

LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E TEXTO LITERÁRIO

*Amanda Silva Falcão da Costa*¹

*Lívia Suassuna*²

Resumo: Estudos importantes sobre livro didático vêm sendo feitos nos últimos anos. Porém, assim como a literatura e seu ensino são historicamente deixados em segundo plano, a discussão sobre livro didático para o ensino médio conta também com pouco destaque. Este estudo traz à discussão a organização e a forma de utilização do texto literário nesses livros, que, em sua maioria, ocorre em fragmentos, sempre ilustrando um autor ou período literário, numa perspectiva cronológica e segundo a história da literatura. A discussão contará com o apoio teórico de Chiappini (2005), Savioli (1997) e Pinheiro (2009).

Palavras-chave: Livro didático, literatura, ensino médio.

Textbook in high school and literary text

Abstract: Important studies of school textbooks have been made in recent years. However, as literature and its teaching are historically left in the background, the discussion of the textbook for high school also has very little relevance. This study adds to the discussion the organization of this manual and the limited use of literary texts in these books, which mostly occurs in fragments, always illustrating an author or literary period, from a chronological perspective according to the history of literature. The discussion will rely on the theoretical Chiappini (2005), Savioli (1997) and Pinheiro (2009).

Keywords: School textbooks, literature and education.

1 INTRODUÇÃO

O livro didático foi criado com o intuito de facilitar a prática pedagógica do professor, por ser um recurso didático que traria, em conjunto, teoria, textos e exercícios e, assim, colocaria o conhecimento mais próximo dos alunos. Porém, esse recurso passou a ser utilizado, por grande parte dos docentes, como um manual de ensino a ser seguido, levando os docentes à perda gradual de autonomia. Mais especificamente no que se refere ao livro didático de literatura para o ensino médio, percebe-se a perda de espaço do texto literário nesse manual inicialmente para a história da literatura, para as artes plásticas e, mais recentemente, para questões de exames vestibulares. Nesta discussão, abordaremos, inicialmente, o livro didático na prática docente e, em seguida, de forma mais específica, o livro didático de literatura para o ensino médio.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora da rede estadual de ensino de Pernambuco. E-mail: amandasfcosta@globo.com

² Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: livia.suassuna@ufpe.br

2 LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE

Chiappini (2005), em seu livro “Reinvenção da catedral”, traz um artigo em que reflete sobre o livro didático (doravante LD) e mostra que o próprio nome ‘manual’ dado ao livro didático é uma negação do saber para o qual ele foi criado. Já Savioli (1997), em seu artigo denominado “Livro didático: liberdade ou opressão?”, complementa o posicionamento de Chiappini (2005) ao mostrar que o LD é uma invenção humana e, por isso mesmo, está sujeito a contradições; esse material seria um elemento facilitador, já que coloca o conhecimento mais próximo dos alunos e professores, porém congela esse saber e, ao congelá-lo, acaba por destruí-lo. Ou seja, segundo Savioli (1997), é um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que liberta, oprime.

A tendência do manual, segundo Chiappini (2005), é a de contrair e homogeneizar o conhecimento. Assim, ele apazigua a mente questionadora do indivíduo com respostas prontas. O manual didático foi concebido como instrumento facilitador do trabalho de alunos e professores, mas, por outro lado, foi também pensado com o intuito de dirigi-lo. De acordo com Chiappini (2005), apoiada em Paulo Freire, o manual didático em geral traz uma concepção bancária de ensino-aprendizagem, porque vê o aluno como um depósito vazio, pronto para ser recheado de conhecimentos por um professor que também já passou por essa experiência. Porém, esse professor é visto como um simples intermediário entre o saber presente em um manual didático e o aluno.

A autora aponta outro ponto importante a ser levado à reflexão: qualquer que seja o conteúdo presente no livro didático, por se tratar de um manual, ele faz do professor um repetidor, que não faz nenhuma reflexão sobre o que está ensinando, apenas transmite, e o aluno, por sua vez, torna-se um executor, que também não reflete sobre o que faz.

