, nos livros didáticos. Para esta pesquisa, sendo o assunto naturalmente complexo, tomamos como foco para a questão da representação autoral a participação de textos de autoria feminina.

Como se viu no capítulo 2, a participação de autoras literárias mulheres no *corpus* dos livros didáticos é muito pequena: os homens representam quase 90% da lista de escritores reproduzidos (48 mulheres para 436 homens). Quando se contam os trechos literários presentes nos livros didáticos²⁹, a participação feminina é ainda menor: apenas 6% dos textos foram escritos por elas. Tomando o cânone literário como registro de uma história já configurada, a pouca voz dada às mulheres é mais documento histórico do que erro na escolha do *corpus* literário dos manuais.

No entanto, quando observamos a proporção de homens e mulheres especificamente entre os textos escritos por autores que morreram a partir da segunda metade do século XX ou ainda vivos, – ou seja, que viveram a partir da segunda onda do movimento feminista, com todas as conquistas sociais subsequentes –, a proporção é maior, mas ainda ínfima: 9% dos textos foram escritos por elas. Mesmo tirando os cartuns – área bastante masculina³⁰ – da conta, o número não muda significativamente: chegamos a 12%. Para efeito de comparação, temos que, entre textos de autores mortos até 1950, há 1% escritos por mulheres.

Embora esses números sejam por si só esclarecedores, quando o que queremos demonstrar é a disparidade entre homens e mulheres na seleção do cânone literário pela escola, é mais importante considerar o número de autores do que o de textos, uma vez que a simples presença de um autor num livro didático (ainda que dependente de como ele é abordado) já começa a atestar a sua legitimidade entre a lista de autores literários. Vamos dar uma olhada nesses números, já excluindo os dados relativos a cartuns. Temos, contabilizados os autores de todas as épocas, 11% de autoras mulheres. No que diz respeito apenas aos

²⁹ Ignorando-se os textos de autoria anônima ou indefinida e coletiva.

³⁰ Há apenas dois cartuns de autoria feminina: um da francesa Dominique de Saint-Mars e outro da brasileira Cica.

escritores mortos a partir de 1951 ou ainda vivos, essa proporção sobe apenas para 13%: são 39 mulheres para 255 homens.

Olhando a evolução da proporção de autoras mulheres nos três períodos computados mais recentes, temos: 8% (entre os mortos de 1951 a 2000), 23% (de 2001 a 2011) e 14% (ainda vivos). Como o período de 2001 a 2011 é muito pequeno para que o aumento até 23% de autoras mulheres seja estatisticamente relevante, o que chama a atenção é que a variação entre o número de autoras mortas na segunda metade do século XX e o de autoras ainda vivas seja de apenas 6 pontos percentuais – especialmente considerando-se todas as conquistas que as mulheres obtiveram nesse meio século.

É preciso notar, ainda, que a proporção entre autores homens e mulheres varia bastante ao longo dos manuais didáticos. Vejamos, então, como ela se dá em cada um deles.

Tabela 19. Frequência de textos de autoras mortas após 1950 ou ainda vivas*, por livro

Livro didático	freq. autoras	% autoras	freq. textos de autoras	% textos
CAF	10	17	20	22
MLA	6	17	9	12
JN	18	16	43	15
JDM	9	16	12	13
EA	8	15	11	9
T&N	8	15	14	12
F&M	9	14	14	12
HT	4	10	5	7
C&M	10	10	28	10
UI	5	9	12	10
ZM	2	4	2	3
Total	39**	13%**	170	12

Fonte: Livros didáticos distribuídos pelo programa PNLEM 2009 (FNDE/Ministério da Educação)

*Esses valores excluem os cartuns: são considerados textos de prosa de ficção e não ficção, poesia, teatro e letras de canções.

**Esses números não são as somas de suas colunas. Como muitas das autoras aparecem em mais de um livro didático, se somássemos os números de autoras de todos os livros didáticos, repetiríamos muitas delas.

A Tabela 19 está organizada em ordem decrescente em função da coleção didática com maior participação de autoras entre o total de autoras. Essa ordem não seria a mesma se considerássemos a proporção de textos de mulheres entre o total de obras reproduzidas. Assim, se ao todo temos 39 autoras mulheres mortas a partir de 1951 ou ainda vivas ao longo das 11 coleções didáticas, um aluno que cursar todo o Ensino Médio utilizando apenas uma coleção ou livro tomará contato, no máximo, com apenas 18 autoras do período considerado. Seria o caso do estudante que seguisse a coleção de JN, que, embora não tenha o maior

percentual de autoras mulheres tampouco o de textos de autoria feminina, é o que apresenta mais nomes femininos. Tal estudante tomaria contato com: Cecília Meireles (18 vezes); Clarice Lispector (5); Marina Colasanti (3); Eunice Jacques e Hilda Hilst (2 vezes, cada uma), Adélia Prado, Amália Rodrigues, Anna Flora, Cleonice Berardelli, Cora Coralina, Ledusha, Lya Luft, Lygia Fagundes Telles, Maria Amelia Mello, Olga Savary, Pitty, Rachel de Queiroz e Zila Mamede (1 vez, cada uma). Por outro lado, na coleção de JN, o aluno leria textos de 98 autores homens.

É claro que a pequena proporção de autoras mulheres não é exclusividade da escola ou dos livros didáticos. Observando as últimas três edições de dois dos principais prêmios da literatura brasileira/em língua portuguesa, percebemos a mesma disparidade. Nas edições de 2009, 2010 e 2011 do prêmio Jabuti, temos, na categoria "Livro do ano (ficção)", três vencedores homens. Na categoria "Poesia", temos duas vencedoras mulheres: Marina Colasanti (2010) e Alice Ruiz (2009). Elas são, no entanto, as únicas autoras entre os três finalistas de cada um dos três anos (ou seja, duas mulheres para nove homens). Na categoria "Romance", não há mulheres entre os três finalistas em nenhuma das últimas três edições. Já no prêmio Portugal Telecom, tivemos apenas Marina Colasanti entre os três finalistas das três últimas edições (ela ficou com o terceiro lugar em 2011). Considerados os 10 finalistas, contamos ainda com Elvira Vigna em 2011 e Inês Pedrosa e Maria Esther Maciel em 2009. Em 2010, não houve mulheres entre os 10.

Observando outro critério de seleção de obras e autores – o da lista de mais vendidos³¹, a coisa não muda muito de figura. Na categoria “Ficção”, tivemos uma autora entre os 10 mais vendidos de 2011 (a canadense Sara Gruen), uma autora em 2010 (a norte-americana Lauren Kate) e três vezes a presença de Stephenie Meyer (com três volumes da saga *Crepúsculo*) em 2009.

É evidente que os números – os dos prêmios e os das listas dos mais vendidos –, são influenciados por uma questão anterior: a participação das mulheres entre os autores publicados no Brasil. Ainda assim, o caso das mulheres é interessante na questão dos livros didáticos por tocar na questão da responsabilidade que a instituição escolar tem em reduzir as desigualdades sociais em suas diferentes manifestações. A desigualdade de gênero serve aqui para exemplificar – por ser mais fácil identificá-la e apontá-la, na questão da autoria literária – todo tipo de disparidade na formação do cânone futuro, incluindo a de classe ou de raça.

³¹ Fontes: revista Veja e PublishNews.

Além disso, percebem-se com mais facilidade algumas ausências – ou presença mínima – de autoras cujo estudo seria bastante proveitoso com leitores adolescentes. É o caso, por exemplo, de Lygia Fagundes Telles (penso especialmente em seus contos), que só aparece em três coleções didáticas, uma vez em cada uma (JN, JDM, e F&M). Ou dos poemas de Ana Cristina Cesar, que só aparecem em CAF e F&M, uma vez em cada um.

Penso que não se deve encarar essa espécie de encargo de modernização do cânone literário como um simples dever, como uma “ação afirmativa” informal, mas há justamente que considerar que transformar o corpus literário em algo mais diversificado – em termos também das vozes que são lançadas aos leitores potenciais – é algo que serve ao propósito mesmo de oferecer mais possibilidades de o estudante vir a se interessar pela leitura literária. Não se quer afirmar aqui que cada leitor só se identificará e se interessará por aquilo que lhe for comum em termos restritos, como o gênero ou a classe social do autor, mas que tudo o que puder servir para abrir ainda mais o já amplíssimo universo de possibilidades que representa a literatura deve ser utilizado. Esse é, em parte, o tema do próximo capítulo. Sigamos por ora com a questão do cânone literário, agora pelo viés não de sua formação, mas de sua abordagem.

3.2.3. O cânone, ou “leia porque é bom”

O discurso escolar sobre o cânone, como observado nos livros didáticos, é explicitamente de exclusão. Enquanto recusa a opinião do aluno no que tange à decisão sobre o que é “bom” ou “ruim”, nega implicitamente também o caráter arbitrário sobre essa mesma decisão no momento mesmo em que apresenta determinados autores e obras como “bons” (e, por sua ausência, certos autores e obras como “ruins”).

Enquanto a obra literária é organismo vivo, que renasce a cada vez que é lido, o livro didático é um cemitério onde estão enterrados os “grandes autores”, com lápides cujos textos não deixam margem a contestações. “É autor de alguns dos versos mais belos da língua portuguesa”, se inscreve no mármore, e não resta ao aluno questionar. Tendo calada sua voz sobre o texto literário, resta ao estudante: aprender quais autores têm qualidade e por que, como se se tratasse de informações factuais; e aceitar que ele não é um agente habilitado – ou, ainda pior, capaz – de ter opiniões legítimas e coerentes sobre o que se considera literatura “verdadeira”. Nos dois casos, a consequência é o possível afastamento desse estudante da

leitura literária, ou ao menos da leitura de obras que se definem como “Literatura”. Ou seja, afasta-se o aluno justamente da leitura de obras literárias que a escola tem – e afirma ter – como papel aproximar do aluno, criando meios para que se torne íntimo dela. Considera-se aqui, portanto, como um problema – presente em quase todos os livros didáticos investigados – apresentar a qualidade e, portanto, a “gostabilidade” como um dado, sem espaço para a opinião do aluno, e isso não só no próprio discurso do livro como na transposição de textos críticos.

Os exemplos são muitos. Em UI (p. 246-248), temos o fragmento de um capítulo de *Amor de perdição* (Camilo Castelo Branco), apresentando um longo diálogo, seguido de uma lista de exercícios, entre os quais: “Castelo Branco é considerado um dos mestres do diálogo. O trecho lido permite comprovar este conceito?”. A resposta dada como correta é “sim”, claro. Ainda sobre o mesmo fragmento: “*Amor de perdição* tem uma grande agilidade narrativa: a seleção dos acontecimentos é habilmente tecida pelo autor, chegando rápida e eficientemente ao desfecho. O trecho lido confirma isso? Comente.”. O que o aluno pode fazer a não ser concordar? UI vai mais longe, nas questões sobre o “Canto IV” do *Uraguai* (Basílio da Gama): “‘‘‘Tanto era bela no seu rosto a morte!’’ é considerado um dos mais belos versos de Basílio da Gama (...). Procure sentir de onde provém essa beleza, comentando os aspectos do verso que mais lhe chamam a atenção” (p. 193). Ora, se no primeiro caso ao menos se trata da afirmação de uma habilidade mais técnica, ao falar em beleza, o autor toca em algo pertencente à experiência estética, pessoal por definição, estabelecida entre leitor e texto. A beleza é, afinal, “o que mais se distancia de um termo analítico e, por conseguinte, de uma concepção que possa figurar na teoria como meio de explicação ou classificação” (DEWEY, 2010, p. 251).

A maior parte dos casos em que se afirma a qualidade de tal obra ou autor, nas outras coleções didáticas, aparece no texto teórico sobre o tema. Em CAF, por exemplo, temos que Dom Casmurro é “certamente o mais intrigante dos romances brasileiros” (p. 71) – note-se a ênfase no uso de “certamente”. Em MLA, ficamos sabendo que “as colocações feitas por (pe. Antônio) Vieira permanecem válidas até hoje” (vol. 1, p. 63) e que Vinícius de Moraes é “um dos maiores poetas brasileiros” (vol. 2, p. 46), assim como CAF (p. 8) nos apresenta “Rubem Braga, um dos melhores cronistas brasileiros”. Expressões do gênero “um dos maiores” abundam ao longo dos livros, e discordo da sua utilização, já o que se deveria (ou se entenderia) dizer é “um dos mais importantes” – expressão esta que foge da seara do juízo de valor sobre a qualidade da obra e se abriga em critérios mais objetivos, como a

própria presença no cânone, ou reedições, traduções e tiragens de suas obras, prêmios recebidos, etc. Nesse sentido, inclusive, penso que não seria equivocado dizer que um escritor como Paulo Coelho também está “entre os mais importantes” da literatura brasileira. No entanto, ao se dizer “um dos maiores” ou “um dos melhores”, está-se afirmando que a obra daquele autor não só é importante como é “boa” ou “bela”.

Há ainda adjetivações apaixonadas como a que se vê em JN (vol. 3, p. 359): “Ninguém melhor do que o genial Carlos Drummond de Andrade para penetrar o mundo particular de outro escritor genial, João Guimarães Rosa”. Também se encontram afirmações quanto à popularidade de autores e obras que não são conhecidos do grande público, como em HT, ao escrever que Ariano Suassuna (e não sua obra, que foi adaptada em minisséries da TV Globo, por exemplo) “é um dos autores mais populares do Brasil” (p. 60). Em T&N, uma distorção mais radical: “Como exemplo da incrível musicalidade e o apelo às aliterações, transcrevemos uma famosa estrofe do poema ‘Violões que choram’ [Cruz e Sousa]” (2009, p. 441). Fica a pergunta: famosa para quem?

