



O DISPOSITIVO LÍTERATURA E A PESQUISA ETNOGRÁFICA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Fabiano Tadeu Grazioli – ftg@uricer.edu.br

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Erechim, Rio Grande do Silva, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3860-6767>

RESUMO: O ensino da literatura na escola brasileira apresenta-se marcado por orientações metodológicas que não favorecem a educação literária, sendo o livro didático um facilitador da instalação do pensamento acrítico e passivo nas aulas de literatura do ensino médio. Diante disso, este artigo se apoia em Regina Zilberman (2009), que aponta a fragilidade desse recurso e os motivos pelos quais ele repercute negativamente quando o ensino da literatura é observado a partir da leitura literária, e se aprofunda nas investigações de Paulo Sesar Pimentel (2018) e Oton Magno Santana dos Santos (2020). O objetivo é verificar as principais contribuições dos dois estudos, bem como de que modo eles dialogam e se complementam e, também, como colocam-se em intersecção com estudos da mesma área, como Rildon Cosson (2013, 2020) e Magda Soares (2011). Dentre outras evidências, demonstra-se que o referido material não é mero suporte impresso, mas representa, no contexto da sala de aula, uma posição sobre a leitura literária à disposição da aprovação dos leitores no Enem e nos vestibulares, o que é muito aquém do que se poderia esperar da educação literária na vida dos sujeitos leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; formação de leitores; literatura na escola; material didático.

1 INTRODUÇÃO

No estudo “A escola e a leitura da literatura”, Regina Zilberman (2009) apresenta coordenadas importantes sobre a utilização do livro didático da área de linguagens:

Sendo imediatista, por isso mesmo descartável, este livro paradoxalmente, só se justifica pelas promessas que contém. O tipo de ensinamento que propicia – regras linguísticas ou informações a respeito da história literária – apenas adquire sentido futuro quando o estudante eventualmente precisar dele, no exame vestibular ou na redação de um ofício ou requerimento. Assim, consumindo-se rapidamente e fomentando a indústria nacional, o livro didático [...] explica-se tão somente pelo que antecipa, fenômeno no qual está incluído o sucesso de que é, ainda, o avalista (Zilberman, 2009, p. 34-35).

Apesar de nosso interesse se voltar ao livro didático de literatura, as normas linguísticas se encontram no mesmo patamar que as informações a respeito da história da literatura. São instruções a serviço da instrumentalização daquilo que o livro didático (e o próprio ensino médio) prometem: o êxito nos concursos de entrada no ensino superior, concentrados hoje, em sua grande parte, no Enem, e uma competência básica no uso do idioma para as atividades essenciais e/ou burocráticas (redação de um ofício ou requerimento). A questão se complexifica, porque, desse modo, de acordo com Zilberman

(2009, p. 35), o livro didático “acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar. Esta se caracteriza por uma prática do presente, com a qual se compromete o leitor, já que este contribui com seu mundo íntimo no processo de decifração da obra”.

Ademais, a pesquisadora sintetiza o quadro nestas palavras:

O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultados destas a anulação da experiência pessoal igualitária com o texto (Zilberman, 2009, p. 35).

Esses fatores convertem o livro didático no avesso da leitura, sobretudo porque a projetam, no espaço escolar, de modo autoritário, refletindo nele o cânone literário e reduzindo a experiência pessoal com o texto literário à nulidade, haja vista o modo mecânico e superficial que o abordam nas atividades e propostas de leitura. Apesar de o livro didático e a configuração da literatura nas suas páginas ser um dos temas que a pesquisadora aborda no conjunto de temáticas do estudo mencionado, ela levanta coordenadas fundamentais para um debate sério e comprometido com as demandas que reflitam o compromisso com a leitura literária. A finalidade explícita e redutora que liga o ensino da literatura aos vestibulares e, hoje, ao Enem; a organização do ensino da literatura que tem o livro didático como porta-voz e os exames como finalidade; o autoritarismo que essa estrutura sugere e a facilidade com que ela oferece o cânone como única opção de leitura são temas que Zilberman (2009) debate e que continuam interessando pesquisadores da área do ensino da literatura no Brasil.

