



A literatura nos livros didáticos de ensino médio: uma análise quantitativa de textos e questões

Ligia Gonçalves Diniz* (UnB)

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. Foi feita a análise dos 11 livros didáticos de língua portuguesa, distribuídos, pelo MEC, a escolas públicas, 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, de acordo com critérios relativos a gênero, autoria, relação com o cânone e uso pelos livros didáticos. Conclui-se que, além de não promover a leitura literária como experiência dialógica, os manuais colocam entraves entre o leitor e o texto.

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

Abstract

This article 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 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, author, connection to literary canon and use by the textbooks. The conclusion was that not only textbooks do not promote literary reading as a dialogical experience, but they raise barriers between readers and the literary texts.

Keywords: literature, textbooks, literary readers, reading, literary literacy.

Introdução

Neste trabalho, buscou-se determinar, por meio de pesquisa quantitativa – e subsequente observação qualitativa dos dados –, quais são as vantagens e desvantagens, assim como eventuais entraves, que os livros didáticos de língua portuguesa para ensino médio (LDPs) oferecem no que diz respeito à aproximação entre texto literário e leitor em formação. Para tanto, foram analisadas as 11 coleções distribuídas a escolas públicas pelo Ministério da Educação, 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, de acordo com critérios relativos a gênero, época, autoria, relação com o cânone e uso pelos livros didáticos. O objetivo foi observar se a seleção de textos privilegiava o despertar do interesse pela leitura literária ou se obedecia a esquemas fixos, em que não se prioriza a relação subjetiva entre texto e leitor, mas juízos e interpretações preestabelecidos, ou com foco excessivo em conhecimentos alheios à experiência estética, como características de escolas literárias.

Os leitores habituais de literatura – dos amadores aos pesquisadores da área – em maior ou menor grau se colocam a questão sobre o que transforma uma pessoa “qualquer” em alguém que dedica horas diárias a uma atividade, afinal, complexa e solitária, como é a leitura literária. Esta pesquisa parte dessa interrogação, colocando em foco um ambiente bastante específico quando o assunto é a tomada de gosto pela literatura. Há decerto exceções, mas a escola é, em geral, o espaço primeiro, ou privilegiado, em que crianças e adolescentes irão tomar contato com o mundo dos livros – que inclui não apenas os textos literários em si, mas, também, os múltiplos discursos que se formam em torno deles. No entanto, em um país em que a escolarização está cada vez mais difundida, não se vê o número de leitores crescer, não de forma significativa.

É claro que a escola enfrenta diversos problemas de ordem socioeconômica e cultural, problemas que fogem ao escopo desta pesquisa. Mas há outras questões, contingentes aos estudos literários e à formação intelectual dos agentes que irão atuar direta ou indiretamente no ensino de literatura em nível básico, que afetam tanto a formação de leitores – entendida como construção de conhecimentos e habilidades necessárias à leitura literária – quanto a tomada de gosto pela literatura, processo mais subjetivo e menos palpável, já que particularmente mediado por afetos. São essas questões

que se pretende focar neste artigo, investigando como elas são apresentadas ou traduzidas nos livros didáticos.

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 notas, passar no vestibular), ficando a dimensão prazerosa da leitura restrita ao universo do luxo (PETIT, 2008, p. 122).

Mas como viver essa dimensão prazerosa 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” é na verdade um conjunto de discursos autoritários e não a própria leitura (Cereja, 2005). A escola é, nesse sentido, a mais importante das instituições responsáveis pela transmissão da noção de arte, o que representa riscos, na medida em que essa instituição acaba por ter o papel de transmitir – ou impor – um arbitrário cultural que não se define assim, mas como natural (Bourdieu, 2004a). Nesse contexto, *informa-se* quais são as obras “legítimas”, e quais, por exclusão, não são “dignas” de serem chamadas “literatura” ou “arte”.