Chiappini (2005) traz um texto de Freinet sobre os manuais didáticos, que, embora tenha sido escrito para outra realidade de ensino, a francesa, não deixa de ser extremamente útil e atual para a realidade brasileira.

Os manuais são uma forma de embrutecimento. Eles servem, às vezes de modo vil, aos programas oficiais. Alguns até os agravam, sabe-se lá porque frenesi de preenchimento a todo custo. Mas raramente os manuais são feitos para a criança. Eles alegam facilitar, ordenar o trabalho do professor, eles se gabam de seguir passo a passo os

programas. Mas a criança acompanhará, se puder... Não é dela que eles se ocupam. É por isso que os manuais preparam, na maior parte das vezes, a submissão da criança ao adulto, e mais especialmente, à classe que, por meio dos programas e créditos, domina o sistema escolar. (...) Mesmo se os manuais fossem bons, seria interessante reduzir o mais possível seu emprego. Pois o manual, sobretudo empregado desde a infância, contribui para inculcar a idolatria da palavra impressa. (...)

Os manuais matam assim todo senso crítico; e é provavelmente a eles que devemos certas generalizações dos semiletrados que acreditam, palavra por palavra, em tudo o que contém seu jornal. (...)

E, se é assim, a guerra aos manuais é verdadeiramente necessária. Mas os manuais submetem também os professores. Eles se habituem a distribuir uniformemente, e durante anos, a matéria aí incluída, sem se preocupar se a criança pode assimilá-la. A nefasta rotina toma conta do educador. (...)

É preciso, absolutamente, que os educadores se libertem dessa distribuição mecânica para prender-se primordialmente à educação da criança. (FREINET, 1968, p. 40-41 *apud* CHIAPPINI, 2005, p. 96-97).

A autora também diz que, em outros textos nos quais Freinet retoma esse assunto, ele mostra que os manuais tendem a homogeneizar e simplificar o saber, disseminando, assim, uma visão ilusória do mundo, um mundo sem contradições.

O LD foi pensado inicialmente como um instrumento a serviço do ensino, mas passou a ser visto como mercadoria que gera lucro, e geralmente a questão do mercado ou lucro estava acima da educação, como destaca Savioli (1997). Visto como mercadoria, o LD tem seguido normas que o distanciam cada vez mais da função para a qual foi criado. Esses manuais fazem concessões que os distanciam de características essenciais ao cumprimento de suas reais funções. A seguir apontaremos algumas das muitas concessões feitas pelo LD.

1. *Concessão às exigências do mercado mais que às da natureza do produto.* O LD deveria dar conta das leis de necessidade e suficiência, ou seja, deveria conter o conteúdo indispensável para que o aluno se apropriasse do saber e se transformasse num cidadão crítico e profissional. Mas, ao invés disso, dá-se prioridade aos conteúdos que, segundo Savioli (1997, p. 115), “por inércia, modismo ou comodismo, atendem ao apetite primário do mercado consumidor.” O professor adota o LD sem critérios sólidos que fundamentem um ensino proficiente e assim, conspira contra a liberdade do aluno, já que esse instrumento nem sempre responde às suas reais necessidades de aprendizado.
2. *Concessão ao “pedagogismo facilitário”.* É chamada assim a tendência, segundo Savioli (1997), “muito divulgada e equivocada” de que todo tipo de aprendizado deve se dar por um processo lúdico e que dispense

qualquer esforço daquele que aprende. O LD assim pensado se assemelha mais a um livro de autoajuda, mais voltado para formas mágicas de ensinar do que para aquilo que é realmente sua função: a aquisição do saber. Outra manifestação desse pedagogismo é a aversão a nomenclaturas, algo que toda ciência tem. A nomenclatura especializada, se não usada de forma abusiva, é uma facilitadora, porque, segundo Savioli (1997) apresenta três vantagens indiscutíveis: “é uniformizadora, econômica e criadora de precisão (p. 116).” O autor destaca que não é contra os recursos lúdicos no LD, desde que eles contribuam realmente para o aprendizado. Então, os critérios de escolha dos conteúdos para o LD devem se nortear pelo que precisa ser aprendido e não pelo que é agradável.