Dessa maneira, neste estudo, debruçamo-nos em duas pesquisas sobre o livro didático de literatura que, nas suas propostas, ampliam as coordenadas de Zilberman (2009), ao mesmo tempo que as aprofundam. Trata-se de *O dispositivo literatura no livro didático*, de Paulo Sesar Pimentel (2018), e *Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos*, de Oton Magno Santana dos Santos (2020), teses de destaque no escopo deste estudo, as quais assumem a tarefa de demonstrar como o material didático destitui a literatura de sua importância na educação literária e desestimula a promoção de uma cadeia de formação de leitores que poderia ser mobilizada a partir dele e, portanto, da escola. Nosso objetivo é verificar as principais contribuições de cada um dos estudos mencionados, bem como de que modo eles dialogam e se complementam e, também, dialogam com estudos da mesma área, tais como os de Rildo Cosson (2013, 2020) e Magda Soares (2011), que além de precursora nos estudos da alfabetização e do letramento, contribuiu com os estudos da leitura literária, não só como pesquisadora mas coordenando atividades

relacionadas a esse tema no Centro da Alfabetização e Letramento, na Universidade Fundamental de Minas Gerais.

2 A LITERATURA COMO DISPOSITIVO: O ESTUDO DE PIMENTEL (2018)

Em *O dispositivo literatura no livro didático*, Pimentel (2018) construiu uma tese na área da psicologia, apesar da experiência colocada em evidência na elaboração da pesquisa ser a da docência na disciplina de literatura no ensino médio e o livro didático dessa área do conhecimento. O que permite a aproximação dessas áreas é a abordagem foucaultiana de dispositivo que o pesquisador observa a partir de um material didático específico, escolhido estrategicamente como *corpus* para a pesquisa. Nas palavras de Michel Foucault (2001), retiradas da obra *Microfísica do poder*¹, o conceito de dispositivo é definido como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2001, p. 224).

De acordo com Pimentel (2018, p. 33), “O dispositivo está na articulação de elementos que são díspares, mas se relacionam em teias de saber e poder”. No caso de seu estudo, os elementos díspares que se articulam partem das escolas públicas brasileiras, tendo em vista o ensino médio e a estrutura curricular que concebe a disciplina ementária Língua Portuguesa (Linguagens), composta por três áreas do conhecimento: Gramática da Língua Portuguesa, Redação e Literatura. Observando a cadeia a que o pesquisador se refere, encontra-se uma política pública de abrangência nacional, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa oferecer o livro didático a ser utilizado para a disciplina. E, na estruturação desse plano,

Em suas teias heterogêneas, entrecruzadas desde sua invenção até o seu uso por professores e alunos, nas relações político-sociais contemporâneas, temos o discurso de ensino de literatura. [...] Esta conceituação de literatura e a forma como ela é proposta no livro didático, explícita ou implicitamente, será, por nós, problematizada como um dispositivo. Uma vez que o dispositivo é um instrumento das relações de saber e poder (FOUCAULT, 2001, p. 246), orienta-nos, também, o questionamento de qual sujeito é resultado de sua ação (Pimentel, 2018, p. 32).

¹ A obra é uma reunião de textos escritos na década de 1970, que inclui artigos, cursos, entrevistas e debates. O capítulo XVI, intitulado “Sobre a história da sexualidade” é uma entrevista realizada por Alam Grosrichard sobre o primeiro volume de *História da sexualidade*, considerada a contribuição mais importante do autor para as Ciências Humanas, composta de quatro volumes: *A vontade de saber*, *O uso dos prazeres*, *O cuidado de si* e *As confissões da carne*. O primeiro ponto de que tratam, na conversa, é sobre o conceito de dispositivo, ao que o entrevistado inicia a explicação com as coordenadas que trouxemos ao estudo. Cabe registrar que tal conceito, torna-se importante no contexto do primeiro volume de *História da sexualidade*, porque nele Foucault elabora o dispositivo de sexualidade, a partir do qual o bio-poder “disciplina os corpos e regula as populações, estabelece um regime de prazeres e ocupa-se da preservação da espécie” (Weinmann, 2006, p. 17).