Resumem-se, assim, em duas as dificuldades de abordar a leitura na escola. A primeira é o utilitarismo imediatista, oposto ao gozo – ler para passar na prova, para se sair bem no vestibular. A segunda é o afastamento que uma espécie de reverência criada em torno da literatura acaba por provocar no aluno, que pode vir a enxergar 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. Não se trata, é claro, de ignorar o cânone literário, mas de não sequestrar ao aluno a discussão sobre sua formação.

O que se observa, no contexto escolar, é um desajuste entre teoria e prática, expectativas e resultados. Julgamos que 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 prazer¹ durante o processo, aprende com ele, tem vontade de renovar tal experiência. Esses debates, cremos, devem partir de uma análise de algumas das respostas possíveis para a nada óbvia pergunta “por que queremos que os jovens leiam?”. “Que espécie de relação queremos que estabeleçam com a leitura de literatura?” é a pergunta que se segue.

Possíveis respostas para essas questões transitam 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 dialógica entre escritor e leitor literário. A única certeza unívoca que norteou esta pesquisa é a de que não se pode falar em literatura sem colocar no palco o leitor. 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 da ideia de que a leitura literária é experiência: uma relação entre sujeitos. A visão da leitura literária como experiência, no entanto, não é propriamente contrária, mas paralela, à 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.

Entre os argumentos sobre a importância da leitura literária, provavelmente o mais comum é herdado do pensamento humanista originário do Renascimento, consolidada, no que diz respeito à literatura, 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). Fugindo a essa aproximação entre arte e religião, a segunda metade do século XX viu o leitor ser alçado à categoria de protagonista na leitura literária, não mais um oco a ser preenchido, mas um agente que dialogaria com o texto literário, fazendo dessa relação subjetiva uma experiência formadora. Todorov (2010, p. 23–24) aponta para esse processo, ao afirmar:

¹ 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.

“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”.

Entendemos, no entanto, que só pode ser considerado um leitor de literatura quem vivencia a obra literária por meio de uma experiência estética. Toma-se, assim, uma visão da leitura e, portanto, da obra literária como processo que se concretiza de modo particular em cada leitor, o que é particularmente importante no exame de como se dão as atividades referentes à leitura literária na escola. Em sala de aula deve-se trabalhar sempre no sentido dar aos alunos as ferramentas para se que desenvolva um sistema de critérios de apreciação e interpretação. É, porém, a partir de um exercício de liberdade, a leitura – “o lugar onde a estrutura se descontrola”, diria Barthes (2004, p. 42) –, que se permite que a literatura faça seu trabalho de conquistar os leitores.

É preciso, no entanto, definir o que é uma experiência estética – frisando-se ainda que esta é uma definição sempre contingente e histórica. Se parece dado que há objetos artísticos que se prestam a ser vividos esteticamente e objetos “do cotidiano” que não são passíveis de tal fruição, parece-nos 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, destacando a inflexibilidade do que chama “moldes oficiais” da experiência estética, que determinariam o que seria passível ou não de fruição enquanto obra de arte, excluindo a subjetividade, e o indivíduo “comum” – ou o leitor “não preparado” – da equação.

Quando pensamos em leitores em formação, vale pensar no que Dewey propõe ao dizer 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 as 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.

Estamos aqui diante do que é a qualidade mais eficaz de construção de sistemas de conhecimentos e 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).

Para que essa experiência se dê de forma total, a leitura exige participação (interação entre obra e leitor): o texto literário pede do leitor que este preencha lacunas, construa caminhos, que, enfim, torne possível a travessia, e isto por meio da linguagem. Some-se a isso a construção de estruturas de valores a esta e temos dois quartos do porquê da importância de ensinar literatura no nível escolar básico. Mas há ainda funções *extraestéticas* para o ensino da literatura na escola.

Na nossa sociedade, 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.

Há, portanto, a necessidade de uma explanação honesta sobre tudo o que envolve o conhecimento e a prática literária, sobretudo ao se relacionar com quem está sendo apresentado a uma concepção adulta de literatura pela primeira vez. 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 dessas 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” (BOURDIEU, 2007).

O primeiro passo é, assim, 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.