3. *Concessão ao autoritarismo da certeza.* A sensação de certeza traz segurança àqueles que trabalham com o ensino. Para agradar aos alunos e a uma parcela dos professores, o LD submete-se a essa exigência dos consumidores e simplifica a forma de ver o mundo, os modos de pensar, criando, assim, certezas ao simplificar as questões. Assim, incentiva-se uma postura passiva dos alunos, que aceitam tudo que lhes é ensinado, sem discordar. Exalta-se o monólogo e tolhe-se o direito de discordar, discutir, mostrar outro ponto de vista. Isso tolhe a liberdade de pensar do aluno e, por que não dizer, também do professor.
4. *Concessão à tirania da imobilidade.* O mercado dos LD não aceita grandes transformações nem mudança de hábitos já cristalizados. Assim, o LD se repete e seus autores revelam um certo receio de inovar, numa atitude contrária à evolução do conhecimento. Dessa forma, o conservadorismo se impõe. Paradoxalmente, o mercado exige atualização, tanto que as editoras fazem modificações constantes, porém são pontuais e bastante superficiais, com o intuito de fazer o livro parecer novo.
5. *Concessão ao comodismo.* O LD deveria ser apenas um instrumento de apoio ao ensino. Ele só dá bons resultados quando professor é o protagonista da ação; do contrário, a questão torna-se problemática quando se invertem os papéis e o manual passa a comandar as aulas. Ele passa, assim, de coadjuvante a protagonista do processo de ensino-aprendizagem e isso tolhe a liberdade de aprendizagem do aluno. Dessa forma, as aulas passam a ser mera reprodução do LD, como se ele fosse um manual de instruções.

No mesmo estudo, Savioli (1997) pontua que há muitos educadores que se colocam contra o manual, pois eles veem a estrutura do LD como prejudicial. O autor salienta ser essa uma posição radical, já que, agindo assim, vai-se privar tanto a escola quanto a ação do docente de um recurso didático, que, se bem usado, pode ser um

excelente coadjuvante à prática pedagógica. Assim, ele mostra possibilidades de utilizar o LD como mecanismo de libertação, que serão apresentadas a seguir.

1. *A portabilidade e o armazenamento do conhecimento.* Savioli (1997) mostra que defender o uso do LD de forma proveitosa não significa concordar com a forma como esse recurso vem sendo utilizado. Porém, por ser um recurso portátil, o LD possibilita sintetizar o conteúdo adquirido e esse conteúdo pode ser “acessado” em qualquer lugar. O autor destaca que, se o LD não for um conjunto desconexo de atividades, se houver uma sistematização do que os alunos devem aprender, ele passa a ser um material de estudo portátil e útil.
2. *A possibilidade de tirar proveito de experiências pedagógicas bem-sucedidas.* O LD é um recurso que traz a possibilidade de socializar possibilidades pedagógicas comprovadamente exitosas.
3. *A possibilidade de estabelecer uma relação interativa do aluno com o livro.* O LD é um material produzido para funcionar dentro da sala de aula, para ser um recurso a ser debatido pelos alunos com o auxílio do professor. É uma excelente oportunidade para deixar de lado o “autoritarismo da certeza” e praticar a leitura ativa.
4. *A possibilidade de formar um leitor autônomo.* Savioli (1997) considera que o brasileiro lê pouco e que mais da metade dos livros vendidos no Brasil são de volumes escolares. A partir dessa realidade, percebe-se que o compromisso maior da escola deve ser o de formar leitores autônomos, ou seja, leitores que tenham a capacidade apreender os significados no interior do texto e confrontá-los com outros textos e com outros significados que circulam no contexto discursivo do próprio texto.