Dessa maneira, o pesquisador leva adiante a proposta de aplicar os elementos de composição do dispositivo à literatura tendo em vista a coleção *Português – Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva, de São Paulo, no intento de verificar se o conteúdo que se configura como literatura pode ser caracterizado como dispositivo. A justificativa para a escolha é bastante convincente: o PNL D realiza a distribuição dos livros a cada três anos e, no triênio 2015-2017, de mais de uma dezena de obras selecionadas e apresentadas à comunidade escolar, a obra escolhida pelo pesquisador, sozinha, representa 53.749% dos livros que foram adotados na área de linguagens. Em números de exemplares, foram 5.792.929 dessa única coleção distribuídos em 2017, ano em que o acervo foi renovado.

Ao iniciar o estudo, a tese do autor era de que o dispositivo de literatura presente no referido livro didático atendia “às exigências das relações de saber e poder, presentes em nossa sociedade, e intenta[va] produzir um sujeito: o aluno apto a prestar o Enem e/ou vestibular e ingressar em um curso superior” (Pimentel, 2018, p. 10). Durante a análise, que se encontra no segundo capítulo, a pergunta que guiava a pesquisa, ao encontrar retorno positivo nos volumes da coleção analisados, precisou, ao mesmo tempo, ser reformulada e ter a resposta ampliada em um novo capítulo. Nele, o pesquisador se propôs investigar “como o dispositivo literatura age na formação do sujeito e qual o perfil deste sujeito que pode emergir neste processo” (Pimentel, 2018, p. 117). O percurso analítico realizado pelo pesquisador merece ser visitado e debatido detalhadamente, contudo dois aspectos da conclusão merecem destaque nesta escrita.

No que tange à educação literária, o estudo aponta que ela pode surgir a partir da utilização do livro didático “como uma resposta adequada e sensível às complexidades dos sentimentos ou ao absurdo da condição humana” (Pimentel, 2017, p. 137). A questão central é que o percurso de análise do pesquisador permite compreender que, como um dispositivo, a educação literária “é apresentada e consumida como uma mercadoria” (Pimentel, 2017, p. 137), o que torna o quadro do seu aparecimento complexo, ou mesmo, nevrálgico. Isso porque:

Apresentá-la desta maneira é um mecanismo que pode ser um limitador do processo de ensino/aprendizagem, haja vista que prepondera o objetivo de o estudante poder obter uma boa colocação em um certame de seleção para o ensino superior. Uma vez que nosso sistema educacional está posto e em funcionamento, enquanto e se não o questionamos, o livro didático – e o dispositivo literatura – cumpre seu papel nestas engrenagens. Partindo deste contexto, posicionamo-nos, não contra esta função, mas em desfavor desta importância prioritária que o Enem/Vestibular adquire no processo (Pimentel, 2018, p. 137-138).

São questões que alguns docentes que atuam no ensino médio, ao utilizarem o material didático de literatura, percebem e intuem, de modo que não é preciso estar na academia, ou seja, realizando uma pesquisa de doutorado para perceber que o material aprovado dentro da organização do PNLD – ou melhor, na estrutura do dispositivo de literatura, para ficarmos no campo lexical foucaultiano acionado por Pimentel (2018) – é aquele que pode representar o maior número de aprovações no Enem e nos vestibulares. Contudo, o movimento que Pimentel (2018) realiza, saindo do espaço da docência e migrando com suas inquietações e intuições para o espaço da pesquisa, é fundamental para que possamos ter instrumentos científicos com fins de discutirmos a pertinência ou a necessidade da revisão e da adequação do livro didático nas aulas de literatura, como nos propomos nesta escrita. Uma primeira questão é posta pelo próprio pesquisador (Pimentel, 2018, p. 138), quando afirma que: “Institucionalmente, contudo, pelo livro didático, negam-se outras possibilidades e outras funções à literatura, à linguagem e ao próprio ensino médio, que se torna um degrau para um nível superior e não um momento de formação mais abrangente”.