No lado oposto, o da abordagem de obras populares, nota-se o inverso: poucas adjetivações, alguma condescendência e descaso. Um caso exemplar é o do rap. Em C&M, para ilustrar o tema das variantes linguísticas, um poema apócrifo, “Dicionário dos mano”, encontrada sob diversas autorias na internet, é apresentada ao lado de uma foto da banda Racionais MCs, principal expoente do gênero nos anos 1990 e 2000 e ainda em atividade, sugerindo uma associação entre poema e banda, na realidade inexistente (vol. 1, p. 18). Pode-se argumentar que foi um erro da diagramação ou da edição, mas o resultado é o mesmo: informação equivocada. Também há descaso quanto à produção mais contemporânea veiculada em *websites*. No livro de JDM, por exemplo, apesar de o capítulo 45 levar o título “Do Concretismo aos poetas da internet”, fala-se apenas em “poesia virtual ‘marginal’”, e não há nenhum exemplo. Ainda nesse livro, em seção sobre a “literatura de massas”, percebe-se um tom excessivamente crítico para obras que, muitas vezes, são as escolhidas pelos estudantes para a leitura fora do ambiente escolar: fala-se em “subliteratura, com personagens estereotipadas e narrativas padronizadas em moldes que visam agradar certos tipos de leitores, que as devoram, já que não exigem qualquer tipo de reflexão” e na “literatura esotérica, prestigiada pela própria insegurança do indivíduo” (p. 458). Assim, recriminando-se tais obras, recriminam-se também seus leitores, que podem justamente ser aqueles que o próprio livro didático está querendo conquistar para a literatura “verdadeira”.

3.2.5. Projeto escola e cidadania para todos: um caso a ser observado

Tanto na abordagem do cânone quanto das obras populares, o livro de ZM é um caso à parte, portanto considero interessante um olhar mais detalhado sobre ele. Em capítulo sobre a crônica (2004, p. 466), por exemplo, temos a letra de uma canção dos Racionais, “Diário de um detento”, com o devido crédito para o líder da banda, Mano Brown, em parceria com Jocenir, um então detento da penitenciária do Carandiru.

Mas não é apenas isso que diferencia o livro de ZM de seus coetâneos. Há uma discussão teórica praticamente ausente nas outras coleções sobre o conceito de obra de arte. Esse debate tem como linha condutora algumas questões propostas por Bourdieu em *As regras da arte*, como: “O que faz com que uma obra de arte seja uma obra de arte e não uma coisa do mundo ou um simples utensílio? O que faz de um artista um artista, por oposição a um artesão ou pintor domingueiro?” (2004, p. 285 e seguintes). Além disso, o livro propõe textos com os nomes dos autores suprimidos e lança a provocação sobre o juízo que fazemos de obras estar ligado àquilo que se sabe sobre elas e seus autores. E pergunta-se, mais adiante: “Quem elabora as teorias? Quem faz as distinções entre textos literários e não literários? Quem classifica os autores? Quem ‘cria – os criadores’?” (idem, p. 289). Coloca-se então às claras, como se propõe nesta pesquisa, a existência das obras de arte como bens simbólicos:

[Q]uais textos literários devem ser consagrados é uma questão que depende do processo de avaliação de muitos leitores, entre eles os autores. O processo de legitimação do texto ocorre pela manutenção do status do texto, por determinados grupos sociais, principalmente os críticos e pesquisadores, que por sua vez divulgam os textos em escolas, livrarias, exposições, meios de comunicação. Quando os textos e autores são aceitos pelas comunidades leitoras autorizadas, tudo parece com sentido e valor – o texto é literário, e pronto. (...) Não entender nada de literatura é semelhante a estar em um país estrangeiro e não saber a língua. A participação social fica restrita. A literatura é um fenômeno cultural que permeia a nossa vida, queiramos ou não. (*ibidem*, p. 298-299)

Além disso, no livro de ZM, os exercícios dão quase sempre voz ao aluno, misturando inferência e opinião. Por exemplo, sobre o poema “Mortal doença”, da sóror Maria do Céu: “Quais os conflitos que você entende que estão representados nesse poema da sóror (freira) Maria do Céu? Alguns escritores e críticos chegam a ver nele elementos de sensualidade. Você também os vê?” (p. 319). No “Livro do professor”, não há sugestões de

respostas corretas, apenas propostas de discussões. E, no capítulo 13, “Um mundo sem fronteiras” (p. 369-392), o livro discute a questão do cânone literário, assim como a formação do que se pode chamar de “cânone pessoal”, debatendo ainda o que faz com que gostemos ou não de uma obra.

O livro de ZM toca ainda a questão do ensino de leitura literária: o papel da escola deve ser armar o estudante para que ele seja capaz de realizar esse tipo de leitura, e não realizar tal leitura por ele. No “Livro do professor”, na seção referente ao capítulo sobre o cânone, lê-se a orientação:

Estudar significa identificar dificuldades de compreensão e superá-las. Aqui, é importante o professor analisar um texto de leitura fácil e um difícil, ambos indicados pelos estudantes, de modo a revelar-lhes que, por detrás de grandes dificuldades, encontram-se mensagens e conhecimentos importantes. (2004, p. 91)

Essa abordagem está em consonância com o que creio ser o papel da escola na formação de leitores literários. É claro que tanto a compreensão e a capacidade de interpretação são fundamentais para a fruição. Mas assume-se aqui que todas essas competências funcionam como espécies de degraus que encaminham o leitor para o relacionamento (pessoal, como tem de ser) com a obra diante da qual se debruça. A escola deve promover o letramento literário, mas não parar por aí. Nesse sentido, Todorov é preciso ao afirmar que:

O sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (2010, p. 31)

O livro *Língua portuguesa: Projeto escola e cidadania para todos* é o que mais se aproxima dessa opção pela liberdade que se dá aos estudantes na leitura dos textos. Isso não quer dizer que não haja problemas nesse livro. Já se falou, por exemplo, da participação mínima de textos de autoria feminina. No entanto, parece-me que o manual de ZM aponta um caminho diferente e sugere que há possibilidades de abordar a leitura literária e o estudo da literatura diferentes da organização historiográfica. Além disso, é a coleção com maior porcentagem de questões do tipo dialógico, o que proporciona uma interação mais íntima e menos pautada pela coerciva relação certo vs errado. Esses dois últimos pontos – o uso do

texto literário para atividades além-leitura e o pouco diálogo proposto nos exercícios referentes aos textos – são os temas finais deste capítulo.

3.3. Ler para quê

A organização historiográfica parece tediosa e cansativa. A seleção de textos e autores sugere critérios conservadores e exclui da lista de leituras “legítimas” aqueles que os jovens eventualmente já realizam fora da escola. Mas não se pode afirmar que não estão presentes nos livros didáticos textos literários que poderiam conquistar os alunos por suas qualidades diversas. Poemas de Manuel Bandeira, contos de Clarice Lispector ou Dalton Trevisan, mesmo versos do Ultrarromantismo brasileiro são exemplos de textos que podem ter apelo ao jovem leitor – desde que se permita que esses textos exerçam sua magia própria. Essa magia, no entanto, só pode se dar entre texto e leitor, durante a experiência íntima, e dialógica, da leitura. Infelizmente, a escola como instituição – cujo expoente mais óbvio é o livro didático – obstrui de várias formas essa experiência.

Mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler, enquanto mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, ele pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são os que a escola (...) acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os seus segmentos. (ZILBERMAN, 1988, p. 19)

Ler literatura, na escola, perde, assim, seu caráter dialógico, em troca de uma aplicação utilitária. Esse entrave que se coloca entre texto e leitor aparece de três formas. Em primeiro lugar, a imensa maioria dos textos é acompanhada de exercícios, o que modifica totalmente a forma como são lidos. Além disso, em meio a esses exercícios, prevalecem os que trazem respostas pré-concebidas, calcadas na relação entre certo e errado. Por fim, os textos literários, que os próprios livros didáticos apresentam como “textos que são considerados o auge da língua escrita” (HT, p. 23), aparecem não apenas para que se adquiram as habilidades necessárias para lê-los, mas também para ensinar outros conteúdos, principalmente gramática. Veremos detalhadamente como se operam esses três entraves nas próximas seções.

3.3.2. Ler para passar de ano

Hoje está no palco das discussões sobre a prática pedagógica a crítica do sistema de avaliações e exames, assim como a “pedagogia da repetência” escolar (SOARES; OLIVEIRA, 2012, p. 7) e a progressiva adoção do sistema de ciclos no Brasil. Há a opinião bastante generalizada na academia de que a prática tradicional de avaliar a aprendizagem por meio de provas que resultam na aprovação ou reprovação do aluno é pouco proveitosa – e por vezes nociva – quando o objetivo é, mais do que verificar a aprendizagem, efetivamente ensinar conteúdos e habilidades aos estudantes. Essa noção é particularmente válida a partir do final dos anos 1990, quando a proporção de crianças e jovens matriculados nas escolas foi chegando a seu ponto máximo, com a participação no Ensino Fundamental sendo hoje considerada “total”. Com isso, um sistema de educação que era bastante homogêneo – porque elitista – teve de ser repensado em função da entrada de crianças e jovens vindos tanto de famílias quanto de regiões menos favorecidas, e com bagagens, conhecimentos, expectativas e cotidianos extremamente heterogêneos. A escola pública hoje é, assim, “marcada por tensões, conflitos, destituída de percepção e projeto únicos, o que leva ao questionamento sobre a padronização estimulada pela consolidação de processos de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes” (ESTEBAN, 2009, p. 125).

Se esse é um debate que parece estar começando a promover algumas primeiras mudanças no sistema de educação brasileiro – a própria adoção do sistema de ciclos é um exemplo –, por sua própria natureza o livro didático ignora qualquer censura que se possa fazer ao sistema de exercícios de verificação do conteúdo. É claro que o manual assim se define – isto é, com apresentação de conteúdo e subsequente lista de exercícios – com o objetivo de preparar o estudante para que saiba a resposta “correta” quando efetivamente lhe será mais necessário: nos exames, de cujos resultados depende, na ainda maior parte dos casos, seu próprio ano letivo. É um peso tremendo que se coloca, portanto, já nos exercícios preparadores para tais exames. Se esse peso parece cruel em qualquer disciplina, o caso é particularmente perturbador quando se trata de exercícios “de interpretação” de textos literários, textos que, por sua própria complexidade de linguagem, permitem diferentes compreensões, opiniões e relações de significado. E tanto mais diferentes quanto são os sujeitos que se relacionam com esses textos, afinal é o leitor o lugar onde “se desvenda o ser total da escritura”, já que um “texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação” e o leitor “é o

espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura” (BARTHES, 2004d, p. 64). Esse processo, o de leitura literária, não comporta obrigações ou interferências imperativas.

Como vimos na Tabela 15 do Capítulo 2, temos 65% dos textos literários vinculados a exercícios sobre eles, em uma média de 3,6 questões por texto. Em praticamente todos os casos, o estudante sabe que terá de responder perguntas sobre o texto antes de lê-lo. Entre os textos restantes, 33% são utilizados para apresentar ou exemplificar conteúdo e apenas 6% aparecem em seções para leitura/fruição pura e simples (ainda que relacionada ao conteúdo do capítulo em que estão), em seções denominadas “antologia” e afins. Além disso, não são todas as coleções didáticas que apresentam textos em “antologias”: elas aparecem apenas em CAF, T&N, ZM, HT e C&M.

Ademais, vale notar que a proporção das diferentes utilizações dos textos literários oscila bastante entre os manuais. Assim, temos como os que mais os utilizam para exercícios: UI (92%); EA (84%); JN (78%); e JDM (76%). Já os textos sem vinculação direta a exercícios ou conteúdo (os das “antologias”) aparecem mais em ZM (10%) e CAF (9%). Observando do ponto de vista oposto, temos como os que menos amarram textos a exercícios: CAF (19%) e ZM (38%). Todos os outros usam textos para exercícios em proporção igual ou maior que 50%.

Embora a leitura literária seja realizada com uma finalidade e não por si mesma tanto no caso da leitura para apresentação de conteúdo tanto quanto na leitura para a realização de exercícios, é neste último caso que ela torna-se perniciosa quando o objetivo é transmitir ao jovem o gosto pela literatura. No primeiro caso, a abordagem é apenas irrelevante nesse sentido: lê-se o texto para que o jovem compreenda o conteúdo (na maior parte, historiográfico). É papel da escola, afinal, ensinar ao aluno as habilidades necessárias para que ele domine a técnica da leitura, o que inclui conhecimentos de linguística, estilística, assim como a contextualização das obras, nos moldes do que já discutimos anteriormente. Vale observar, contudo, que a leitura literária demanda conhecimento, mas também voz ativa.