Savioli (1997) destaca que o embate entre riscos e benefícios, entre liberdade e opressão é grande, pois esses dois lados existem no LD; resta, segundo o autor, encontrar o equilíbrio nessa dicotomia. Para isso, o autor sugere três tipos de interferência possíveis e que podem auxiliar no aprimoramento do LD, como mostraremos a seguir.

1. *Vigilância do Estado para a melhora da qualidade dos livros publicados e estímulo para a produção de novas publicações mais apropriadas.* Como o Estado é o maior comprador de LD e o maior cliente das editoras, ele pode impor condições de qualidade que atendam às reais necessidades de aprendizagem. E os livros que não cumprirem os requisitos mínimos serão descartados da compra, algo que já ocorre com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

2. *Elevação do nível de exigência crítica do professorado.* Os professores precisam desenvolver um olhar crítico e ser mais exigentes na escolha do LD, forçando, assim, os autores e editores a se aproximarem cada vez mais do padrão de livro solicitado. Porém, essa é uma medida a longo prazo, que necessita de providências do governo no que tange à formação continuada e das faculdades de formação de professores no que se refere à formação inicial do docente.

3. *Pluralização dos que deliberam sobre as adoções.* Existem muitos interesses por trás da adoção de um LD e esse tipo de pressão das editoras e de outros meios pode fazer com que sejam adotadas obras de pior qualidade. Para evitar esse tipo de situação, é necessário não deixar nas mãos de uma única pessoa essa escolha. Ela deve passar pela aprovação de todo o corpo docente que vai utilizar o livro e passar também pelo Conselho de Pais e Mestres. É uma forma de minimizar esses entraves.

Chiappini (2005) adota uma perspectiva diferente da de Savioli (1997) sobre o que seria possível fazer diante da atual conjuntura do LD. A autora reflete sobre as pesquisas acadêmicas que têm como objeto o já referido manual. Mostra que esses trabalhos são importantes, mas seria necessário mostrar mais do que o LD como objeto simplificador dos conhecimentos e disseminador dos valores dominantes. É imprescindível que as reflexões sobre esses trabalhos pudessem extrapolar as barreiras dos centros acadêmicos e pudessem ser utilizados como um instrumento para mudança de realidade. E, para isso, o resultado desses estudos deveria chegar a alunos e professores, por serem eles que utilizam esse recurso.

A divulgação das descobertas é importante, mas deve vir atrelada a soluções alternativas ao manual. A autora mostra, sabiamente, que não existem fórmulas mágicas para essa questão. Mas existem possibilidades para reflexão: talvez um manual que não tenha como filosofia a concepção bancária de ensino, ou um antimanual, ou, quem sabe, um plurimanual, ou seja, vários livros a serem utilizados e que não tragam o saber como algo congelado, e longe de indagações. Que esses livros possam mostrar as diferentes faces de um mesmo autor, que possam levar alunos e professores a se inserirem na pesquisa. Os antimanuais, por seu turno, poderiam levar tanto o professor quanto o aluno ao confronto de ideias, à comparação, ao contraste, a observar a diferença, a analisar, a sintetizar. Assim, reconhecidamente, esses materiais tornam-se mais eficazes na produção do conhecimento.

Dessa forma, seria possível, salienta Chiappini (2005), preencher o hiato existente entre o ensino e a pesquisa e diminuir as distâncias entre os pesquisadores

especialistas e os professores e alunos. A autora aponta a possibilidade de, a partir da aproximação entre pesquisadores e professores, desmistificar a ideia de que um país subdesenvolvido precisa de LD. Ela não nega a necessidade de se lutar por melhores condições de trabalho e melhor remuneração, no sentido de superar a condição de “professor-máquina de dar aulas”. Mas, mesmo em meio a toda essa situação adversa, há professores tentando superar as limitações trazidas pelo livro didático.

Os LD para o ensino médio (EM) e, mais especificamente, a parte que se destina à literatura tem também seus problemas, suas lacunas, tema que veremos no tópico a seguir.