É dessa negação que reclamamos e, a partir dela, reivindicamos um ensino de literatura que não corresponda a essa ideia de ciclo ou de círculo que se encerra na entrada do ensino superior, o que apequena a educação literária e tira a legitimidade da literatura, porque, como afirma Pimentel (2018, p. 139), no fechamento do seu estudo, “a experiência com o ensino e com a literatura vai muito além do manual”. É limitador, empobrecedor e lastimoso constatar que: “Na constituição da literatura no livro didático, como um dispositivo, temos os elementos ditos e não ditos que se combinam com procedimentos de controle do discurso, intentando produzir, dos indivíduos, sujeitos úteis à sociedade” (Pimentel, 2018, p. 139).

Na natureza da literatura e, portanto, da educação literária, estão objetivos muito mais imprescindíveis, que compreendem a dimensão humana, ética, cultural e política da formação dos estudantes e que ultrapassam, em ampla medida, a estrutura que o ensino (a escola), por meio do dispositivo literatura, procuram estabelecer e sujeitar ao estudante. Se colocados em perspectivas, tais objetivos, de certa forma, subvertem as coordenadas que o dispositivo literatura no livro didático tem estabelecido por meio do ensino da literatura, uma vez que, de acordo com Rildo Cosson (2020):

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis (Cosson, 2020, p. 50).

3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E A PESQUISA ETNOGRÁFICA DE SANTOS (2020)

Na pesquisa *Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos*, publicada recentemente em livro, Santos (2020) realizou uma potente investigação sobre modelos de educação literária percebidas em escolas públicas de Salvador. A proposta foi explorar a presença e a função do livro didático de literatura, num estudo inserido no campo da educação e dos estudos literários, já que a trajetória acadêmica do autor foi construída, até o mestrado, na área de Letras, culminando com o doutoramento na área de Educação. Contudo, para chegar até o livro didático, considerando o modo como ele está consolidado no sistema educacional, foi necessário investigá-lo dentro de uma concepção teórica e metodológica que apontasse para ele, bem como para a sua centralidade. Desse modo, o estudo de Santos (2020, p. 21) surge como resposta à seguinte questão: “Como os conteúdos das representações presentes no contexto de escolas públicas de Salvador (BA) sugerem formas de apropriação do texto literário a partir de um modelo de educação literária junto a professores e estudantes do ensino médio?”

No contextualizar sua pesquisa, Santos (2020, p. 9) afirma que “os textos de autores canônicos selecionadas para o LD apresentam uma concepção de leitura literária que não vai além de posturas previsíveis e permitidas por um modelo instituído de educação literária”. Essa constatação dialoga com as ideias sobre o livro didático de literatura que viemos comentando durante esta escrita, bem como com as coordenadas do estudo de Pimentel (2018), já que o modelo instituído de educação literária corresponde ao dispositivo literatura concebido a partir de sua pesquisa. A investigação de Santos (2020) discute – dentre tantos aspectos importantes e que poderíamos aproveitar – a escolarização a partir da provocação de Magda Soares (2011)², de que há um modo adequado de escolarização da literatura e que a escola e seus materiais e metodologias agem num sentido contrário a esse modo:

Como principal suporte do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, o livro didático oferece o caminho mais fácil para essa inadequada escolarização da literatura, conforme o modo como o conteúdo de literatura é apresentado aos seus usuários/leitores. Por mais que o manual didático indique formas de manuseio do LD e, em alguns casos, explicita que ele é apenas um suporte ao trabalho docente, [...] isso não é suficiente, pois o professor é também fruto desse processo e tende a repetir tais ações na prática docente (Santos, 2020, p. 20).