Essas três “funções” – a ferramenta de humanização, a experiência estética e o capital cultural – são tomadas, assim, nesta pesquisa, como aquelas sobre as quais o ensino de literatura deveria se debruçar, discutindo-as, quando se pensasse em formar leitores no ensino médio. São essas as funções que servem, portanto, de base para a análise do que está sendo feito hoje em sala de aula quando se pensa em leitura literária.

Os livros didáticos e o ensino de literatura

Devido à ampla utilização dos LDPs em salas de aula, facilitada pela distribuição dos volumes pelo próprio Governo Federal, as coleções selecionadas pelo MEC parecem 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). Além disso, se dificilmente 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, 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 é o importantíssimo peso dos LDPs 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.

Para se ter uma ideia de valores, a coleção mais requerida pelas escolas públicas de ensino médio em 2011, *Português: língua, literatura, produção de texto* (CEREJA; MAGALHÃES, 2008) teve utilizados, nesse ano, pouco mais de um milhão de livros (somados os volumes das três séries), custando ao Governo Federal cerca de R\$ 8,7 milhões. Adicionando-se o valor pago às editoras por todas as 11 coleções distribuídas às quase 19 mil escolas públicas brasileiras de ensino médio, chegamos a mais de R\$ 19 milhões, apenas

em 2011. 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 a menos utilizada nas escolas públicas, segundo os números do FNDE relativos à soma dos LDPs distribuídos às escolas nos anos de 2010 e 2011²:

Tabela 1. Total de livros didáticos distribuídos pelo MEC nos anos de 2010 e 2011

Livro/coleção	Vols.	Pags.	Exemp. distr.	Valor (R\$)
Cereja & Magalhães: <i>Português: língua, literatura, produção de texto</i>	3	1120	596,9 mil*	14,7 milhões
Nicola: <i>Português</i>	3	1196	234,2 mil*	6,4 milhões
Amaral et al.: <i>Novas palavras</i>	3	872	228,7 mil*	4,44 milhões
Maia: <i>Português</i>	Único	478	227,8 mil	2,37 milhões
Abaurre et al.: <i>Português: língua, literatura, produção de texto</i>	3	644	92,5 mil*	1,35 milhões
Terra & Nicola: <i>Português de olho no mundo do trabalho</i>	Único	564	92,4 mil	1,18 milhões
Faraco & Moura: <i>Português: projetos</i>	Único	523	69,8 mil	743,6 mil
Takazaki: <i>Língua portuguesa</i>	Único	356	46 mil	707,6 mil
Infante: <i>Textos: leituras e escritas</i>	Único	724	45,5 mil	736,9 mil
Faraco: <i>Português: língua e cultura</i>	Único	581	28,9 mil	743,6 mil
Murrie et al.: <i>Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para Todos</i>	Único	815	11,5 mil	335 mil

Fonte: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (<http://www.fnde.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 duplo. Em primeiro lugar, foram observadas as organizações dos capítulos e unidades de cada obra didática. O

² 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.

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, tratou-se de relacionar todos os textos literários reproduzidos, segundo diversos critérios em torno da autoria, do gênero e do uso do texto no livro. Veremos nas próximas seções os principais números obtidos nestas tabulações. A ideia é que esses números sirvam como ponto de partida para discussões futuras.

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 é fundamental para que se possa desenvolver uma análise qualitativa desses mesmos objetos.

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

O primeiro passo foi classificar os capítulos dos LDPs, segundo uma área de abrangência geral e, então, o tema específico em que se encaixam. Em princípio, a ideia 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. Ainda que as obras mais interessantes sejam aquelas em que há a abordagem de todos os temas em todos os capítulos – a gramática, por exemplo, não existe independente do texto –, essa classificação serve como base para análises que se seguirão. No que tange à área de abrangência do capítulo, foram concebidas três categorias³: Língua (27% dos capítulos), Literatura (52%) e Texto (leitura e produção, 21%).