A característica do [literariamente] letrado é sua capacidade teórica de carregar julgamentos literários fundamentados. A formação escolar tem por objetivo tornar possíveis esses julgamentos e [...] tende a fazer de todo leitor um conhecedor. Infelizmente, o ato de leitura não é apenas um simples ato de conhecimento. É uma experiência que envolve o ser vivo inteiro, tanto nos aspectos individuais quanto nos aspectos coletivos. O leitor é um consumidor e, como todos os consumidores, ele é guiado por um gosto mais do que exerce um julgamento, mesmo que ele seja capaz de criar uma

justificativa racional a posteriori sobre esse gosto. (ESCARPIT, 1968, p. 114)

Ainda assim, lendo-se após o conteúdo, ou lendo-se para compreender silenciosamente tal conteúdo, a leitura não é uma atividade moldada pela tensão, como o é no caso da leitura para a solução de questões que lhe são apresentadas. Desta forma, a leitura literária deixa de ser processo/experiência para tornar-se meio. A diferença é brutal. A leitura como processo é travessia, é a “experimentação de possíveis” de que fala Compagnon (2009, p. 52). A partir do momento em que o leitor lê com a predisposição de acertar perguntas que lhe serão apresentadas, anulam-se os possíveis, em função de uma única possibilidade: a que se define como “correta” pelo livro didático ou pelo professor. Quando se lê para acertar o que um agente externo à leitura espera dessa leitura, o resultado é a negação do diálogo intrínseco à experiência literária. Anula-se a possibilidade de que ocorra aquilo que Tinoco reconhece como fundamental ao escrever que:

É necessária a opção clara do leitor em se assumir como elemento dialógico fundamental para a devida leitura-recepção de um texto, para o devido desenvolvimento de um processo de leitura que permita, sem desvios, a apreensão da mensagem veiculada pelo autor, com todas as leituras possíveis. (...) O leitor precisa, enfim, perceber o texto como um tipo de agente provocador da leitura. (2010, p. 17)

O que acontece na utilização da leitura literária para posterior verificação da aquisição do conteúdo é que o texto deixa de ocupar o lugar do “agente provocador da leitura” para ceder lugar ao professor e ao livro didático: à autoridade que irá verificar se os alunos-leitores saberão a resposta correta. Para usar expressões de Bakhtin, substitui-se a “palavra interiormente persuasiva” pela “palavra autoritária”. Ou seja, no lugar da primeira, que “no processo de sua assimilação positiva se entrelaça com a ‘nossa palavra’” e que, segundo ele, é a base do romance (e, por extensão, a todas as formas literárias), temos então a palavra autoritária, que “não se representa – é apenas transmitida” e em torno da qual “não há jogo, emoções plurivocais” nem “diálogos vivos, agitados”, e onde “morre o contexto, as palavras secam” (BAKHTIN, 2010b, p. 144–145). A leitura literária, enfim deixa de existir. Lendo-se já com a preocupação com o que se deve concluir sobre o texto, elimina-se toda a subjetividade da relação leitor/texto, não havendo experiência literária. “A predisposição tem de ser rompida, para que seja evocado o grau de energia necessário a uma experiência

estética” (DEWEY, 2010, p. 318). A experiência estética – a leitura literária – é afinal uma confluência de habilidades cognitivas e afetos, uns não operando com sucesso sem os outros.

Curiosamente, nota-se no discurso explícito nos livros didáticos a necessidade de valorizar a ideia de “leitura” e de “texto” como instâncias de diálogo, muita embora a realização desse intuito seja tudo menos bem sucedida. A questão fica clara quando observamos os títulos dados às seções dedicadas aos exercícios de leitura nos manuais.

O caso de JDM é um exemplo. Na introdução ao livro, na parte em que explica qual a proposta da seção “Margens do Texto” (segunda seção de cada capítulo, subsequente ao “Texto”), lê-se que “é fundamental conquistar o jovem para o hábito e o prazer da leitura, sem castigá-los com questões sutis que possam causar-lhe a falsa impressão de que não entende o que lê”. Ainda que, de fato, não sejam complexas³², é de questões sobre o texto, pouco ou nada dialógicas, que é composta a seção “Margens do Texto”. Um debate oral sobre algum tema sugerido pelo texto aparece apenas na terceira seção, “Horizontes do Texto”. Observe-se, no entanto, que o debate proposto é sobre algum tema que atravesse o texto lido e não sobre o próprio texto. O debate sobre o texto em si, segundo JDM, deve acontecer na primeira seção, “Texto”, quando “deverão surgir as primeiras questões: O que lhe agradou ou desagradou no texto? Ele é interessante? Por quê?...” (p. 3). Essa orientação, no entanto, só aparece na introdução, não havendo a proposta desse tipo de questão ao longo dos capítulos.

A palavra e a ideia de “leitura” também aparecem com frequência em seções dedicadas a exercícios de compreensão do texto. É o que vemos em: UI, com as seções “Leitura: Interação”; EA, com “Releitura”; C&M, e “Leitura”; T&N, com “O texto: leitura e reflexão”; e JN, com “Lendo os textos”. JN também tem seções de exercício sob a rubrica “Trocando ideias”, semelhante às de HT, com “Troque ideias”. No primeiro caso, no entanto, efetivamente se trata de sugestões de debates (orais). Já em HT, encontram-se nessa seção questões inferenciais; o livro conta também com seções de exercícios em geral intituladas “Estudo do texto”.

Em CAF, a pequena proporção de textos literários usados para exercícios (19% do total) se explica em parte por um problema que pode ser tão grave quanto. A seção de questões sobre os textos lidos, também intitulada “Estudo do Texto”, algumas vezes traz os tais exercícios de interpretação e afins, mas em outras oferece simplesmente uma listagem de interpretações prontas feitas pelo autor, sem proposta de debate. Temos, por exemplo, sobre um poema da Marquesa de Alorna: “O texto é uma espécie de hino à liberdade de pensamento

³² JDM é um dos campeões nas fracas questões do tipo “objetiva” ou “explícita”, cujo objetivo primordial é verificar se o aluno leu o texto e não se o entendeu, com 29% do total de questões classificadas assim.

num mundo marcado pelo despotismo...” (p. 181). Há ainda outros problemas no livro de CAF, nas seções de textos que não acompanham exercícios. Temos, por exemplo, a seção “Leitura lúdica”, cujo nome pode levar a crer que toda leitura sem fins práticos é apenas uma brincadeira ou, como diz o dicionário Houaiss, “visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo”. Temos ainda a seção “Pausa Poética”, que, em alguns casos, contrariando o nome, traz exercícios. E o que pode ser mais distante da experiência poética do que a imposição de uma interpretação do poema lido? Afinal, “há sempre algo de idiota em transformar poesia em uma prosa que supostamente explique seu sentido” (DEWEY, 2010, p. 305).

O livro de ZM é uma exceção na questão das seções de exercícios na medida em que estes não vêm com uma marca formal, parecem sugestões de perguntas, espalhadas pelas páginas, para se pensar o texto. Aparecem, no máximo, frases como: “Após a leitura do texto, experimente refletir sobre as seguintes questões” (p. 62).

Depois do debate sobre as desvantagens de associar leitura literária a exercícios de interpretação e afins e sabendo que, no total dos livros didáticos, temos que 65% dos textos literários são utilizados pelos exercícios, é hora de um olhar mais atento aos exercícios que são aplicados aos alunos que utilizam esses livros.

3.3.2. Exercícios de leitura: a imposição de interpretações e julgamentos

Os livros didáticos, em sua maioria, continuam seguindo esquemas pedagógicos fixos, baseados na leitura de textos literários e a subsequente realização de exercícios sobre esses textos. Na Tabela 16, no Capítulo 2, encontramos a distribuição desses exercícios (um total de 7248 ao longo das 11 coleções) por tipo de pergunta. Nesta seção, o que interessa é analisar os tipos de questões efetivamente ligados à leitura do texto literário. São essas perguntas: de inferência (30%); objetivas (14%), dialógicas (13%) e explícitas (2%).

Já se comentou no Capítulo 2 a pouca utilidade das questões objetivas e explícitas. Ainda assim, juntas elas representam 16% do total de questões referentes a livros didáticos. No polo oposto, temos as questões dialógicas. Estas são o ideal de questão, quando o assunto é leitura literária, na medida em que efetivamente tratam da experiência literária pessoal. “O leitor substitui sua própria subjetividade por outra, abandonando temporariamente suas disposições pessoais e preocupando-se com algo que até então não conhecia. (...) Logo, a

relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é basicamente dialógica” (ZILBERMAN, 2001, p. 52). Ainda assim e também por isso, mesmo as questões dialógicas, quando apresentadas em seções de exercícios escritos, perdem a espontaneidade necessária à tentativa de transformar em palavras as impressões decorrentes da vivência de uma experiência estética.

A receptividade não é passividade. Também ela é um processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva. Caso contrário, não haveria percepção, mas reconhecimento. A diferença entre os dois é imensa. O reconhecimento é a percepção refreada antes de ter a possibilidade de se desenvolver livremente. (...) No reconhecimento, tal como no estereótipo, recaímos em um esquema previamente formado. (...) A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência se torna nova e viva. (DEWEY, 2010, p. 134)

Insisto, nesse sentido, que o mais proveitoso em sala de aula seria o debate livre entre os estudantes, conduzido pelo professor. Mesmo porque impressões e interpretações caminham juntas e há alguns limites para a primeira, afinal, como escreve Sartre, “a leitura é criação dirigida” (1989, p. 38). Esse assunto será tratado pouco mais adiante. Agora, pede-se um olhar mais atento às questões dialógicas e como aparecem nos livros didáticos.

Classifiquei como questões dialógicas aquelas que demandavam não apenas habilidades de compreensão do texto como impressões, experiências e opiniões pessoais sobre o texto literário lido (ver seção 2.3 do Capítulo 2). Por definição, portanto, não há para esse tipo de questão possibilidades de respostas certas ou erradas, ainda que o professor deva considerar as habilidades de argumentação e expressão do aluno. É interessante, assim, verificar o que a seção “Livro do professor” dos livros didáticos – aquela responsável por conduzir o professor no estudo do manual em aula – aponta como respostas possíveis para questões desse tipo. Vale lembrar que, sendo instrumento largamente utilizado pelos professores, muitas vezes seguido à risca e sem questionamento, o livro didático em sua seção “Livro do professor” é responsável muitas vezes por toda a estruturação das aulas. Zilberman (1988, p. 94) lembra que “a literatura (...) depende do modo como a leitura é encarada pelos professores e, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão; pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula”.

As questões dialógicas pressupõem habilidades de compreensão de texto e muitas vezes podem se confundir com perguntas de inferência. Considerei como dialógicas aquelas que, de fato, se referem a aspectos que possibilitam múltiplas leituras e opiniões. São bem

sucedidas as propostas de debates sobre o texto lido, sem sugestão de resposta correta por parte do “Livro do professor”. Na coleção de EA, temos alguns exemplos. Um deles é a questão sobre o poema “Versos íntimos” (Augusto dos Anjos) que propõe: “Discuta com seus colegas: o que há de irônico no título ‘Versos íntimos’, comparando-o com o conteúdo do poema.” (vol. 3, p. 13-14).

Por outro lado, há inúmeros casos de perguntas dialógicas mal conduzidas. O exemplo mais evidente é de questões que se iniciam por “Em sua opinião” e trazem, no “Livro do professor”, as respostas “corretas”. Em EA (vol. 3, p. 20-22), temos fragmentos de *Urupês* (Monteiro Lobato), *Os sertões* (Euclides da Cunha) e *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto). Ao fim deste último, temos a pergunta: “Na sua opinião, o que este fragmento tem em comum com os dois anteriormente lidos, quanto à caracterização do homem do campo no nosso país?”. E a resposta sugerida: “Há a denúncia do atraso em que vivem as populações rurais de certas regiões brasileiras”. Ainda que o problema da pergunta esteja em sua própria formulação – o que se requer é uma inferência, não uma opinião – o que transparece para o aluno, e para o professor, é que a opinião deles deve estar em consonância com aquele que o manual aponta.

Em C&M (vol. 2, p. 216-217), temos o mesmo problema. Após a leitura do “Poema de sete faces” (Carlos Drummond de Andrade), pergunta-se: “De acordo com essa estrofe [a última], o conhaque e a atmosfera noturna deixaram o eu lírico comovido. É como se todo o poema fosse fruto da bebedeira, não fosse coisa séria. Na sua opinião, o eu lírico estaria falando sério ou estaria blefando? Por quê?”. Segue a resposta sugerida: “Blefando, pois os assuntos de que trata são profundos, existenciais, universais”. Como se vê, não se oferece espaço para outra leitura – além disso, considero que essa resposta falha na relação de nexos. Sobre o mesmo texto, temos um outro tipo de resposta sugerida no “Livro do professor”. A pergunta é: “No verso [sic] ‘Mundo mundo vasto mundo / mais vasto é o meu coração’, pode-se supor um sentimento de superioridade por parte do eu lírico?”. A resposta sugerida admite: “Resposta pessoal.” Mas segue: “Sugestão: Sim. Embora com um coração maior que o mundo, o eu lírico se mostra orgulhoso, individualista e crítico; em vez de procurar transformar o mundo com o qual não se identifica, afasta-se dele”. Essa resposta sugerida é desnecessária e perniciosa, pois induz tanto aluno quanto professor a assimilar a sugestão como a leitura correta, uma vez considerada a posição de autoridade do livro didático, relegando a posições inferiores outras possíveis leituras dos versos. Neste caso em particular, considero, ainda, a resposta sugerida particularmente estapafúrdia.