3 LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

Há, em geral, dois modelos de LD para o Ensino Médio (EM): uma coleção de três livros para o EM ou um volume único, que na maioria das vezes é a junção desses três livros; qualquer que seja o modelo, há, quase sempre, uma mesma concepção de língua e literatura, ficando para essa última a menor parte. Segundo Pinheiro (2009), esses LD são muito parecidos, inclusive nos problemas. Para mostrar esses problemas, transcreveremos na íntegra os itens apresentados pelo autor.

- 1) A quantidade de textos literários é sempre muito pequena, sobretudo quando se trata do gênero lírico, que poderia ter uma representatividade maior, uma vez que ocupa bem menos espaço.
- 2) Além da quantidade, há também a questão do fragmentarismo: os poucos poemas vêm, muitas vezes, para ilustrar um traço de um estilo de época, uma característica do autor e quase sempre vêm incompletos. Junte-se a isto, a repetição de alguns poemas. Quanto aos textos em prosa, sabemos da dificuldade de reproduzir capítulos inteiros de romance ou contos de tamanho maior. Por outro lado, este fato revela um limite que chamaríamos de estrutural (inevitável...) dos livros didáticos.
- 3) Os autores omitem muitas referências bibliográficas – a título de exemplificação, de cinco livros de volume único (Faraco & Moura, 2003; Cereja & Magalhães, 2000; Infante, 2001; Leme, 2003 e Abaurre, Pontara & Fadel, 2003) apenas dois, o de Faraco & Moura e de Cereja & Magalhães apresentam referências minimamente satisfatórias.
- 4) Outro problema – este ligado a uma tradição retórica – é o modo como são trabalhadas as figuras de linguagem (que aparecem com diferentes denominações). Elas continuam sendo estudadas de modo dissociado do texto como um todo. Aparecem quase sempre em fragmentos de poemas, com o sentido sempre dissociado de uma compreensão mais global do texto. Decora-se o conceito e alguma situação de uso e ponto final.
- 5) Outra questão, esta mais polêmica: como os livros didáticos são, em sua totalidade, escritos no eixo Rio-São Paulo, os autores não

priorizam autores contemporâneos de outras regiões do país. Não conheço nenhum livro didático de ensino médio que trabalhe com literatura de cordel, para ficarmos apenas num dos gêneros da literatura popular. Autor como Leandro Gomes de Barros, por exemplo, é um ilustre desconhecido de alunos e professores, uma vez que não está no cânon. Vale lembrar que a literatura de cordel está na base de obras de autores da importância de Ariano Suassuna, embora ela devesse ser trabalhada não apenas por isto. (PINHEIRO, 2009, p.106-107).

O autor mostra que o quadro acima apresentado representa o que deu certo no mercado de LD e o que vende mais. Porém, ele indaga se não houve outro modelo de livro de 1960 para cá. O próprio autor responde que sim e traz um exemplo de um livro publicado no Rio de Janeiro, no final da década de 1960, chamado “*Literatura brasileira em curso*”, escrito por Dirce Riedel, Carlos Lemoas, Ivo Barbieri e Therezinha Castro. Esse LD era um volume único, com 463 páginas. Segundo os autores do LD,

o que se desejou com aqueles agrupamentos foi organizar contextos que colocassem o leitor numa situação aberta ao confronto e à análise. Esta organização, contudo, não obriga a uma única via de leitura. Neste volume é permitido trafegar em várias direções. O livro é desmontável, podendo ser armado de muitas maneiras, a critério de quem lê ou estuda. (1968, p. 11 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 107).

Pinheiro (2009) mostra que o LD em questão propunha um trabalho por temáticas e, dentro de um mesmo núcleo temático, era possível encontrar uma diversidade grande de gêneros literários e de estilos de época. O autor diz ainda que:

O gênero literário que sai perdendo, como em quase todo manual, é o gênero dramático. Embora não traga exercícios para o aluno realizar, o livro apresenta, ao final, “Sugestões de trabalho” que são úteis para a prática do professor. Ao todo são 18 itens que tocam diferentes questões que englobam teoria da literatura, estudos bem pontuais de determinados estilos de época, “análise da linguagem do poema”, “confrontos de textos”, entre tantos outros. O livro traz ao final uma lista de “Algumas sugestões de leitura, para o conhecimento da literatura brasileira” e um quadro com os escritores enquadrados em seus respectivos estilos e épocas. (PINHEIRO, 2009, p.108).