A literatura ocupa, nota-se, 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. 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 a leitura literária esteja em

³ 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..

primeiro plano. Foi para avaliar o que se entende por “literatura” que se partiu da área para o tema, de forma a especificar, capítulo a capítulo, qual seria seu objeto de estudo principal. As áreas foram, assim, subdivididas conforme as categorias abaixo:

1. Língua

1.a. **Linguística**: capítulos centrados nos diversos aspectos da linguagem humana, escrita ou falada, diferentes códigos audiovisuais e aspectos sociais relativos a eles.

1.b. **Gramática**: seções focadas na transmissão da norma culta padrão da língua portuguesa escrita no Brasil.

1.c. **Vestibular**: reprodução de exercícios constantes de edições passadas de provas.

2. Literatura

2.a. **Historiografia**: capítulos organizados segundo a cronologia 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.

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 suas funções etc..

2.d. **Vestibular**

3. Texto

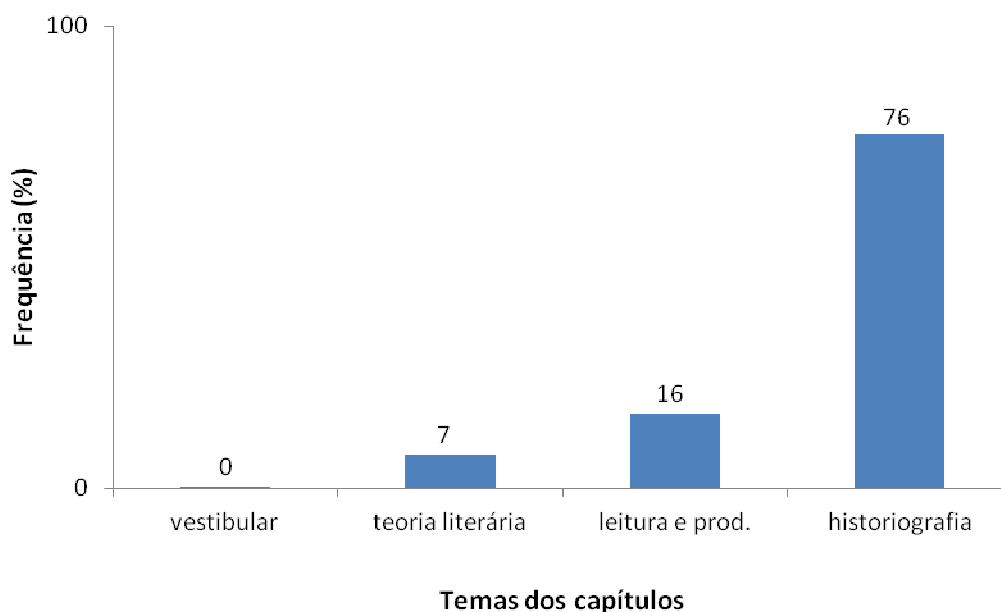
3.a. **Estilística**: seções dedicadas ao uso de figuras de linguagem.

3.b. **Leitura e produção**: foco nas habilidades de leitura e compreensão, assim como de produção, de textos tanto literários quanto não literários.

3.c. **Vestibular**

Destaquemos, entre os capítulos de Literatura, em que proporção aparecem os diferentes temas e quais deles concentram a maior quantidade de textos literários.

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



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

A historiografia ainda é o fio condutor dos LDPs para 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 81% dos textos literários nos capítulos da área “Literatura” e 65% dos textos literários ao longo de capítulos das três áreas. Para efeito de comparação, os capítulos sobre 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 (e 13% dos capítulos de “Literatura”).