Perguntas iniciadas por “Comente” também são, muitas vezes, infelizes. Quando se pede para que alguém comente algo, não se pode prever ou circunscrever tal comentário, como se faz, por exemplo, em EA (vol. 3, p. 103-105), após um fragmento de *São Bernardo* (Graciliano Ramos). A questão dispõe: “Releia o trecho que se inicia com a exclamação ‘– Madalena!’ (...). Comente a presença de Madalena e de seu Ribeiro, considerando a frase ‘Os objetos fundiram-se, e não enxergo sequer a toalha branca’.”. A resposta oferecida: “Em seu desespero e solidão, Paulo Honório evoca tão intensamente as personagens de seu passado que elas se tornam presentes, como fantasmas que o visitassem (...)”. Mais uma vez, interpretação pessoal tomada por inferência.

Esses casos são comuns. Temos, por exemplo, em HT (p. 54-55), a letra de “O trem das sete” (Raul Seixas), seguida de uma lista de perguntas, entre as quais se encontra a seguinte: “O que a palavra trem, na letra dessa canção, pode estar representando? Converse com o professor e colegas e considere [aqui são apresentadas menções a trechos da letra]: a) que não é preciso passagem nem bagagem nesse trem; b) que esse trem é o último; c) que o trem leva a uma paisagem especial: céu, anjos, Deus...”. Seguem as duas últimas estrofes da letra, conforme aparecem no manual:

Quem vai chorar, quem vai sorrir?
Quem vai ficar, quem vai partir ?
Pois o trem está chegando, tá chegando na estação
É o trem das sete horas, é o último do sertão, do sertão

Ói, olhe o céu, já não é o mesmo céu que você conheceu, não é mais
Vê, ói que céu, é um céu carregado e rajado, suspenso no ar
Vê, é o sinal, é o sinal das trombetas, dos anjos e dos guardiões
Ói, lá vem Deus, deslizando no céu entre brumas de mil megatons
Ói, olhe o mal, vem de braços e abraços com o bem num romance astral

Como se vê, o texto é bastante plural, metafísico e, portanto, complexo e aberto a diferentes interpretações segundo seus diferentes leitores/ouvintes. O item “c” da questão já inclui uma das possíveis leituras da última estrofe. Mas a resposta que o “Livro do professor” oferece é ainda mais fechada: “A palavra trem pode ser considerada uma metáfora para a morte. Professor(a), peça para que os alunos **confirmem** essa ideia, a partir de um levantamento do campo semântico do poema: o céu já não é o mesmo da partida, trombetas e

anjos representando o paraíso bíblico celestial, a figura divina...” (grifo meu). Destaque-se que o livro recomenda ao professor que peça aos alunos para “confirmarem” e não para “debaterem” essa interpretação. E, estranhamente, ignora-se “o mal”, que “vem de braços e abraços com o bem num romance astral”.

A análise dessa questão do livro de HT, classificada como “dialógica”, leva a um debate fundamental sobre a leitura literária em sala de aula e nos livros didáticos: a questão dos limites da interpretação de um texto, tema que afeta também a validade das questões de inferência nos livros didáticos. Essa questão traz ainda seu corolário, o que Fish (1980, p. 338) chama de “comunidade interpretativa” ao afirmar que “a conformidade [de interpretações sobre uma obra de arte], mais do que uma prova da estabilidade dos objetos, é o testemunho do poder de uma comunidade interpretativa de constituir os objetos sobre os quais seus membros (também e simultaneamente constituídos) podem então concordar”³³.

As questões dialógicas já aparecem nos livros didáticos, em boa parte das vezes, com uma “sugestão” de resposta “correta”. Note-se, porém, que, quando uma “sugestão” vem de instância de autoridade intelectual como é o livro didático, ela naturalmente se torna algo mais próximo de imposição. Essa imposição de interpretações corretas é ainda mais vasta nas perguntas de inferência e nos próprios textos teóricos e analíticos. É claro que exercícios de inferência fazem parte fundamental do método didático quando o assunto é aquisição de habilidades de leitura e compreensão textual. O objetivo aqui é apenas apontar como algo que faz parte da própria essência do ensino de língua portuguesa pode ser um entrave para a aquisição do gosto pela leitura.

A interpretação de textos cai em problema semelhante ao da seleção de textos para o cânone ou para a lista de obras contemporâneas da “verdadeira literatura” na medida em que toma o arbitrário pelo factual. Quem não se lembra de, na escola, desafiar mentalmente o professor com a pergunta “quem me garante que foi isso o que o autor quis dizer?”? O desafio é legítimo, ainda que impotente (é o professor quem vai definir, em última instância, se o aluno passa de ano ou não):

É absurdo perguntar o que um artista “realmente” quis dizer com seu produto; ele próprio encontraria neste significados diferentes, em diferentes dias e horas e em diferentes etapas de seu desenvolvimento. Se pudesse falar, ele diria: “Eu quis dizer apenas isso, e isso significa o que quer que você ou qualquer um possa extrair disso sinceramente, ou seja, em virtude de sua própria experiência vital”. (DEWEY, 2010, p. 219)

³³ Tradução minha a partir do original em inglês.

A falta de voz – de voz original, criativa e potencialmente polêmica e negativa – diante da obra literária como se apresenta em sala de aula é um problema em dois sentidos: tanto sociopolítico, como na concepção de Bourdieu, quanto humanístico, na medida em que não se permite ao jovem viver uma experiência pessoal guiada apenas pelo mínimo de baliza teórica e crítica de que somos todos “vítimas”. De lado a lado, a consequência é a mesma: desinteresse pelo que lhe é imposto como bom ou desprezo pela interpretação que lhe é oferecida como correta.

Muitos teóricos apontam para a força da “comunidade interpretativa” em estabelecer quais são as leituras legítimas de uma obra e quais, por exclusão, devem ser desconsideradas. Provavelmente um dos mais radicais, Fish afirma que a fonte dos “mecanismos que excluem leituras” é “não o texto, mas as estratégias reconhecidas no presente para a produção do texto”. Diz ele, então, que “nenhuma leitura, por mais bizarra que possa parecer, é inerentemente impossível”.

Ainda que possa haver algum sentido nessa proposição, penso que é levar longe demais o tema, ainda mais quando estamos falando da leitura literária feita por jovens que ainda não dominam essa habilidade. Umberto Eco, apesar de dizer que se pode “fazer com um texto ficcional o que bem se entender” (1999, p. 114), mesmo em *Obra aberta*, de 1962, já tomava o cuidado de circunscrever a liberdade de interpretação de uma texto:

A obra em movimento, em suma, é a possibilidade de uma multiplicidade de intervenções pessoais, mas não é convite amorfo à intervenção indiscriminada: é o convite não necessário nem unívoco à intervenção orientada, a nos inserirmos livremente num mundo que, contudo, é sempre aquele desejado pelo autor. O autor oferece, em suma, ao fruidor uma obra a acabar. (1971, p. 62)

Também Sartre aponta para a leitura como “exercício de generosidade”, na medida em que o autor oferece sua obra para que o leitor doe “toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias (etc.)” (1989, p. 42). O autor, no entanto, só pode controlar a intervenção do leitor no universo do texto por meio do próprio texto. É aí que entra a força das comunidades “legitimamente autorizadas”: entre as múltiplas (mas não infinitas) possibilidades oferecidas pelo texto, escolher – e impor – uma ou algumas não como as possíveis mas como as corretas. Assim, é preciso diferenciar o que, em sala de aula, o professor – com um dos agentes autorizados de tal comunidade – propõe como modos de interpretação e o que ele propõe como leituras definitivas. Ensinar aos alunos a como se

aproximar de um texto literário, isto é, cuidar que eles desenvolvam as habilidades para lerem e interpretem textos por si mesmos é, em última instância, o oposto de oferecer-lhes as interpretações já prontas. Enfim, os limites da interpretação devem ser sempre oferecidos pelo texto, jamais por instâncias alheias a ele. Por outro lado, é dever da escola fornecer aos leitores em formação as ferramentas para que se movimentem no interior do texto sem, no entanto, romper seus limites. A tarefa pode ser mais sutil do que parece. Muitas vezes, a diferença entre o trabalho bem ou mal realizado pode estar nas já mencionadas respostas do “Livro do professor”. Quero dizer com isso que o fato de 30% dos exercícios aplicados a textos literários serem questões de inferência pode ser tanto positivo – se o que se pretende e realiza é ensinar a ler o texto – quanto negativo – se as respostas já estiverem dadas de antemão, sem debate. Não quero com isso dizer que interpretações canônicas devam estar ausentes do ambiente escolar. O estudante deve, sim, conhecer o que leitores mais experimentados afirmam sobre o que eles estão lendo pela primeira vez, não só para enriquecer essa leitura como para que esse aluno possa se inserir, pelo conhecimento, na sociedade detentora do poder cultural (simbólico). O que defendo aqui é que a interpretação canônica não deve, de forma nenhuma, preceder – em termos tanto cronológicos quanto de importância – à leitura individual.

Consideremos, por exemplo, duas questões sobre o poema de Vinícius de Moraes “O operário em construção”, em F&M (p. 368-369). A primeira é: “Qual o tema do poema?”. Trata-se de uma pergunta que oferece algumas possibilidades de resposta, sobre as quais há limites, é claro, e é papel do professor, diante das respostas dos alunos, apontar quais são viáveis, o que é viável em cada uma e por quê. É ainda uma pergunta bastante ampla e adequada à primeira abordagem de um texto poético. No entanto, a partir do momento em que se propõe uma resposta “correta” – noção diferente da de “leitura possível” ou mesmo de “interpretação canônica” – perde-se a riqueza da pergunta: “[O tema] É a conscientização do operário”. A segunda pergunta sobre o poema é: “Explique: ‘... a casa que ele fazia / Sendo a sua liberdade / Era a sua escravidão’”. Mais uma vez temos uma pergunta de caráter amplo, com algumas leituras possíveis. Mas no “Livro do professor” encontramos apenas: “O poeta mostra a contradição na vida do operário que constrói casas e não tem a sua própria casa”.

Note-se, no entanto, que a maior parte das perguntas de inferência busca avaliar se o aluno compreendeu algo específico no texto, servindo, a princípio, com maior sucesso à tarefa de ensinar aos alunos como se lê (mas não o que se lê). Nesse sentido, uma questão inferencial com resposta livre – por exemplo, “Qual o significado de ressaca nesse contexto

[sobre os “olhos de ressaca” de Capitu]?” – serve mais ao propósito de formar leitores do que uma questão dialógica que propõe uma resposta fechada. Mais uma vez: devem-se oferecer as ferramentas, mas o trabalho só pode ser feito pelo leitor, durante a leitura.

Michel de Certeau (1984, p. 172) é outro autor a criticar o que ele chama de “Grande Muralha da China que circunscreve o ‘apropriado’ no texto, isola sua autonomia semântica de todo o resto, e faz dele a ordem secreta do texto”:

Quem constrói essa barreira que faz do texto uma espécie de ilha que nenhum leitor consegue alcançar? Essa ficção condena os consumidores à submissão porque eles sempre serão acusados ou de ignorância ou de infidelidade quando confrontados com as riquezas misteriosas desse tesouro escondido. (...) É como se a leitura fosse sobrecarregada por uma relação de forças (entre professores e alunos, ou entre produtores e consumidores) e se tornasse instrumento dela. A utilização que se faz dos livros por leitores privilegiados o transforma num segredo do qual eles são os “verdadeiros” intérpretes. (...) Por esse ponto de vista, o sentido “literal” é o índice e o resultado de poder social, o de uma elite. Por sua própria natureza passível de leituras múltiplas, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça privada, o pretexto para uma lei que avalize como “literal” a interpretação dada por profissionais e intelectuais socialmente autorizados (clérigos).³⁴

Essa observação de Certeau é crucial na medida em que aponta para como as interpretações, tanto quanto os julgamentos – que redundam na formação do cânone e afins –, são responsáveis pela sensação de exclusão por que passam os não leitores ao serem confrontados com a literatura, no caso pela exclusão de que são vítimas a priori os estudantes que tomam contato pela primeira vez com a ideia de “boa literatura”. Forçados a aceitar tanto que tais obras são boas quanto o que elas têm a dizer, esses estudantes têm em muito reduzida a possibilidade de realizar suas próprias leituras e julgamentos. Essa noção de exclusão é tanto mais relevante quanto se trata de alunos de escolas públicas, que por circunstâncias exteriores (e anteriores) à escola já se sentem (e são) excluídos das elites tanto sociais quanto culturais.

3.3.3. Literatura como pré-texto

O texto literário é apenas um entre os diversos gêneros de textos. Temos textos jornalísticos, receitas culinárias, cartas pessoais, leis e mais uma enorme lista de textos presentes em maior ou menor medida nos livros didáticos. O texto literário, no entanto, é sem

³⁴ Tradução minha partir da tradução em inglês.

dúvida o mais presente – a disciplina Língua Portuguesa inclui, afinal, o ensino de literatura. É curioso notar que, enquanto a maior parte dos outros tipos de textos é comumente abordada por suas especificidades de linguagem e conteúdo, o texto literário é utilizado para apresentar os mais variados temas, parte deles ignorando completamente o fato de a “palavra literária” ser “profunda como um espaço” (BARTHES, 2004e, p. 4), ou seja, usando o texto literário como uma série de plataformas planas, segundo as diversas utilidades que lhe possam ser arrancadas.