² Trata-se de importante estudo de Soares (2011), no qual a pesquisadora discorre sobre uma questão, tão debatida, mas nunca resolvida, a de que a escolarização da literatura existe e que é uma constante na escola brasileira. Sua posição, bastante conhecida no escopo deste estudo, com a qual Santos (2020) dialoga, é: “Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (Soares, 2011, p. 47).

Essas considerações dialogam com as palavras de Rildo Cosson (2013, p. 18-19) em relação à postura assumida pelo professor na sala de aula, na qual a utilização do livro didático representa o “conforto que toda tradição proporciona em termos de legitimidade e confiabilidade de ação” (Cosson, 2013, p. 18-19), mesmo que isso demonstre o abandono daquilo que ele aprendeu nos cursos de Letras, quase sempre preocupados em fomentar, junto aos seus egressos, debates como os que esta escrita propõe. Como é de se esperar, Santos (2020) compreende que a formação do leitor literário é um processo que precisa acontecer considerando que a literatura é uma atividade que ultrapassa os muros da escola, porque não é um sistema isolado e fechado no espaço escolar. Todavia, ele percebe que:

[...] os modelos instituídos de educação literária se consolidam nas práticas pedagógicas privilegiando autores, textos e formas de apropriação da literatura. Esses são os conteúdos das representações do que se convencionou considerar literatura no contexto escolar. Por outro lado, a educação literária não se resume a uma única representação, pois apresenta concepções, contextos e finalidades que são embasadas em diversas realidades sociais. [...] a educação literária praticada nas escolas pesquisadas se traduz em modelos construídos, representados e concebidos hierarquicamente superiores às escolas, professores e estudantes (Santos, 2020, p. 22).

É por conta disso que o foco da pesquisa reside nas representações, pois se trata de um conjunto delas que corresponde a diferentes realidades sociais. Para dar conta da investigação, Santos (2020, p. 29) optou por uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa, “uma pesquisa que exige inserção do pesquisador no lócus, bem como uma participação efetiva dos sujeitos implicados”. A coleta de dados foi realizada por meio de observações das aulas de literatura nas escolas selecionadas; pesquisa em documentos escolares: Planos Políticos Pedagógicos e Planos Curriculares da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; entrevista com docentes de literatura e alunos, técnica essa considerada pelo pesquisador a mais importante desta etapa da pesquisa.

Como já mencionado, em vez de um único modelo de educação literária, havia modelos variados nas escolas participantes da pesquisa, que puderam ser revelados por meio da pesquisa etnográfica. Assim,

De acordo com o que foi investigado, havia nas escolas dois modelos instituídos: um prescrito pelos documentos escolares e pelo livro didático de literatura e outro construído pela experiência docente das professoras que mesclavam o seus conhecimentos ao sugeridos pelo LD. No primeiro caso, nomeei-o *modelo de educação literária historiográfico-literário* e no segundo, trata-se de um *modelo de concepção pedagógico-literária*. O não instituído é representado pelo *modelo concebido* (Santos, 2018, p. 251, grifo nosso).

O modelo que predomina em absoluto na pesquisa de Santos (2018) é o historiográfico-literário; por conta disso, é o que receberá mais atenção nesta escrita. Nos dados levantados, o autor encontrou

concepções filosóficas, sociológicas, pedagógicas e políticas que apontam para ele e que permitem conceituá-lo como:

[...] um sistema de ensino de literatura como objetivos, métodos e conteúdos definidos a partir de uma representação do que os profissionais do MEC, editores de livros didáticos, comissões avaliadoras do PNLID, secretaria de educação e professores de Língua Portuguesa e literatura concebem como literatura. Os conteúdos da literatura apresentados nesse modelo seguem a historiografia da literatura brasileira e seu método de ensino também é sugerido pelo LD. Quanto aos objetivos pretende-se a formação de estudantes que sejam capazes de memorizar o conteúdo enciclopédico constante no LD para que, assim, ocorra a adequação desses estudantes à sociedade (Santos, 2020, p. 253).