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

Depois de classificados os capítulos das 11 coleções didáticas de língua portuguesa, a próxima tarefa foi a classificação dos 2.647⁴ textos literários distribuídos ao

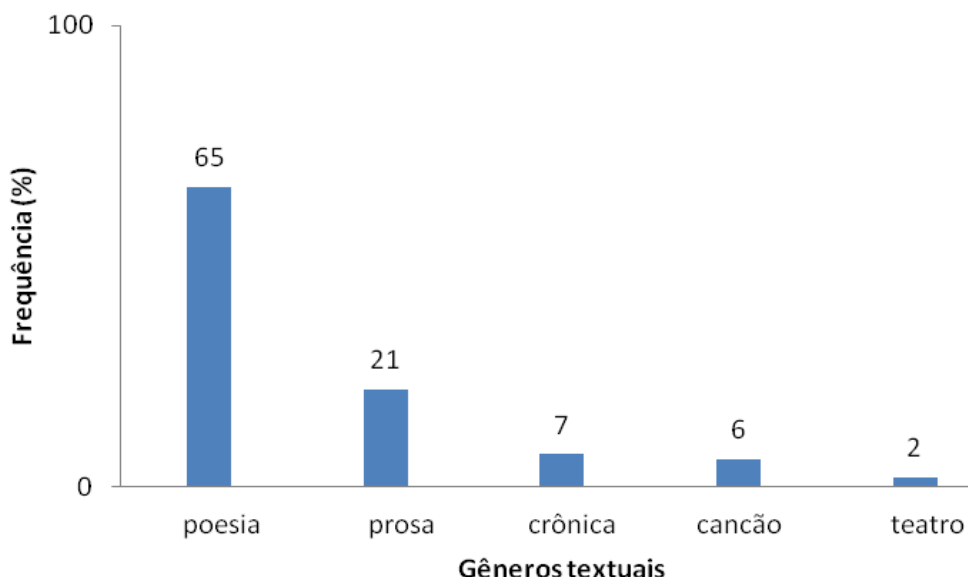
⁴ Se consideramos também os quadrinhos, temos um total de 3.113 textos. No entanto, em razão do acirrado e complexo debate sobre o cabimento ou não dos quadrinhos entre os gêneros literários, que não seria possível tratar adequadamente neste artigo, e o uso bastante particular que se faz desse gênero textual nos LDPs, o que poderia “contaminar” os dados e conclusões (por apresentarem textos escritos curtos, 59% os cartuns estão em capítulos dedicados ao ensino de gramática), optamos por excluir esses textos da discussão. Embora as letras de canções pudessem gerar discussão semelhante, sua presença não é tão importante estatisticamente, e entendemos que seu uso no ensino de literatura está mais consolidado e gera menos controvérsia.

longo desses capítulos. Tal classificação seguiu critérios relativos ao próprio texto (gênero), ao autor (relação com o “cânone”) e ao uso do texto no livro. Foram considerados apenas os textos reproduzidos integralmente ou trechos de obras que, destacados de seu contexto, fizessem sentido em si mesmos (por exemplo, cantos de *Os Lusíadas*, de Camões). Desconsideraram-se extratos que fossem utilizados para exemplificar características de linguagem ou abordar temas estranhos ao texto (por exemplo, temas de gramática) e que não possibilitassem, por falta de contexto, nenhum tipo de experiência estética/literária (como proposta por Barthes, 1988, 2004, e por Dewey, 2010). Os dados relativos a esses textos serão apresentados ao longo das próximas seções.

Textos e gêneros

O Gráfico 2 apresenta os textos considerados que se apresentam como literários pelos próprios LDPs, no sentido de serem abordados como tais. Foi a partir dessa classificação que se definiram as categorizações e discussões deste trabalho. Como se verá, optamos por não trabalhar com a categoria cartum no desenvolvimento da discussão.

Gráfico 2. Distribuição de textos literários segundo gênero, segundo LDPs



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, os poemas aparecem em mais quantidade, ocupando menos espaço. Um segundo motivo é que – seguindo os livros a abordagem cronológica, 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 complexa, 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 há aqui 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 esse 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 vendidos⁵.

A prosa de ficção, gênero com mais atrativos para captar leitores, aparece com 21% dos textos, um total de 551 obras ou trechos. Cabe notar que muitos dos livros didáticos sugerem leituras extraclasse de romances ou contos, 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 escola o seguinte: “[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 outros agrupam-se sob a categoria “crônica”) reúne 7% dos textos, pouco mais que as letras de canções (6%). 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 caráter historiográfico dos LDPs.