O exemplo mais óbvio é o estudo da gramática e da linguística. Sabemos que 27% dos capítulos dos livros didáticos analisados são dedicados ao estudo estrito da língua (ver Tabela 3, no Capítulo 2) e que 18% dos textos literários encontrados nesses livros estão em capítulos dessa área (Tabela 4). Quando aos capítulos especificamente do tema Gramática, temos neles 14% do total de textos literários. Essa informação não merece, por si só, crítica. O que deve ser considerado um problema é que os textos literários nesses capítulos são apenas em parte abordados pela especificidade de sua linguagem: muitos deles servem apenas para exemplificar temas de gramática, que poderiam aparecer em quaisquer gêneros textuais.

Essa questão pode ser verificada quando olhamos os tipos de exercícios aplicados a esses textos (Tabela 17). Como observei no Capítulo 2, ao analisar os tipos de exercícios, tomei o cuidado de ter a abordagem o mais transigente possível, no sentido de só classificar como questões “de gramática” aquelas que verificassem apenas esse tipo de conhecimento por parte do aluno. Assim, questões que requeriam habilidades de inferência além dos conhecimentos de gramática foram classificadas como “inferenciais”, assim como aquelas que pediam a opinião do aluno, ainda que calcada em conhecimentos gramaticais, foram classificadas como dialógicas. Esse procedimento tem um motivo simples: caso se unam em uma só questão requisitos de habilidades de leitura com os de conhecimento de gramática, o livro didático é bem-sucedido em apresentar a gramática como uma ferramenta de composição do texto literário.

Vemos, no entanto, na Tabela 17, que, nos capítulos de gramática, 52% dos exercícios aplicados a textos literários são realmente apenas de gramática. Como comparação, temos 21% de questões inferenciais e apenas 12% de questões dialógicas. Observe-se, no entanto, que essas questões inferenciais e dialógicas incluem tanto as que requerem também conhecimentos gramaticais quanto aquelas que exigem apenas habilidades inferenciais ou capacidade argumentativa (no caso das dialógicas). Na realidade, é raro encontrar exercícios que apliquem a gramática à compreensão da composição do texto literário. Um bom exemplo

é o que encontramos em um exercício sobre a letra da música “Leo” (Chico Buarque/Milton Nascimento), em UI (p. 303-304): “Como é contada a história de Leo? Qual o papel do artigo indefinido nessa forma de contar uma história?”.

Também em JN (vol. 1, p. 287), encontramos um bom caso de gramática aplicada à interpretação de um poema de Antônio Osório (“Trinta e nove anos”): “O poema apresenta 10 formas verbais na terceira pessoa do plural. (...) Responda: qual é o sujeito dessas formas verbais? Por que o poeta teria optado por esse tipo de sujeito?”. Como já se disse, no entanto, não é comum encontrar esse tipo de abordagem nos livros didáticos.

Vale atentar ainda para outra questão referente ao tratamento específico das diferentes linguagens artísticas. O caso das letras de música é exemplar. Não há, em nenhum livro, seção dedicada à especificidade da linguagem musical. Pelo contrário, quando se toca no assunto, na maior parte dos livros, reduzem-se as letras de canções a “versos musicados” (ZM, 2004, p. 283). C&M, por exemplo, afirmam que a “poesia está em toda parte: (...) nas letras de música” (vol. 1, p. 73). O único manual a tratar da especificidade da linguagem musical é o de F&M, no capítulo “Linguagens”. Falando do samba-enredo da escola de samba Gaviões da Fiel em 2003, afirma-se: “A letra do samba-enredo foi composta para ser cantada. Logo, o que você lê no livro é um texto incompleto, já que foi concebido como linguagem verbal + linguagem musical.” (p. 23).

O caso dos quadrinhos é ainda mais significativo pela enorme utilização desses textos nos manuais: eles representam um total de 15% dos textos literários presentes nos manuais, quase o mesmo que a prosa de ficção (18%). Como já se viu, no entanto, 59% dos mais de 400 cartuns estão em capítulos de gramática, sofrendo do problema que abordamos mais acima: utilização apenas para abordar temas estritamente gramaticais. Embora os casos restantes muitas vezes versem sobre a questão do humor, pouquíssimos chamam a atenção para a especificidade de se utilizarem em diálogo, neste gênero, a linguagem verbal e a não verbal. Os livros de T&N e de JN são exceções. No primeiro, por exemplo, após a leitura de uma tirinha da série *Garfield* (Jim Davis), lê-se a pergunta: “Explique a relação entre a linguagem verbal e a não verbal e a construção do humor” (T&N, p. 34).

Em todos esses casos, por mais úteis que sejam seus objetivos, temos um empobrecimento da leitura literária propriamente dita, na medida em que o texto apresenta-se apenas como letras sobre papel, ao invés de servir como sujeito em um diálogo com o leitor – diálogo polissêmico, pessoal, denso.

Com essas questões, terminamos a análise dos livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal via FNDE para as escolas públicas de Ensino Médio entre os anos de 2009 e 2011. No próximo capítulo, ofereço algumas ideias para que tanto os manuais quanto a escola em si atendam de forma mais proveitosa o objetivo de formar leitores, assim como traço alguns limites para essas expectativas.

Capítulo 4. Escola e leitura literária: possibilidades e limitações

Nos últimos dois capítulos, fiz uma análise quantitativa e qualitativa dos livros didáticos de língua portuguesa distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM), do MEC/Governo Federal, nos anos de 2009, 2010 e 2011. A partir daí foi possível apontar quais são os problemas mais representativos que se colocam quando pensamos no objetivo de formar leitores na escola, ou melhor, de fazer com o que os estudantes terminem a etapa do Ensino Básico tendo desenvolvido o gosto pela leitura literária. Neste capítulo, a ideia é refletir sobre o que se pode sugerir como proposta para que tais problemas sejam minimizados. Em um primeiro momento, o foco ainda recairá sobre os livros didáticos, no sentido de apontar caminhos possíveis para uma utilização mais bem-sucedida dessas ferramentas. Depois, tratarei do ensino de Português, no que tange à aquisição do gosto pela leitura literária, por outro viés, o da mediação pessoal. Em ambos, serão consideradas tanto as possibilidades de melhora quanto as limitações inerentes à própria prática didática e docente.

4.1. Um futuro para os livros didáticos

Quando se observam os problemas estruturais presentes nos livros didáticos, a pergunta óbvia que vem à cabeça é: existe solução? A resposta não é simples, e isso porque depende tanto das expectativas que se constroem sobre os manuais quanto da possível percepção de que eles ainda são instrumentos necessários no sistema de educação brasileiro. Para o Governo Federal, a posição é claramente a favor do uso dos manuais, tanto que se investem milhões de reais na aquisição e distribuição desses livros para todas as escolas públicas brasileiras que os requeiram, ou seja, praticamente a totalidade delas.

O objetivo de seu uso é simples e explícito desde que o livro didático subiu ao patamar de ferramenta fundamental em sala de aula, ou seja, desde a extensão do currículo escolar, em 1971. Com os manuais, os professores poderiam contar com o apoio de especialistas de suas áreas, e da pedagogia, para organizarem suas aulas e currículos, cumprindo no ano letivo aquilo que as próprias diretrizes federais determinavam como

conteúdo obrigatório. Essa expectativa sobre o livro didático tinha, portanto, como origem o problema da entrada maciça de professores mal preparados (CEREJA, 2005, p. 57–61). O que se verifica atualmente é que o problema se mantém: quatro décadas depois, o corpo docente das escolas, especialmente as públicas, segue, segundo o senso comum, tanto mal formado como sobrecarregado, e o livro didático continua sendo o instrumento nivelador da qualidade do ensino ao longo de todo o país.

É evidente, portanto, que a solução para o que chamo de problemas estruturais do livro didático de língua portuguesa deveria surgir independentemente mesmo de sua elaboração e existência, estando, sim, ligada à formação mais completa dos professores, melhores salários e condições mais dignas de trabalho. São dificuldades estruturais do próprio sistema escolar brasileiro, que dependem de questões políticas e orçamentárias longe de serem resolvidas – basta observar, por exemplo, as constantes polêmicas entre estados e municípios e Governo Federal quando o assunto é reajuste do piso salarial de professores. Não entrarei nesse mérito, mas posso afirmar com certeza que é mais simples e rápido – e, por isso, proveitoso – procurar corrigir os problemas estruturais dos manuais, uma vez instituídos como ferramentas didáticas fundamentais, do que promover ou esperar uma reforma educacional completa no país. Procedo, assim, a uma listagem de propostas de mudanças para os manuais. Como os problemas que originam essas propostas já foram tratados detalhadamente, a explanação será rápida e objetiva. Note-se, mais uma vez, que o enfoque aqui é a formação de leitores e não o estudo de literatura ou de língua portuguesa em geral.

a) Organização mais criativa do conteúdo de estudos de literatura

Não há mais justificativa para que todo o conteúdo de literatura seja organizado historiograficamente, ou seja, por escolas e períodos literários. Como as *Orientações curriculares* propõem, esse conteúdo poderia ser assunto de um ou dois capítulos objetivos, a serem apresentados aos alunos no último ano no Ensino Médio. Isso cumpriria o papel de ir ao encontro de alguns poucos vestibulares que ainda cobram esse tipo de conhecimento por parte dos candidatos. Além disso, garantiria aos alunos sair da escola com as informações mínimas sobre movimentos literários que lhes poderia servir mais adiante como capital cultural (conhecimento que não inclui decorar extensas listas de características dos diversos períodos).

Como a organização desses estudos ainda é feita assim, ou seja, associando-se leitura literária ao conhecimento de características de determinados movimentos ou

épocas, o que se traduz para o aluno é que literatura é algo difícil, pedante e antigo. Creio que a organização dos estudos de literatura por gêneros ou temas dos textos são duas das melhores opções, possibilitando uma abordagem de textos de diferentes épocas tanto diacrônica quanto sincronicamente e promovendo o debate sobre como o conceito de literatura varia de acordo com o tempo, e dando ao leitor papel de destaque.

Sugestões específicas à parte, o que é importante é que os autores de livros didáticos tenham posturas mais criativas ao organizar o conteúdo de seus livros; afinal, se serão esses os instrumentos condutores dos estudos em sala de aula, é fundamental que se envolva o aluno em uma sistematização que não associe a literatura a esquemas fixos que vêm sendo usados há décadas nos manuais. É necessário um olhar mais atento ao que é o jovem de hoje e quais os temas e assuntos que lhe interessam, para que sirvam de chamariz e não como o espantalho que é a abordagem historiográfica.

b) Seleção mais generosa de textos e autores

Como própria consequência de uma organização diferente da historiográfica dos estudos de literatura, haveria um espaço mais livre para a seleção de textos e de autores a serem apresentados aos alunos. No lugar de dezenas de cantigas de amor e de amigo, por exemplo, mais autores contemporâneos, que tanto pela linguagem quanto pela temática pudessem se aproximar mais do universo dos alunos adolescentes. Não se defende que os autores canônicos sejam ignorados, mas alguns movimentos mais distantes no tempo, como o Trovadorismo ou o Neoclassicismo poderiam, reduzidos, dar espaço a mais textos modernistas ou mesmo atuais.

Também considero interessante – além de ser de realização simples – apresentar textos com os quais os alunos tenham potencial familiaridade, comparando-os (sem juízos de valor) a textos canônicos, em estudos, por exemplo, sobre os elementos da narrativa, personagens, relação de espaço e tempo, etc. Penso em obras como a saga *Harry Potter*, a série *Crepúsculo* ou, no Brasil, as obras de Paulo Coelho. Nesse sentido, os livros didáticos deveriam, também, ser atualizados com mais frequência, para que pudessem se manter no mesmo passo que os alunos que o estão utilizando em sala de aula. Isso vale também para exemplos de letras de música, que, nos livros analisados neste trabalho, por exemplo, ainda se resumiam praticamente a composições de bandas de rock dos anos 1990 ou a canções dos grandes nomes da

chamada MPB, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Milton Nascimento. Em suma, deve-se considerar que a “qualidade” dos textos escolhidos – conforme a entendem os autores dos livros didáticos – não deve ser o único critério para que apareçam nos manuais. A familiaridade com o universo dos adolescentes pode ser fundamental para que tracem pontes desde aquelas que já fazem parte do horizonte dos alunos até aquelas que a escola assume como papel oferecer a eles.

c) Respeito às diferentes linguagens

A leitura de textos literários com o intuito de ensinar gramática, estilística, variações linguísticas e outros temas relacionados à forma é de extrema importância. Afinal, é necessário o estudante “decodificar” o texto, em um primeiro momento, para que possa se apropriar dele esteticamente, tornando-se, enfim, um leitor. No entanto, os livros didáticos deveriam se esforçar para não utilizar textos literários apenas para neles apontar exemplos do conteúdo formal que está sendo abordado. Forma e conteúdo não se dissociam na experiência literária e, para que o leitor em formação possa compreender como ambos dialogam, não se deve abordá-los de forma independente. Do mesmo modo como acontece com a historiografia, quando se usa o texto literário apenas para que se memorizem conteúdos como classes gramaticais, funções sintáticas, metáfora, metonímia ou zeugma, perde-se o sentido mesmo da composição textual. Decoram-se os termos, não se desenvolvem habilidades de leitura: e o texto literário se resume a um apanhado de frases e expressões, de onde o aluno irá retirar o que lhe é pedido. Não só o texto torna-se enfadonho e a leitura amarrada e tensa como se perde a oportunidade de transformar o estudo de conteúdos que parecem brutos (como o de gramática) em algo vivo, moldável ao uso e à intenção estética e comunicativa.