O autor reflete sobre o porquê de um livro de qualidade tão superior não ter tido sequer uma segunda edição. Pinheiro (2009) diz não ter como responder satisfatoriamente a essa questão, uma vez que há muitos fatores. Porém, ele traz um ponto como algo certo: um livro como esse exige mais do professor, por não ser um manual para mera reprodução passiva e por não trazer respostas prontas. Dessa forma,

o professor que utilizasse esse manual teria que refletir sobre os textos, criar atividades, ou seja, teria que ser o construtor e o condutor de suas aulas. Pinheiro (2009) traz um texto presente na quarta capa desse referido manual, que, segundo ele, resume a perspectiva dos autores. Reproduzimos aqui parte desse texto.

Inovar pelo prazer de inovar não é o objetivo dos professores que se reuniram para organizar este volume. Partiram da necessidade de combater o imobilismo no ensino de literatura entre nós, optando pela fórmula de fazer o estudante, ou simples leitor, participar do texto, num processo de cooperação, que o fascina. Não temos, pois, aqui, aqueles manuais que se repetem mas não se completam, e sim uma renovação de princípios e métodos, com resultados os mais fecundos. (...) Se um autor antigo e um autor atual versaram o mesmo assunto, colocam-se lado a lado os dois trabalhos de criação, para que o leitor proceda, por si mesmo, a uma análise comparativa, pensando adequadamente os fatores tempo, temperamento individual, mandamentos de escolas literárias, e outros (PINHEIRO, 2009, p.108).

Pinheiro (2009) reflete sobre as mudanças ocorridas nos LD nos últimos 15 anos. O autor mostra que mudou a apresentação. O livro passou a ser impresso em papel de melhor qualidade, passou a ser mais colorido e aumentou o número de imagens, talvez a maior das mudanças. Há, segundo o autor, um lado positivo nisso. É bastante interessante o diálogo da literatura com outras artes, porém, uma vez que se trata de manuais de literatura, deve-se reservar mais espaço ao texto literário e, na medida do possível, este deve vir completo, principalmente os poéticos.

O autor destaca também, nas coleções mais recentes, um espaço significativo destinado aos exercícios de vestibulares. Sabe-se que, por causa do modo como se ensina literatura no ensino médio, boa parte dos alunos vê a literatura como algo a ser estudado apenas porque “vai cair no vestibular”. Por isso, os LD estão destinando cada vez mais espaço para esse tipo de atividade. Não há nada contra esses exercícios. O problema é a diminuição do espaço dedicado aos textos literários.

O autor analisa uma coleção a título de ilustração das mudanças ocorridas nos LD do ensino médio. A coleção em questão é “Português: linguagens”, de William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães, e foram analisadas as edições de 1990 e 1999. O autor lembra que trabalhou com a edição de 1990 desse LD enquanto professor da educação básica e salienta que muitos colegas reclamavam por ela ter exercícios “difíceis”. Ele mostra que os exercícios não eram mais difíceis, apenas necessitavam de uma leitura mais detida do texto e um pouco mais de reflexão. Sobre esse mesmo LD,

Bunzen e Rojo (2005) mostram uma síntese da resenha feita pelos avaliadores do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio³ (PNLEM) do Ministério da Educação (MEC). Destacamos a parte que se refere ao ensino de literatura.

(...) O ensino da literatura se pauta pela tradicional exposição sobre os estilos de época, expostos em ordem cronológica e associados aos seus contextos históricos. A leitura do texto literário, ainda que em segundo plano, é explorada.