Tabela 2. Gêneros literários segundo distribuição por temas de capítulos (% de textos)

Gênero	Tema do capítulo							Total
	Estil.	Gram.	Hist.	Leit/prod.	Linguística.	Teoria	Vest.	

⁵ Ver, p. ex., listas de mais vendidos como esta: <http://www.publishnews.com.br/telas/mais-vendidos/ranking-anual.aspx>, acessado em 20 de janeiro de 2012.

Crônica	2	11	39	34	6	4	3	100
Canção	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 2 é 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, percebemos que as características específicas da linguagem poética aparecem quase que apenas atreladas à caracterização de estilos de época, desprezando outros tipos de relação, mais interessantes para a fruição estética desses textos.

Autores nos livros didáticos: uma relação desigual

Para cada um dos quase 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 3. Os 10 autores mais frequentes segundo quantidade de textos reproduzidos

Autor	Frequência	Frequência (%)
Carlos Drummond de Andrade	147	5,5
Fernando Pessoa	116	4,9
Manuel Bandeira	96	3,6
Luís de Camões	83	3,1
Oswald de Andrade	78	2,9
Gregório de Matos	59	2,2
João Cabral de Melo Neto	59	2,2
Cecília Meireles	48	1,8
Machado de Assis	45	1,7
Gonçalves Dias	43	1,6
Outros	1873	70,5
Total	2647	100

Há, nos LDPs, textos literários de um total de 440 autores. Apesar de este número parecer grande (e, portanto, “democrático”), a coisa muda de figura quando vemos que, destes, 231 – 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 (2,2% do total de autores) acumulam 29,5% do total encontrado de textos.

Além da “necessária” desigualdade de números – considerada a função da escola de destacar os nomes mais importantes da literatura brasileira –, note-se que: há apenas uma mulher na lista; e nove deles são poetas⁶, sendo seis modernos (um português), um barroco (Gregório de Matos) e um do Renascimento português (Camões).

Autores em sua relação com o cânone literário

Interessava a esta 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 jornal. Ou seja, livros e autores que já vêm com o carimbo de “literatura legítima”, mas também de “coisas chatas”, circunscritas ao território das obrigações.

Foi feita então uma tabulação detalhada da relação dos autores e dos textos com o cânone literário. Chegou-se, nesse domínio, a uma classificação, aqui utilizada, cujo objetivo foi averiguar se os livros trazem obras de autores que o senso comum (estabelecido a partir da mediação de instâncias legitimadoras, como academia e crítica) percebe como populares. Muitos são os termos que se aplicam a essa seara, que inclui *best-sellers*, mas que estendemos 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, como canções – 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

⁶ Apesar de Oswald de Andrade não ter publicado apenas poesia, tendo dois romances entre suas principais obras, 88,5% de seus textos reproduzidos nos LDPs são poemas. Em proporção ainda maior, o mesmo vale para Carlos Drummond de Andrade (92%), Cecília Meireles (92%), Fernando Pessoa (97%) e João Cabral de Melo Neto (97%).

Coelho, que, por mais consagrada pelo público que esteja, não aparece nem é sequer mencionada em nenhuma coleção.

Os textos foram divididos entre canônicos, consagrados e populares – sendo estes 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 análise quantitativa dos dados.

Sob a alcunha de consagrados, reúnem-se os escritores que, mesmo que não tenham provado ainda sua “eternidade”, tornando-se canônicos⁷, já passaram pelo crivo de especialistas, isto é, os que se destacaram não pelas vendas ou pelo alcance de leitores, mas pela aprovação dos detentores do poder de aprovação da literatura (academia e crítica, especialmente). Quanto aos autores de países africanos lusófonos – cuja presença vem aumentando 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 4.