Quando o assunto são formas diferentes de literatura – como são os casos das letras de música e dos cartuns –, é preciso um cuidado especial. Em nenhum desses dois casos, a mensagem (estética e comunicativa) está apenas no texto escrito, como se apresenta em praticamente todos os casos encontrados nesta pesquisa. No caso dos quadrinhos, o diálogo entre linguagem verbal e linguagem não verbal (o desenho) é o que compõe a especificidade deste gênero. Já no que toca às letras de música, é preciso que se reconheça que elas só têm sentido completo quando unidas à melodia para a qual foram feitas (ou à qual tenham sido associadas). Mais uma vez, em ambos

os casos, perde-se a oportunidade de transformar o conteúdo apresentado em algo mais vivo e interessante aos alunos, e onde eles possam ter maior participação (isso vale também para a utilização do texto teatral).

d) Mais espaço para diálogo, menos respostas prontas

Neste ponto, talvez haja algum conflito entre o que proponho e a própria fundamentação para a utilização do livro didático em sala de aula. Isso porque se considera que o que os manuais devem fazer é oferecer o conteúdo de forma detalhada – ou mastigada – para que possa servir efetivamente como instrumento nivelador da qualidade de ensino em um país heterogêneo como o Brasil. Não coube a esta pesquisa, mesmo por limitações de tempo, fazer uma investigação de como os livros didáticos são utilizados em sala de aula. Tomou-se como certeza, no entanto, que por sua própria proposta, assim como a do PNLEM, eles foram feitos para sejam seguidos à risca – daí os textos teóricos detalhados, as longas seções de exercícios (seguidos de respostas fechadas e pormenorizadas no “Livro do professor”) e mesmo a profusão de textos a serem lidos e estudados. Acredito, no entanto, que deveria haver um limite para tanto detalhamento. É claro que o professor tem total liberdade em sala de aula para utilizar o livro didático apenas na proporção que lhe convier. Mas pense-se nos profissionais sobrecarregados e desmotivados com quem deparamos nesse ambiente, e o que se espera é que os manuais sejam efetivamente os norteadores de todos os aspectos do ensino de língua portuguesa em pelo menos boa parte dos casos. Tanto é que são os livros mais extensos e de conteúdo mais esmiuçado aqueles mais escolhidos pelas escolas no PNLEM.

Penso então no que aconteceria aos professores se os livros oferecidos não trouxessem mais tantas respostas prontas para todo o conteúdo que trazem, e me parece que as consequências poderiam ser positivas. Não me refiro ao conteúdo teórico, que pode e deve ser detalhado (ainda que organizado mais criativamente, lembre-se), mas principalmente nas atividades propostas. Nas seções denominadas “Livro do professor”, poderiam, por exemplo, aparecer orientações sobre como organizar e corrigir as tarefas, mas não respostas prontas, que caberia ao professor elaborar para então oferecer ao aluno – sempre em diálogo, nunca como imposição, especialmente nas tarefas de interpretação e de desenvolvimento de opiniões. As tais

respostas corretas prontas deveriam aparecer, quando muito, em exercícios de gramática e afins que não estivessem atrelados à compreensão de texto nenhum (nem literário nem de outros tipos) e que oferecessem apenas uma resposta possível.

Outra mudança simples e possível, ainda nesse sentido: mais propostas de debates entre alunos – seja entre si ou entre eles e o professor – e menos exercícios de interpretação escritos. Se estes são essenciais para que o aluno aprenda a se comunicar em língua escrita (e em norma culta), ao mesmo tempo limitam a espontaneidade inerente à experiência de leitura quando realizada com sucesso. Além disso, a habilidade de escrita poderia ser mais desenvolvida em trabalhos de produção de texto mais livres, sem o vínculo com a necessidade de apresentar a resposta “correta”.

Essas quatro linhas propositivas não têm a intenção de esgotar o assunto, apenas a de levantar pontos para o debate sobre como melhorar este que é ainda um instrumento fundamental para o ensino de língua portuguesa em sala de aula. São propostas que têm um núcleo comum: a importância da abertura de um espaço de diálogo, seja entre manuais e alunos, entre manuais e professores ou entre professores e alunos. Só com o diálogo se pode ter alguma chance de possibilitar a um jovem descobrir o gosto pela leitura literária. Nesse sentido, o que concluo aqui é que, enquanto o livro didático for, ainda, ferramenta essencial ao **ensino de língua portuguesa** numa sociedade desigual como a brasileira, ele será, por sua própria natureza, um obstáculo à **formação de leitores** nessa mesma sociedade. É disso que falarei na segunda e última parte deste capítulo.

4.2. Professores: um elogio à mediação

O grande paradoxo do livro didático é que sua maior qualidade – ou melhor, a justificativa para a sua existência – é seu defeito mais importante. Pensados e utilizados para serem instrumentos de nivelamento na qualidade do ensino das disciplinas por professores de diferentes níveis de formação, os manuais não dão conta, no entanto, da heterogeneidade daqueles para os quais são feitos: os estudantes. O caso é particularmente problemático quando a disciplina em questão é a língua portuguesa – especialmente quando se propõe como objetivo formar leitores literários. Um dos maiores erros que percebo, portanto, em relação aos livros didáticos, e por extensão às escolas, está nas expectativas que se colocam sobre

eles. O que se pode esperar – e exigir – de um manual é que ele não atrapalhe o exercício do professor, e o do aluno, na aproximação entre eles e os textos literários. Isso se daria cumprindo-se algo no sentido das propostas que enumerei acima, ou seja, minimizando-se os entraves que esses livros colocam entre leitor e leitura. Enquanto se esperar que aulas conduzidas apenas pela organização didática que os manuais oferecem tenham como resultado alunos leitores, as expectativas serão frustradas.

O vício do livro didático é de origem: ele nasceu pra ser um instrumento nivelador e, com a entrada maciça de crianças e jovens no Ensino Básico, ao mesmo tempo em que precisamos de nivelamento de qualidade de ensino, devemos nos desviar do nivelamento das expectativas em relação aos estudantes que se encontrarão em sala de aula. Nesse último contexto, nivelamento seria um outro nome para homogeneização, uma homogeneização imposta sem questionamento. Além de o livro didático não ser um mediador (ele é essencialmente monológico), ele ainda corta o potencial diálogo entre professor e aluno. De modo geral, pensada como instituição de transmissão de conhecimento, a escola também não pode oferecer entre suas possíveis conquistas a formação de leitores literários. Felizmente, porém, a escola não é apenas um espaço “em que se ‘desenvolve’ a aprendizagem intelectual de um conjunto de conteúdos e habilidades”, mas também “um espaço de convívio social, no qual, pela interação entre sujeitos em torno dos objetos e manifestação culturais, produz-se e partilha-se a construção coletiva de conhecimentos” (KLEBIS, 2008, p. 35).

A transmissão do gosto pela literatura não pode ser proporcionado apenas pelo conhecimento ou pela construção lógico-racional. A leitura literária é um ambiente mediado por afetos, e instituições não são o domínio de afetos; pessoas o são. Quando se pensa, portanto, em formação de leitores na escola, é de indivíduos, com suas experiências, gostos, conhecimentos e humores de que estamos falando. Entre esses indivíduos, estão o cerne do Ensino Básico como o conhecemos ainda, ou seja, o professor e o estudante, e é desta relação – deste diálogo – que podem surgir novos leitores na escola. É nesse sentido que penso na reformulação dos livros didáticos: não para que ensinem o adolescente a “gostar de ler”, mas para que deixem de bloquear o espaço de diálogo entre professores e alunos. Esse diálogo, quando o assunto é ensino de literatura, é importante em três instantes: o primeiro e mais importante é o da transmissão (como contágio, não como transferência) do gosto pela leitura. Paralelo e independente deste, temos a necessidade do debate sobre a literatura como bem simbólico. Por fim, há o silêncio: aquele momento em que o professor se cala para dar oportunidade a outro tipo de diálogo, a leitura. Vamos a eles.

4.2.1. O vírus do gosto pela leitura

A segunda edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (AMORIM, 2008) aponta que 49% dos leitores brasileiros foram influenciados a ler pelas suas mães (ou responsáveis mulheres) e 33% por professoras. Além disso, o trabalho aponta que, “enquanto 60% dos leitores se habituaram a ver os pais lendo, no caso de não leitores este número se inverte: 63% nunca ou quase nunca viam isso em casa” (p. 201). Da mesma forma, “enquanto 52% dos leitores geralmente são presenteados com livros, 85% dos não leitores nunca ganharam esse presente” (p. 202)³⁵. Esses dados apontam que a tomada de gosto pela leitura, ou ao menos a transmissão do hábito da leitura, se dá entre indivíduos, apontando mais para o exemplo (63% dos leitores viam os pais lendo em casa) do que pela imposição ou mesmo para o que se denominou “influência”.

Exemplo em casa mais diálogo na escola: talvez esteja aí uma das possíveis chaves para a formação de leitores entre crianças e jovens. Nos dois casos, o que temos são relações configuradas seja pela individualidade e identificação pessoal seja pela heterogeneidade e suas exigências. Em trabalho com jovens na periferia de Paris, Michèle Petit constata que, em todos os casos que vivenciou, “não é a biblioteca ou a escola que desperta o prazer de ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um professor, um bibliotecário* que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (2008, p. 166). De fato, os relatos de jovens que Petit apresenta mostram que é necessária uma atenção personalizada para conduzir o jovem em seu percurso rumo ao hábito da leitura: é fundamental que se conheça aquele jovem em particular, com suas experiências e aspirações, e que não se os reduzam apenas a uma categoria abstrata, como “estudante do Ensino Médio”.

Penso, nesse sentido, que é preciso também evitar cair em certas simplificações quando o objetivo é neutralizar o excessivo nivelamento promovido pelo livro didático em sala de aula. Quero dizer com isso que, quando afirmo que o público da escola pública brasileira é heterogêneo, não me refiro apenas a classes sociais, níveis de aprendizado, regiões do país, credos, gêneros e orientações sexuais, ou raças. É claro que todas essas categorias são profundamente definidoras do que cada um é, mas nenhum ser humano se reduz a elas (mesmo porque somos todas elas, juntas e misturadas). Essa observação é relevante quando se fala em mediação para a formação do hábito de leitura literária na medida em que a

³⁵ Vale notar que 85% dos entrevistados pela pesquisa estudaram total ou predominantemente em escolas públicas e 86% deles pertencem às classes C, D ou E

associação entre essas categorias e aqueles romances, contos ou poemas com os quais o jovem vai efetivamente se identificar é tudo menos óbvia.

Quando tratei da questão da pouca participação de autoras mulheres entre o *corpus* literário reproduzido nos livros didáticos, toquei de leve essa questão, ao afirmar que é preciso abrir ao máximo as possibilidades de identificação pessoal entre alunos e textos literários. Essa questão, da autoria, dá margem para outra discussão: a da representação, na ficção contemporânea, daquelas mesmas vozes caladas ao longo da história da produção literária e artística. Fazer, no entanto, uma análise para além dos textos e dos autores – ou seja, sobre os personagens das obras reproduzidas – fugiria ao escopo desta pesquisa, não só pelo nível de detalhamento e quantidade de tempo necessária, mas também por uma tomada de partido teórica. É importante tocar esse ponto também porque ele está relacionado à crítica da pequena proporção de textos populares entre os textos literários presentes nos livros didáticos. Quero evitar aqui uma possível impressão, equivocada, de que considero que o leitor em potencial só pode se interessar por aquele que o representa enquanto sexo, classe ou local de origem, seja como personagem de ficção ou como autor do texto literário, ou ainda por aquilo que está mais próximo do que já está habituado a ler (sejam gibis, romances “água com açúcar” ou best-sellers esotéricos).

Esse aparte é especialmente necessário porque, ao falarmos de escolas públicas, estamos fazendo referência a alunos vindos em grande parte de comunidades carentes ou periféricas. Em tal ambiente de debate, corremos o risco de, no exercício de transmissão do arbitrário cultural de que a escola é agente, trocarmos a imposição sem questionamento do cânone por uma atitude condescendente sob a noção de que tais estudantes não poderão se identificar com os clássicos ou consagrados pela “elite cultural”, mas apenas com a literatura de massa de que já é leitora ou, no máximo, com textos que pela temática ou conteúdo representem a realidade que já conhecem. Mais uma vez recorro à experiência de campo de Petit, que afirma que, em sua pesquisa, foi fundamental “não dissociar o ‘social’ dos ‘seres particulares e inteligentes’ que o compõem”, afinal, “embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e de suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimento” (2008, p. 52).

Sendo a literatura, como acredito, uma das ferramentas mais eficientes para a humanização do homem – e dentro desse processo, para o conhecimento de si mesmo –, ela toca no mais profundo e, portanto, dificilmente “classificável” daquele que trava contato íntimo com ela, na medida em que “a dificuldade para encontrar um lugar neste mundo não é

somente econômica, mas também afetiva, social, sexual e existencial” (idem, p. 74). A leitura é, assim, um instrumento de evasão não no sentido de fuga ou de negação, mas no sentido da liberdade de não pertencer somente a um grupo ou categoria. Pelo que há nela de mais individual, a experiência literária é, mais do que uma promessa, a certeza de fazer parte da humanidade. Por isso, Petit aponta que, apesar de que a literatura não irá sozinha reparar as desigualdades ou a violência no mundo, por meio da leitura, ainda que esporádica, os jovens “podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização” (*ibidem*, p. 19).