Detalhando o modelo, o pesquisador afirma:

A representação desse modelo de educação literária é, desse modo, criada pelos grupos sociais acima mencionados sob a ótica de uma realidade social extraída de um dado momento, mas não de uma verdadeira realidade criada por eles e fundamentada em supostas razões, mas que também são propagadas como verdades incontestáveis. Assim, esse sistema de ensino de literatura se apoia nas indicações de como se ensinar os conteúdos devidamente selecionados pelas comissões do PNLID, autores e editores do LD. Além disso, além dos grupos que forjam o modelo em questão, essas indicações revelam conexões entre vestibulares, livros didáticos e planos de disciplinas de literatura. O aprendizado do estudante deve ser testado contando com a memorização de períodos, datas, nomes de autores e obras e principais características de obras e de períodos. São, portanto, indicações de como estudante deve se apropriar do conteúdo ensinado (Santos, 2020, p. 253).

Tendo em vista a sua predominância e a força com que se instala no sistema de ensino, “o modelo historiográfico-literário sagra-se o principal ou talvez o único discurso responsável por possibilitar o contato do público discente com a literatura” (Santos, 2020, p. 253). E isso, de modo algum, poderia ser aceito e sublimado, porque, uma vez consagrado, segue o caminho da universalização, dando a impressão de que não existem alternativas que coloquem os estudantes como leitores de fato, em contato com a literatura, principalmente a que desponta fora do enquadramento historiográfico que o livro didático e o sistema de ensino validam na escola. Santos (2020) ainda destaca que a legitimação do modelo historiográfico-literário

[...] provoca a inferiorização, o desprestígio e até mesmo desconhecimento de outras formas de apropriação do texto literário, tamanha é a força dos discursos legitimadores do modelo instituído. São poderosas representações no sentido não apenas a defender a existência do seu modelo, mas de anular outros modelos por meio de mecanismos capazes de impor a sua concepção do que seja literatura e de institucionalizar formas para compreendê-la (Santos, 2020, p. 253).

O modelo de concepção pedagógico-literária, apesar de revelar nuances subjetivas das professoras entrevistadas, dando margem para alguma postura que sinalizasse uma prática docente mais preocupada com a educação literária, ampara-se em concepções identificadas com a literatura canônica, outras vezes ligadas ao ensino da literatura com vistas à aprovação de concursos e exames, além de contemplar a “racionalidade do modelo historiográfico-literário quando se apoia nas indicações do livro didático para executar suas propostas” (Santos, 2020, p. 255).

Quanto ao modelo concebido de educação literária, o pesquisador considerou as representações verificadas nas ações dos estudantes durante as observações, bem como o conteúdo das entrevistas. Ao perfilar a diversidade de informações com as quais se deparou, Santos (2020, p. 261) percebeu “[...] modos de apropriação de literaturas diversas que emergem das práticas de leitura adotadas pelos estudantes a partir de escolhas alheias aos modelos instituídos”. Em suma, tais escolhas são uma reação aos modelos institucionalizados, isto é, aos outros dois modelos, cujos métodos e instrumentos de apropriação da leitura literária se colocam distantes das suas escolhas, dos tipos e gêneros que representam os seus gostos, centrados, sobretudo no suporte que mobiliza o processo de ensino-aprendizagem, o livro didático, de onde também os conteúdos são retirados.

O modelo em questão revela que os estudantes são leitores “em constante diálogo com a diversidade de comunicação oferecida pelo mundo a que pertencem” (Santos, 2020, p. 262), diversidade que a escola, com seus aparatos de ensino, onde reina o livro didático e a constante escolarização inadequada da literatura que ele promove, não é capaz de colocar em evidência. Além disso, Santos (2020, p. 261) registra que os estudantes, nesse modelo, “[...] veem na literatura escolarizada apenas um conteúdo para responder às atividades propostas nas provas e nos exames”, isto é, os jovens leitores têm noção de que os modos tradicionais de apropriação da literatura possuem uma finalidade muito aquém daquilo que a leitura dos textos que circulam no seu espaço social proporciona. Em outras palavras, eles são leitores, à revelia da escola, das aulas de literatura e, principalmente do livro didático e de suas diretrizes (o cânone); são capazes de escolher, dentre um conjunto de leituras, aquelas que dizem respeito aos seus interesses, ponto de partida para qualquer movimentação em torno dos livros e dos produtos culturais.