Tabela 4. Distribuição de textos literários segundo relação de seus autores com o cânone

Tipo de autor	Frequência	Frequência (%)
Canônico	1901	72
Consagrado	536	20
Popular	198	7
Africano	14	1
Total	3113	100

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

Há, como se vê, uma concentração importante de textos de autores ditos canônicos. São 1.901 textos, representando 72% do total. Somando-se os canônicos aos

⁷ Para esta pesquisa foram considerados canônicos tanto os autores que, mortos antes de 1950, ainda são lembrados, quanto aqueles que instâncias legitimadoras fundamentais, como a academia e a crítica literária, já colocam no panteão da literatura brasileira, como é o caso, por exemplo, de Clarice Lispector, Guimarães Rosa e Carlos Drummond de Andrade. Note-se, porém, que a distinção fundamental para este trabalho estava entre o grupo canônicos-consagrados (não importando tanto os limites entre estes) e o grupo de populares.

consagrados, temos 92%. Sobram apenas 7% de textos “populares”. Vejamos como estes se distribuem entre os gêneros.

Tabela 5. Distribuição de textos literários “populares” segundo gênero

Gênero	Frequência	Frequência (%)
Canção	147	74
Prosa	23	12
Poesia	17	9
Crônica	11	6
Total	198	100

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

Na Tabela 5, notamos que as letras de canções são 74% desses textos, e sofrem com abordagem que ignora que tais textos só ganham sentido completo com suas melodias. Ficamos, entre os “populares”, com apenas 23 textos de prosa ficcional (12%), 17 poemas (9%) e 11 textos de prosa de não ficção (6%). Fica a lição de que a literatura “por excelência” – poemas e romances – é aquela feita por autores canônicos ou consagrados pelas instâncias legitimadoras: 98% dos poemas foram escritos por autores canônicos ou consagrados, assim como 95% da prosa de ficção e de não ficção.

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 países⁸, a frequência da maior parte deles era inferior a 1%, de modo que agrupei as nacionalidades conforme a Tabela 6..

Tabela 6. 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

⁸ 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.

Outros	131	5
Total	2647	100

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

O estudo de literatura se dá no contexto da disciplina de língua portuguesa, de modo que não é estranho, dadas as raízes históricas positivistas do ensino de literatura no Brasil – e a abordagem da literatura como manifestação de formação de uma nação – 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, no sentido de que a escola deve dar espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos da cultura e da memória brasileiras (BRASIL, 2006, p. 33). Dessa forma, faz sentido que 74% 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 20% dos textos.

O que chama a atenção na Tabela 6 é a porcentagem de textos latino-americanos, não chegando a 1% e pouco maior que o número de textos de autores dos EUA. O número insignificante de textos desses países é um dado digno de nota, se considerarmos hoje a relevância política, cultural e social dos nossos vizinhos aqui no Brasil. Temos apenas: 7 textos argentinos (Charly Garcia, Jorge Luis Borges, Juan José Saer, Julio Cortázar), 4 textos chilenos (Antonio Skármeta, Pablo Neruda), 2 textos colombianos (Gabriel Garcia Márquez), 2 textos peruanos (Mario Vargas Llosa), 1 uruguaio (Eduardo Galeano) e 1 cubano (Nicolas Guillén).

Textos para quê?

O ato de ler, entendido como decifração e compreensão, está no ponto de partida de qualquer ato de leitura, 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 é sua própria satisfação (estética, informativa, emocional) que ele busca. Quando a leitura de um texto literário é imposta, não é apenas ela que é imposta: são impostos também interpretações e julgamentos segundo critérios externos ao leitor (cf.

ZILBERMAN, 1988). Observar como se dá a leitura de textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa para ensino médio é exemplar nesse sentido.

Dos 2.647 textos literários, 1.745 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”. Os jovens alunos leem 66% 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, 31% (825) 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% (77 textos!) vêm em seções que agrupei na categoria “antologia”, ou seja, em seções destinadas apenas à leitura literária, sem outros objetivos imediatos.