4.2.2. O direito de não ler e o direito de saber

Antonio Candido toca o mesmo tema de Petit, ao defender o “direito à literatura” justamente por sua faculdade de humanização, que ele define como o “processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais”, entre os quais: “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do bom humor” (2004, p. 180). E vai além ao incluir a literatura entre os “direitos humanos”, na medida em que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (idem, p. 186):

A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas in comunicáveis, dando lugar a dois tipos in comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (*ibidem*, p. 191)

Demos uma volta e chegamos de novo ao ponto principal desta seção: a mediação. Creio que, quando Candido sugere que uma vida sem literatura é “mutilada”, ele parte de um ponto de vista extremamente pessoal, o de quem viveu uma vida cercado de livros, por gosto e vocação. Esquece-se, no entanto, de que o direito à literatura deve pressupor também o direito – sem críticas ou censuras – a não ler. Bourdieu inicia um debate com Chartier sobre o tema da leitura literária justamente por esse ponto, lembrando que “é importante sabermos que somos todos [os promotores e participantes desse debate] leitores e que, a esse título,

corremos o risco de atribuir à leitura multidões de pressupostos positivos e normativos” (BOURDIEU; CHARTIER, ROGER, 2001, p. 232)³⁶.

Parece contraditório que, depois de se afirmarem todas as funções que a literatura pode exercer na formação humana, tanto como fonte de conhecimento quanto como experiência estética, eu venha defender o direito de não ler. Por outro lado, toda esta pesquisa foi realizada sob a convicção de que não é possível “ensinar a gostar” do que quer que seja, quanto mais de algo que pressupõe tanta dedicação como é o caso da leitura literária. Justamente porque, como Bourdieu, sou leitora, tentei me policiar a todo instante para que não estendesse a todos a sensação de obviedade dos motivos pelos quais considero a literatura parte fundamental da minha vida (sem a qual, como Candido, me sentiria “mutilada”).

Nesse sentido, se requer uma sensibilidade especial dos mediadores da leitura – no caso, os professores de Ensino Médio –: a sensibilidade de mostrar sem impor e de elogiar sem fixar julgamentos. Mas o mais complicado e mais importante é conhecer o limite entre aquele estudante que **ainda** não descobriu o gosto pela leitura e aquele que, por características pessoais, simplesmente não tem em si inclinação para tal gosto. Não é pouco, é verdade, o que o que se exige de um professor. E vou além: não sendo possível fazer com que todos os alunos saiam da escola gostando de ler, é necessário ao menos tornar clara a importância social – volto a falar da arte como “bem simbólico” – dos conhecimentos de literatura para as mais diversas aplicações em que o nível cultural possa ser usado como moeda de troca. Parece uma saída para uma situação de poucas esperanças – e é, ao menos por enquanto.

O importante, no entanto, é que, em ambos os objetivos – formar leitores literários ou um público crítico para as questões que envolvem a formação e transmissão de um arbitrário cultural –, a ferramenta principal, talvez a única, é a interação entre professores e estudantes. Se “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1998, p. 44), a única maneira de subverter tal sistema é por meio da relação entre indivíduos, entre professor e aluno, uma interação dialógica.

O que se conclui é que antes do direito de ler deve vir o direito de saber. Saber decodificar; conhecer as ferramentas de leitura, das mais estruturais e normativas, como a

³⁶ Mais adiante ele insiste no tema: “É possível que se leia quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras. Se essa hipótese pode surpreender, até chocar, é porque somos precisamente pessoas que têm sempre à mão um mercado, alunos, colegas, amigos, cônjuges, etc., a quem podemos falar de leituras. Terminamos por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem parecer pretensioso. Ou leituras de que não podemos falar, inconfessáveis, que fazemos às ocultas” (idem, p. 238).

gramática, às mais sofisticadas e criativas, domínio da estilística; desenvolver todas as habilidades de leitura e compreensão. Esses são direitos que a escola, como instituição, não pode alienar. É dever da escola promover, em todos os seus níveis, o letramento literário. O direito a ler literatura – mais do que entendendo, amando – não é algo tão simples, porque não é objetivamente alcançável, depende de pessoas e de afetos, pouco controláveis. Ainda assim, deve-se defender esse direito, desde que não se o confunda com a obrigação de gostar de ler. O dever de educar inclui, afinal, fornecer aos estudantes os “meios de julgar livremente se eles sentem ou não a ‘necessidade dos livros’”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela” (PENNAC, 1998, p. 145).

4.2.3. Desafios e limites da mediação

Da mesma forma que, entre suas muitas tarefas difíceis, os professores devem saber o limite entre o “ainda não gosta” e o “nunca vai gostar”, precisam conhecer também o momento de se calar. Este é um dos principais paradoxos do ensino de leitura literária em sala de aula: como se realiza coletivamente, oralmente, uma atividade que, há pelo menos três séculos, é predominantemente silenciosa e solitária?

Ainda que se argumente que três séculos são pouco diante do período anterior, em que a leitura literária – ou melhor, a literatura – era evento social e oral (ABREU, [S.d.]), hoje o estranho seria encontrar alguém lendo um romance em voz alta e, ainda que se leia em todo tipo de lugar, espaços calmos e íntimos são os escolhidos pela maior parte dos leitores. Na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, por exemplo, temos que 84% dos leitores leem predominantemente em lugares silenciosos e 86%, em casa.

Por outro lado, o primeiro contato que uma pessoa vem a ter com a literatura é, de maneira geral, oral: são as histórias que mães, pais (etc.) contam ao pé da cama para que o então pré-leitor adormeça. Creio na predisposição natural que o ser humano tem a buscar ficcionalizar a realidade para melhor compreendê-la, da mesma maneira que a criança se envolve em narrativas fantasiosas para acalmar ou despertar seu espírito. Candido (2004, p. 177) considera que a primeira função humanizadora da obra literária é justamente seu “caráter de coisa organizada”, que se torna “um fato que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”. Não há por que, assim, acreditar que essa necessidade de ficções e de

narrativas deixe de existir quando a criança chega à juventude e à idade adulta. O que acontece é que outras mídias vão se tornando disponíveis: filmes, séries televisivas e desenhos animados, por exemplo.

Não cabe aqui uma longa defesa da leitura literária como forma superior de narrativa, mas considero que em nenhum outro tipo de narrativa, o leitor ou o espectador têm papel tão criativo, ou voz tão ativa no diálogo, quanto na leitura literária. Na literatura, há mais lacunas a serem preenchidas e o tempo de fruição é o tempo estabelecido pelo leitor, ainda que conduzido pelo texto – diferente de um filme, que impõe seu próprio ritmo. Seu instrumento são “só” as palavras, que carregam apenas a liberdade para a “experiência imaginária” (COMPAGNON, 2009, p. 55). Por permitir – mais: exigir – que o leitor participe ativamente da própria composição da obra é que se deve sempre estimular sua leitura, especialmente quando se trata de jovens, que ainda estão descobrindo quem são e o que é o mundo à sua volta – e onde se encaixam nele. É claro, deve-se estimular a fruição de todas as formas de arte, mas a literatura tem, sim, suas particularidades, e essas são de importância significativa.

Como a escola pode então aproveitar a tal predisposição natural do ser humano a fantasiar para estimular a leitura literária? É possível retomar a experiência primeira de leitura, isto é, aquela oral, feita pela mãe, envolvendo, pelo poder da narrativa, o filho pequeno? É algo a ser pensado: promover leituras em voz alta em sala de aula, tanto pelos alunos como pelo professor. Pennac (PENNAC, 1998, p. 101–110) relata uma potencial experiência bem-sucedida ao ler em voz alta a uma turma de adolescentes o romance *O perfume*, de Patrick Süskind. A ideia é simples: jovens não gostam de ler? Leia-se para eles e faça-se, assim, com que a força da própria narrativa os domine. É uma experiência, mas, como em tudo o que envolve o ensino da leitura literária, é preciso sensibilidade, pois o bom senso é o trunfo de uma boa mediação entre os jovens e os livros.

A leitura oral, hoje, também só funciona como um primeiro passo. Falo da leitura literária do dia a dia, desconsiderando a importância de manifestações como o Cordel, que dependem, em parte, da performance oral. Nesse sentido, o professor deve saber também quando se calar. O leitor só é o sujeito mais importante da experiência de leitura quando controla todos os seus aspectos. Já tratei da questão do tempo e ritmo da leitura, que é essencial. Barthes fala da relação física com a obra literária: daquele momento em que o texto “produz em mim o melhor prazer quando consegue se fazer ouvir indiretamente; quando, ao lê-lo, sou levado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa” (1988, p. 63). A

leitura, portanto, não se resume a processar as palavras, lidas ou ouvidas, ela comove todo o corpo do leitor. Além disso, “ler é estar em outro lugar”, é “criar cantos escuros nos quais ninguém consegue enxergar, dentro de uma existência sujeita à transparência tecnocrática e a uma iluminação implacável” (CERTEAU, 1984, p. 174).

Sendo esse espaço único de concentração e isolamento, a leitura proposta pela escola não pode ser apenas aquela realizada em sala de aula, com ritmos controlados e, principalmente, julgamentos e interpretações impostas. Já tratei disso longamente no capítulo anterior, mas vale lembrar que, se o professor deve sair de cena para que o estudante trave com o texto uma relação íntima no próprio momento da leitura, é ainda mais importante que ele se cale nos momentos em que o aluno é “levado a levantar muitas vezes a cabeça”, ou seja, no momento em que o texto age dentro dele, dispersando sua atenção: em que o leitor “associa ao texto material (a cada uma de suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações” (BARTHES, 2004b, p. 28). Assim, é essencial que se estimulem também leituras fora da sala de aula, promovendo tarefas criativas como a relatada em Castro (2011), na qual se pediu aos alunos que escolhessem romances (as escolhas foram de best-sellers como *O diário de Bridget Jones* a clássicos densos como *Crime e Castigo*) e produzissem sinopses sobre eles, que concorreriam a prêmios. Nesse exemplo, se promoveram a atividade coletiva na produção das sinopses, o debate criativo entre alunos e professores e, principalmente, a leitura individual, de onde saem os novos leitores.

Este é um dos muitos exemplos de ideias interessantes e generosas, do ponto de vista do professor como sujeito mediador, que se dão a conhecer em eventos da área de ensino de literatura ou que se realizam silenciosamente em escolas urbanas e rurais, de norte a sul do país. São casos em que, pelo viés da interação, a formação do gosto da leitura escapa da face fria da escola como instituição para se deixar aflorar como uma vivência de sujeitos em diálogo. No entanto, por sua própria natureza, essas experiências são heterogêneas, instáveis e pouco rastreáveis. Essa tensão entre a necessidade de nivelamento da qualidade de ensino e a o respeito à heterogeneidade/subjetividade dos estudantes, no que tange à formação de leitores no Ensino Médio, está no centro das conclusões a que cheguei, ao final desta pesquisa. É o que se verá a seguir.

Conclusões e comentários

Admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável: mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.

Roland Barthes

São muitos os desafios que se impõem ao exercício do ensino de literatura e à tarefa de formar leitores em salas de aula do Ensino Médio. De um lado, a homogeneização de expectativas sobre o estudante que está na própria natureza do livro didático. De outro, a necessidade de alguma espécie de nivelamento da qualidade das aulas, já que a formação de professores é bastante desigual. Apesar dos múltiplos programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação, o que acontece em sala de aula, na interação entre diferentes sujeitos – professores e alunos –, com trajetórias diversas, em regiões geográficas distintas etc., será sempre, por sua própria essência, um ambiente e um evento pouco controláveis por diretrizes, parâmetros curriculares e projetos governamentais. É nesse sentido que a pesquisa de livros didáticos – plataformas mais estáveis – se insere como uma possibilidade de prever de forma representativa o que se vem realizando no ensino de literatura no Brasil.

Vivemos um ponto sem nó. Se admitimos que o livro didático é uma forma de garantir ao menos uma baliza minimamente segura para amparar nossos professores e se, ao mesmo tempo, intuímos ser improvável que um manual seja capaz de transmitir o gosto pela leitura, deparamos com um impasse no que diz respeito à formação de leitores, que se colocou aqui como questão central. Foi, no entanto, com a ideia de que os manuais podem e devem ser repensados, para que, ao menos, não se coloquem como obstáculos à leitura literária, que concebi esta pesquisa.

Ao longo deste trabalho, à medida que fui classificando textos e exercícios, ou investigando o discurso explícito sobre a literatura que aparece nos livros didáticos, tive, sim,

algumas boas surpresas. Não esperava, por exemplo, encontrar referências aos questionamentos propostos por Bourdieu – os mesmos que utilizei como parte importante da base teórica desta própria pesquisa –, como se viu em ZM. De forma geral, no entanto, as conclusões a que cheguei tendem mais para o negativo, ou ao menos para o cético.

É negativa, por exemplo, a constatação de que ainda predomina a organização historiográfica do conteúdo de literatura portuguesa e brasileira. Embora tivesse a noção de que esse tipo de critério ainda aparecesse com força, foi uma surpresa desagradável ver em que grau isso acontece: como já vimos, organizam-se historiograficamente 9 dos 11 livros analisados, e 9% do total de exercícios requerem conhecimento desse tipo de conteúdo. Não só porque é algo relativamente fácil de ser modificado mas também porque não serve mais à maioria dos exames de ingresso no nível superior, este me parece o exemplo mais evidente de como os livros didáticos seguem paradigmas tanto conservadores como acomodados.