Cabe uma nota em relação à literatura contemporânea, já que o modelo concebido de educação literária revela que os estudantes, ao escolherem suas leituras e demais produtos culturais, têm preferência pelas produções contemporâneas, o que sinaliza o caminho que a literatura deveria percorrer para encontrar seus leitores no espaço escolar. A presença da literatura contemporânea nos livros didáticos é sinalizada por Cosson (2013, p. 19), ao observar que eles têm se apresentado atualizados “em termos de referências culturais contemporâneas”, o que, no contexto apresentado pelo pesquisador, evitaria possíveis objeções acadêmicas por parte dos docentes, quando da adoção dos livros didáticos. Contudo, observando os materiais que chegam às escolas, fica evidente que eles não dão conta da diversidade da

literatura contemporânea e da complexidade que ela representa em termos de revisão de questões relacionadas à discussões propostas pelos estudos culturais e a identidade de grupos que atualmente estão inseridos nos sistema literário, tal como os escritores negros e afrodescentes, LGBTQI+, indígenas entre outros. Além disso, há uma questão prática que precisa ser observada: muito raramente os professores conseguem chegar na parte do livro didático que corresponde ao período contemporâneo, porque não há tempo suficiente para desenvolver todo conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação de Pimentel (2018) parte do livro didático e interpreta o esquema que se estrutura a partir dele, num movimento do particular – o material didático propriamente dito, tendo presente um exemplo –, pontuando como os sistemas de saber e poder se organizam do livro para camadas superiores até chegarem ao pensamento sobre ensino e a educação que concebe tal material. Por sua vez, a investigação de Santos (2020) parte das concepções de educação literária dos docentes e discentes de escolas públicas e, guiada por instrumentos de pesquisa etnográfica, consegue perceber como o livro didático influencia diversos aspectos, tornando-se um ponto que atravessa o complexo sistema de ensino e marca percepções de professores e alunos de modo negativo, tornando-se um empecilho, antes de estimular ou promover a educação literária dos alunos.

Apesar de o investigador não propor uma pesquisa sobre o livro didático, a estratégia de investigar as concepções que dele derivam acabam por revelar como esse recurso esmorece e desencaminha a própria concepção de educação literária que a escola deveria se esforçar para alcançar, a qual, segundo Santos (2020), compreende, entre outras atitudes:

[...] posicionar-se a partir de conhecimentos construídos com a experiência literária e assim criar condições para defender seus pontos de vista e, principalmente, criar e depois exercer o gosto pela leitura, pois a experiência literária seria capaz de incentivar a sensibilidade do leitor, aproximando-o de situações que ele desconhece. A experiência literária tanto do ponto pode sensibilizar o leitor para as questões artísticas quanto para as questões externas ao texto literário, mas que de algum modo são inseridas, provocadas ou refletidas no corpo de um texto poético ou ficcional. Ao se conscientizar de que a literatura é um produto social, o indivíduo veria leitura literária como um ato responsável, social, político. Entenderia que a prática de tal leitura implica tomada de posições e defesa de ideias que visem a uma democratização da leitura. Vista deste modo, a leitura literária capaz de promover a cidadania plena aos indivíduos (Santos, 2020, p. 121).