O livro é rico em textos e informações bem sustentadas, bem como em sugestões – incluindo bibliografias especializadas – para o professor. O intenso uso de imagens colabora para a promoção do trabalho de leitura interpretativa a partir de obras artísticas diversas, como escultura, pintura, charge e cartazes de filmes (BRASIL, 2004, p. 59 *apud* BUNZEN; ROJO, 2005, p. 103-104).

Numa observação geral, o livro aumentou cerca de 100 páginas, e trouxe algumas mudanças pontuais, como o desmembramento de capítulos. Porém, o número de poemas permanece quase que inalterado, o que leva a acreditar que o aumento maior ocorreu na quantidade de imagens e na relação da literatura com as demais artes. Os demais LD de literatura seguem a mesma linha de mudança superficial com maior ênfase no projeto gráfico-editorial do que no modo de ensinar literatura propriamente dito.

Outro ponto importante e bastante problemático com relação aos LD e que também é destacado por Pinheiro (2009) é o modelo utilizado para ensinar literatura. A ênfase recai sobre o ensino da história da literatura em detrimento da leitura das obras, como é possível perceber na resenha do MEC apresentada um pouco antes. Geralmente se estudam os estilos de época numa ordem cronológica. O autor diz que essa visão enciclopedista trazida pelo LD priva o aluno de uma leitura mais aprofundada de certos autores ou de certas obras. Assim, o aluno acaba por conhecer um pouco de muitos autores. Percebe-se que o LD não está preocupado em individualizar o tratamento dos autores, pois ele trata as obras como simples exemplos de estilos de época.

Pinheiro (2009) salienta que o problema desse tratamento dado às obras – da pouca utilização de obras na íntegra ou de uma visão mais completa de um autor – não é do autor dos livros e sim da estrutura atual e do modelo em utilização dos LD, que determina a utilização dos espaços no manual.

³ Essa foi a primeira edição do programa que avaliou livros didáticos em formato de volume único destinados ao Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Esses LD foram distribuídos para alunos de Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste em 2005.

Certamente pode-se partir da leitura detida de um único poema para chegar a uma compreensão mais abrangente de um autor, como mostrou Spitzer (1942; 2003) em inúmeros estudos. Mas a leitura detida está sempre convocando outros poemas e jamais dispensa um conhecimento mínimo da obra. (PINHEIRO, 2009, p. 111).

O autor mostra que aulas que tenham temáticas ou obras literárias como ponto de partida e nas quais apenas depois da leitura dos textos se tragam as características e o contexto histórico de produção dão a possibilidade de o aluno ter contato com mais obras de determinados autores e também de conhecer diferentes vieses de produção de autores, contrariamente à visão mostrada pelo LD, que cria verdadeiras caricaturas de certos autores.

Pinheiro (2009) destaca que não se quer negar a história da literatura e sim valorizar experiências reais de leituras de textos, para, assim, deixar de lado esse método de ensino que força a memorização.

O autor ressalta que os questionamentos sobre a forma como os LD do ensino médio tratam a literatura e também sobre diferentes possibilidades de tratamento da literatura devem ser enfrentados. Para isso, formula uma sugestão:

Uma possível saída, que experimentamos em nossa atuação como professores do ensino médio, seria inverter a ordem dos conteúdos. Ou seja, iniciar os estudos literários do ensino médio pela literatura contemporânea. Mas a mera mudança de ordem também não garante um bom trabalho. Há ainda uma questão séria a ser enfrentada: a formação metodológica do professor e suas experiências de leitura do texto literário. (PINHEIRO, 2009, p. 113).

Pinheiro (2009) reflete sobre a real necessidade de LD de literatura, já que os existentes levantam dúvidas sobre a contribuição na formação de leitores de literatura. Ele mostra que seria muito mais rico ler uma diversidade maior de textos de um mesmo autor, analisar alguns deles, debater etc. Porém, cai-se numa problemática. Segundo o autor, “os professores precisariam estar mais bem preparados intelectual e metodologicamente, precisariam buscar, inclusive, fundamentação em inúmeros trabalhos de crítica literária à disposição em livros, artigos, teses e dissertações. (p. 113)”.