Não coube a esta pesquisa se aprofundar nas questões mercadológicas que influenciam a concepção dos manuais, mas é de importância capital lembrar que eles representavam, em 2010, 43% da produção editorial brasileira, gerando um faturamento naquele ano de mais de R\$ 2 bilhões, considerados tanto os livros vendidos para o governo quanto aqueles vendidos para o mercado em geral. Esse valor representa 47% do faturamento total das editoras brasileiras em 2010 (CBL; SNEL, 2011). É essencial mencionar esse aspecto porque ele pode explicar em parte o conservadorismo de que falei anteriormente, na medida em que, para o consumidor médio, muitas vezes a confiabilidade se confunde com a tradicionalidade de um livro didático.

Já entre as conclusões céticas estão aquelas que se relacionam à própria natureza da escola como instituição. Entendo, como já ficou claro, que o gosto pela leitura literária tem muito menos a ver com o duo ensinar/aprender do que com a interação pessoal entre alunos e professores, mediada não por conhecimentos mas por paixões. Desse modo, não se esperava encontrar nos livros didáticos – instrumentos da escola como instituição, não como interação – elementos promotores do prazer de ler. Desejava-se, no entanto, que esses manuais ao menos não se colocassem como obstáculos entre alunos e professores na transmissão de afetos. Era uma aposta alta, e perdi: por meio de exercícios de compreensão extremamente fechados (e fechadas as respostas a esses exercícios), de discursos impositores de julgamentos e leituras, de seleções textuais pouco criativas, etc., a maior parte dos manuais corta pela raiz o diálogo entre professores e alunos – e, finalmente, entre leitores e textos literários.

Chamo esse tipo de conclusão de cética porque, quando se fala de formação de leitores literários na escola, há uma tensão – e contradições – entre discurso, proposta e expectativas. A maior parte dos livros deixa clara uma concepção de literatura que passa por seu valor humanista da literatura, ou seja, de seu papel como formador do cidadão (uma papel moral, que passa tanto pelo estético quanto pelo social). No entanto, como transpor esse papel para o ensino institucional de uma disciplina? Como estipular tarefas e leituras que “ensinem” o aluno a gostar de ler? Aliás, quem acredita que o “gostar” é algo passível de ensino? Ainda assim, há uma noção quase instintiva de que há procedimentos que abrem ao novo leitor (ou ao pré-leitor) uma visão menos dogmática – e, portanto, mais agradável – da leitura.

Esse conhecimento instintivo, no entanto, não se transforma em método de abordagem na escola, tanto mais porque a escola é uma instituição onde não apenas se ensina como se cobra que o aluno aprenda. Daí que, embora as seções de interpretação (etc.) de textos literários carreguem em seus títulos palavras como “releitura” ou “interação” – que trazem implícita a participação do leitor como sujeito de um diálogo –, as questões são em sua maior parte resolvíveis dentro do próprio texto (questões de inferência, questões objetivas) ou demandantes de conhecimentos linguísticos ou, pior, historiográficos. Ou seja, opta-se por questões que sejam, em maior ou menor grau, passíveis de correção, isto é, cujas respostas possam ser classificadas como certas ou erradas. Esse tipo de questão ainda parece ser necessário no formato de escola atual, para que os alunos sejam avaliados e aprovados (ou não). Isso principalmente quando consideramos os livros didáticos como as ferramentas de nivelamento que são: instrumentos de apoio do professor em sala de aula, tanto mais “úteis” quando já oferecem, mastigada, a organização didática, o que inclui as respostas que o professor deve aceitar dos alunos – e, por exclusão, aquelas que são “erradas”.

Numa situação concreta, no entanto, o professor pode, sim, avaliar argumentos que venham apoiar respostas em questões dialógicas e de interpretação pessoal. E, afinal, o papel da escola não é transferir conhecimentos daqueles que os detêm – professores, manuais – para os receptáculos ociosos que seriam os alunos. Educação deve ser mais do que isso, e deve ter em sua base o diálogo, mesmo quando se coloca uma situação em que o professor deve conduzir o aluno para que este chegue, por suas próprias condições, a uma percepção mais clara do que está sendo a ele apresentado. Além disso, se a tensão entre nivelamento de qualidade e homogeneização de expectativas é preocupante em todas as disciplinas do currículo escolar, a situação se torna mais premente nas aulas de língua portuguesa, quando a bagagem que o estudante traz é fundamental para o que ele irá perceber do conteúdo que lhe

será apresentado, dentro do qual se encontra a literatura e, nela, a experiência de leitura. A solução só pode estar no professor, mas ao mesmo tempo não se pode cobrar desse profissional mal formado e mal pago que resolva um dilema tão complexo. Se o raciocínio parece andar em círculos é porque a questão da apresentação da literatura no Ensino Médio anda em círculos, claro, mantendo insolúvel a tensão entre gostar, aprender e aprender a gostar.

Nesse sentido, é preciso ao menos decidir honestamente o que se quer obter na escola. Queremos estudantes que dominem as características de escolas literárias, saibam listar as figuras de linguagem e decorem as interpretações canônicas de textos fundadores da nossa literatura? Ou ansiamos por uma escola em que os jovens, aprendam, pela leitura, como se articulam os elementos que compõem um texto; uma abordagem em que percebam de que maneira tanto sua forma quanto o contexto em que uma obra foi escrita ajudam a chegar a uma leitura mais rica? Optar por um currículo pautado pelo primeiro método e esperar alunos apaixonados por literatura não é viável.

Em outras palavras, o ideal seria um sistema de ensino em que, munido de recursos para tal, o aluno pudesse se sentir mais livre para se apropriar da literatura como melhor lhe conviesse, sem preconceitos ou carências. Isso significa que a escola tem o papel de oferecer o instrumental concreto para que o estudante saiba tanto decodificar quanto efetivamente compreender um texto literário. Também quer dizer, no entanto, que é necessária uma postura crítica sobre o que se define como “literatura”, ou seja, que se deve deixar clara a noção de que não há obras essencialmente boas, que devem ser amadas por todos, nem essencialmente ruins, que devam ser jogadas imediatamente no lixo. É preciso, enfim, conduzir os estudantes na tortuosa trajetória rumo tanto à cultura literária como a vemos hoje quanto ao prazer da leitura de obras mais complexas e, portanto, transformadoras. Mas é necessário também reconhecer os limites e aceitar a subjetividade que envolve a leitura como experiência, não como conhecimento. Isso inclui aceitar que nem todo mundo, mesmo de posse de todas as ferramentas necessárias, irá desenvolver a paixão pela leitura.

Esse tipo de aceitação, no entanto, não pode acontecer antes do tempo, isto é, antes de se oferecerem as tais ferramentas. É claro, as dificuldades são maiores para aqueles jovens que ainda têm pouco contato com os livros, o que inclui – além da ausência de condições materiais mínimas – o acesso restrito à linguagem narrativa daquela chamada “alta literatura”. Pensar, porém, em uma solução no sentido oposto – e ajustar a oferta de livros em função das supostas habilidades dos jovens – só contribui para manter a segregação e a noção

de proibição em torno da “alta cultura”. Não se trata de aproximar o aluno da leitura por meio da negação do cânone ou da afirmação de que todo livro produz o mesmo efeito e, sim, de que é “permitido” acessar o universo “elevado”. Isso não significa ignorar as leituras realizadas fora do ambiente escolar, e sim usá-las como degraus de aproximação entre esses mundos não necessariamente tão distantes assim. Ou seja, as escolhas de livros pelos jovens feitas fora da escola possibilitam, no mínimo, o desenvolvimento do gosto pela leitura como prazer/lazer, em oposição à leitura obrigatória imposta pela escola para a realização de provas ou exercícios.

Traçar essas pontes entre os diversos tipos de literatura, promover a leitura como atividade criativa, dar voz ao estudante para que possa dizer o que pensa, o que ama, o que detesta – e por que – são as únicas possibilidades que vislumbro para que esse estudante, leitor em potencial, se torne um leitor contumaz de literatura. Cabe aos ainda necessários livros didáticos não bloquearem esse diálogo que só pode ser promovido pela escola como espaço de interação entre sujeitos, face humana da escola como instituição.

Gostar de ler começa na leitura, no caso concreto, no prazer de ler, e não no aprender a ler – esse é um passo anterior. No caso do Ensino Médio, onde se espera que o aluno já domine as ferramentas elementares de decodificação e compreensão textual, isso é algo a que se deve atentar na aproximação entre leitor potencial e literatura. O professor é figura insubstituível quando se fala em formação de leitores na escola, mas, em última instância – isto é, no momento da leitura em si – a mediação mais bem realizada será sempre a saída de cena, para que o texto literário ocupe a posição que devemos e queremos dar a ele: a de sujeito vivo no diálogo – ativo, plural, em movimento – com o leitor.

Referências bibliográficas

Corpus de análise (livros didáticos)

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português: língua, literatura, produção de texto, ensino médio**. ed. São Paulo: Moderna, 2005. 3 vols.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas palavras: língua portuguesa, ensino médio**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. 3 vols.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, ensino médio**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 3 vols.

FARACO, C. A. **Português: língua e cultura, ensino médio, volume único**. 1. ed. Curitiba: Base, 2003.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Português: projetos**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

INFANTE, U. **Textos: leituras e escritas**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

MAIA, J. D. **Português: volume único**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MURRIE, Z. DE F.; SILVA, S. G. DA; GONÇALVES, J. F.; LOPES, H. V. **Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para Todos**. 1. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 2004.

NICOLA, J. DE. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2009. 3 vols.

TAKAZAKI, H. H. **Língua portuguesa: ensino médio, volume único, livro do professor**. 1. ed. São Paulo: Ibep, 2004.

TERRA, E.; NICOLA, J. DE. **Português de olho no mundo do trabalho: volume único**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

Referências teóricas

ABREU, M. **Diferentes formas de ler**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 9 mar. 2012.

AMORIM, G. (ED.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-livro, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins

Fontes, 2003.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. A pessoa que fala no romance. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BARBOSA, R. Experiência estética e racionalidade comunicativa. **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. Da leitura. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 30–42.

_____. Escrever a leitura. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 26–29.

_____. Reflexões a respeito de um manual. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. p. 43–51.

_____. Da obra ao texto. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004d. p. 65–75.

_____. Da ciência à literatura. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004e. p. 3–12.

BLOOM, H. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, S. (Ed.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004a. p. 99–182.

_____. Modos de produção e modos de percepção artísticos. In: MICELI, S. (Ed.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004b. p. 269–294.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, ROGER. A leitura: uma prática cultural (debate). **Práticas da leitura**. 2. ed., 1. reimpressão. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. .

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias

CALVINO, I. O miolo do leão. **Assunto encerrado: discursos sobre literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. .

CANDIDO, A. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. .

_____. Literatura de dois gumes. **A educação pela noite**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. O escritor e o público. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008. p. 83–98.

CASTRO, A. T.. Formando leitores: resgatando a leitura como prática social. **Anais do SIELP, Uberlândia**, v. 1, n. 1, p. 162–173, 2011.

CBL; SNEL. **O comportamento do setor editorial brasileiro em 2010: Apresentação para a imprensa**. . Rio de Janeiro: FIPE. Disponível em: <http://anl.org.br/web/pdf/pesquisa_setor_livreiro/relatorio_FIPE_2011.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012, 2011

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CERTEAU, M. DE. Reading as Poaching. **The Practice of Everyday Life**. Berkeley: University of California Press, 1984.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, U. **Obra aberta**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCARPIT, R. **Sociologie de la littérature**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123–134, 2009.

FISH, S. What Makes an Interpretation Acceptable? **Is There a Text in This Class: The Authority of Interpretative Communities**. Cambridge: Harvard University Press, 1980. .

_____. Literature in the Reader: Affective Stylistics. In: TOMPKINS, J. P. (Ed.). **Reader-Response Criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1994.

FNDE. **Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino**

Médio: PNLEM/2009. . [S.l.]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. , 2008

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GUIMARÃES, C. O que ainda podemos esperar da experiência estética? **Comunicação e experiência estética.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. .

GUMBRECHT, H. **Modernização dos sentidos.** São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. **Comunicação e experiência estética.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. .

INEP. Edital n. 7 - Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2011, 2011.

JAUSS, H. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Pequeña apología de la experiencia estética.** Barcelona: Ediciones Paidós, 2002.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1995.

KLEBIS, C. E. DE O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E. T. DA (Ed.). **Leitura na escola.** São Paulo: Global, 2008. .

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, C. Y. DE P. **Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990).** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

MOURALIS, B. **As contraliteraturas.** Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

PENNAC, D. **Como um romance.** 4. ed. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Ed. 34, 2011.

ROCCO, M. T. F. **Literatura/ensino: uma problemática.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SÁBATO, E. **El escritor y sus fantasmas.** 4. impr. Buenos Aires: Emecé, 1976.

SARTRE, J. P. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular.** São Paulo: Ed. 34, 1998.

SOARES, S. S. D.; OLIVEIRA, L. F. B. DE. **Determinantes da repetência escolar no**

Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. Brasília: IPEA, 2012.

TINOCO, R. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas.** São Paulo: Horizonte, 2010.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2010.

WELLMER, A. **Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad: la crítica de la razón después de Adorno.** Madrid: Visor, 1993.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.