As investigações que colocamos em evidência também contam com o testemunho dos seus autores como docentes de escolas públicas, logo, como professores que têm ou que tiveram ao seu alcance o livro didático de literatura e, ainda, como leitores egressos desse sistema de ensino, posições

que dão mais credibilidade às suas pesquisas. É evidente, como percebemos nas palavras de Santos (2020), que a educação literária aspira cidadãos aptos a lidar democraticamente com as demandas do mundo contemporâneo, os quais, reunidos, sugerem-nos comunidades capazes de ocupar-se da democracia de modo favorável. Costumamos olhar a própria comunicação literária a partir de um fundamento democrático, assim sintetizado por Zilberman (2009) no estudo utilizado nesta escrita:

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, este se converte em uma obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer dessa mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados. De um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas não pode impedir que parte de si comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, que mais penetrante e inquiridor. Com isto, relativiza-se igualmente sua significação, tornando-se moeda comum e, portanto, democratizando-a (Zilberman, 2009, p. 33-34).

Ao lançar mão do livro didático, a escola não está *somente* optando por um material, que se encontra no final de um processo, de um sistema ou de uma cadeia, e que representa *pouca* ou *nenhuma* diferença em relação à educação literária dos alunos leitores do ensino médio. O estudo de Zilberman e as pesquisas de Pimentel (2018) e Santos (2020) revelam que a opção pelo livro didático é uma escolha por uma forma de saber e de poder específicos, na qual operam mecanismos que orientam a leitura literária para objetivos que se encontram na contramão daquilo que, quando observada na sua essência, a literatura poderia (e deveria) oferecer.

Com estratégias de investigações distintas, ambas endossam o mesmo discurso, qual seja, de que o livro didático não pode funcionar como centro de um sistema – nem como elemento principal do dispositivo literatura (Pimentel, 2018), nem como base do modelo historiográfico-literário ou do modelo de concepção pedagógico-literária (Santos, 2020) –, porque não dá conta do essencial, do primário e do minimamente esperado para um componente curricular que almeja oferecer caminhos para o leitor assumir sua posição de sujeito no processo de comunicação literária. De acordo com Cosson (2020, p. 50), o movimento que desencadeia na tomada de consciência da posição de sujeito só ocorre quando nos reconhecemos como tal.

O modo como as duas pesquisas e o estudo de Zilberman (2009) percebem a leitura da literatura não cria estímulos e situações que resultem nos referidos movimentos, pelo contrário, a depender do livro didático, eles imobilizam o leitor num espaço de inércia e apatia pela literatura e o que dela deriva, como a imaginação, a criatividade e a posição crítica.

REFERÊNCIAS

- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. Literatura e formação continuada de professores: apresentação da obra. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado das letras, 2013. p. 11-26.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 16. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- PIMENTEL, P. S. *O dispositivo literatura no livro didático*. 2018. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/24001/18343>. Acesso em: 26 out. 2023.
- SANTOS, O. M. S. *Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos*. Curitiba: Apris, 2020.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- WEINMANN, A. de O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Revista Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 16-22, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FSfZBpRpHRPqkR9bKhWtnXK/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2023.
- ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

Title

The literature device and ethnographic research on textbooks: literary education in high school.

Abstract

The teaching of literature in Brazilian schools is marked by methodological guidelines that do not favor literary education, with the textbook facilitating the installation of uncritical and passive thinking in high school literature classes. Therefore, this article is based on Regina Zilberman (2009), who points out the fragility of this resource and the reasons why it has negative repercussions when the teaching of literature is observed from literary reading and delves into the investigations of Paulo Sesar Pimentel (2018) and Oton Magno Santana dos Santos (2020). Thus, the objective is to verify the main contributions of the two studies, how they dialogue and complement each other, and how they intersect with studies in the same area, such as Rildon Cosson (2013, 2020) and Magda Soares (2011). Among other evidence, it is demonstrated that this material is not merely printed support but represents, in the context of the classroom, a position on literary reading available for the approval of readers when it comes to Enem and entrance exams, which is far below what could be expected from literary education in the reading lives of the students.

Keywords

Reading; training of readers; literature at school; didactic material.

Recebido em: 29/02/2024

Aceito em: 29/07/2024