Ele mostra que essa proposta vai de encontro à forma de ensinar literatura como algo reduzido a características de estilo de época. Salienta ainda que a escola é um lugar destinado à leitura e à discussão e que não há problema em passar 10 ou 15

minutos lendo um texto para depois discutir questões sobre o texto e também outras suscitadas por ele, como ideologias, visões de mundo etc. Porém alguns professores acham que ler em sala de aula é perda de tempo. Essa visão é fruto das condições de formação e também das condições sociais da maioria dos professores, que tornam muito difícil, quase impossível, a ideia de deixar de utilizar o LD.

O autor dá sugestões, segundo ele próprio, bem pontuais, a partir da vivência de sala de aula e que podem ser modificadas de acordo com a situação real de sala de aula de cada professor. Destaca a necessidade de o professor conhecer a realidade social e cultural dos alunos. Esse conhecimento vai servir como ponto de partida para a escolha dos textos a serem lidos, textos que correspondam aos seus gostos e expectativas. O autor destaca que não se deve ficar apenas em obras ligadas às experiências desses alunos. Deve-se, sim, alargar seu horizonte de leituras, trabalhando com obras que tragam experiências diferentes das deles. Ele destaca que se deve ficar atento aos acontecimentos no bairro, na cidade e até no país e, assim, propor leituras que possam suscitar debates e reflexões. Pinheiro (2009) mostra um exemplo prático.

Maria Célia Ribeiro da Silva (2000) estudou com seus alunos o poema “*Ao Shopping Center*”, de José Paulo Paes, no período que em Campina Grande estava sendo construído um grande *shopping*. Nem sempre vamos encontrar um texto literário que possibilite pontes com realidade presente. Mas é bom permanecer alerta. Esse procedimento favorece a aproximação da literatura com a vida. (PINHEIRO, 2009, p. 114).

Pinheiro (2009) destaca que o professor não deve ficar preso apenas aos textos trazidos pelo LD, seja ele qual for:

Quando o gênero literário for poesia, é aconselhável que o (a) professor (a) traga outros poemas para evitar, às vezes, uma visão muito limitada sobre o poeta. Por exemplo, a maioria dos livros didáticos apresenta Olavo Bilac apenas como poeta formalista parnasiano. Poderiam ser levados poemas eróticos do poeta para a sala de aula. Estaríamos colocando em crise uma visão um tanto redutora do poeta e do próprio parnasianismo. A poesia de Carlos Drummond de Andrade apresentada nos livros didáticos quase sempre resume-se aos poemas do primeiro livro (*Alguma poesia*) e de *A rosa do povo*. Por que não trazer também a poesia erótica do poeta que está presente praticamente em todos os seus livros? (PINHEIRO, 2009, p. 115).

Pinheiro (2009) mostra que suportes como os LD de literatura são, em muitas situações, indispensáveis, mas é necessário compreender os limites desse recurso, lutar

por melhorias e apresentar sugestões para que esse livro cumpra os objetivos a que se destina. E não se deve esquecer que, mesmo que os LD sejam mercadorias, são formadores de milhares de pessoas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há a necessidade de uma melhor formação inicial de docentes para que se possa conceber aulas melhores de literatura. Aulas essas que tenham como base a leitura de textos literários, e nas quais seja evitado, sempre que possível, o uso de fragmentos. Não se pode perder de vista a necessidade do debate acerca das obras lidas e do espaço para a voz do aluno, pois é nesses momentos de contato com as significações do outro que a leitura se consolida para o estudante. Com uma melhor formação dos professores e melhores aulas, haverá, naturalmente, a necessidade de livros didáticos melhores, que destinem espaço privilegiado aos textos literários.

REFERÊNCIAS

- BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.
- CHIAPPINI, Lígia. Do manual: Pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-100.
- PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 103-116.
- SAVIOLI, Francisco Roberto. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; LEONEL, Maria Célia de Moraes. (org.). **O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara, SP: Curso de pós-graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.113-116.