Considerações finais

Como vimos, os números referentes aos textos literários apontam para alguns impasses que podem parecer inconciliáveis no que diz respeito à tomada de gosto pela leitura literária na escola. Ao mesmo tempo, por exemplo, em que é função do ensino de literatura apresentar aos alunos os autores e obras considerados pilares da formação cultural nacional (o que inclui ainda a colonização portuguesa), inferimos que são os textos mais contemporâneos, e em especial aqueles que apresentam linguagem mais próxima à dos adolescentes, aqueles com maior potencial para despertar o hábito da leitura literária.

De forma semelhante, atrelando a noção de literatura a textos e autores cuja leitura é considerada difícil – ou “chata” –, pode-se criar uma resistência do aluno à própria literatura, distanciada de seu universo social. Ao mesmo tempo, não se concebe aqui a ideia de que, em nome da promoção da leitura a qualquer preço, deve ser sequestrada desses alunos a leitura desses mesmos textos “difíceis”, promovendo-se apenas a leitura de obras

com as quais os jovens poderiam entrar em contato sem a mediação escolar (a chamada literatura “de massa”, por exemplo).

Outro entrave que parece inerente à própria dinâmica da escola como instituição é a necessidade de verificar o aprendizado dos alunos – e a conseqüente submissão da leitura literária às tarefas de “compreensão de texto”. Aqui, não só se impõe um objetivo prático para a leitura literária – fim estranho à experiência estético-literária – como se coloca a questão das leituras certas e erradas, também nociva à noção de leitura literária como diálogo livre e intersubjetivo, como se propõe aqui.

Diante desses e de outros problemas, e diante da percepção de que os livros didáticos ainda são instrumentos importantes na educação brasileira, resta a ideia de que, embora ferramentas fundamentais da escola, os LDPs colocam entraves entre aluno e leitura literária que podem ser neutralizados pela figura do professor – o que depende, é claro, de competências individuais – e de sua relação com os estudantes, ou seja, pela escola como espaço de convívio social, e consciente do seu papel formador de leitores. Na medida em que se acredita na leitura literária como espaço de construção afetiva de sujeitos, é apenas na mediação interpessoal que se podem resolver os dilemas que uma abordagem institucional da literatura promove.

Conclui-se, assim, que o ideal seria uma melhor formação dos professores e melhores condições de trabalho, com mais espaço para diálogo, o que de alguma forma contrabalancearia o discurso autoritário muitas vezes presente nos LDPs. Sabemos, no entanto, que há um longo caminho a percorrer antes que essa seja uma realidade. Da mesma forma, entendemos que o material didático mais apropriado seria aquele desenvolvido com vistas a um público específico, considerando-se seus conhecimentos prévios, competências e expectativas – mas isso dependeria dessa nova realidade. O que se pode demandar, por ora, no que diz respeito aos livros didáticos de ensino médio, é que seus autores, as editoras e os avaliadores selecionados pelo MEC tenham em mente que a leitura literária e os discursos sobre literatura devem ser espaços de subjetividade, e que os livros didáticos devem de alguma forma oferecer esses textos, generosamente, para que os jovens, com uma mediação necessária e adequada, deles se apropriem.

Corpus de trabalho

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português: língua, literatura, produção de texto, ensino médio.** 3 vols. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- AMARAL, E. et al. **Novas palavras: língua portuguesa, ensino médio.** 3 vols. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, ensino médio.** 3 vols. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- FARACO, C. A. **Português: língua e cultura, ensino médio.** 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. et al. **Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para Todos.** 1. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 2004.
- NICOLA, J. DE. **Português: ensino médio.** 3 vols. São Paulo: Scipione, 2009.
- TAKAZAKI, H. H. **Língua portuguesa: ensino médio.** 1. ed. São Paulo: Ibec, 2004.
- TERRA, E.; NICOLA, J. DE. **Português de olho no mundo do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. **O prazer do texto.** Lisboa: Edições 70, 1988.
- BARTHES, R. Da leitura. In: **O rumor da língua.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 30-42.
- BOURDIEU, P. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, S. (Ed.). **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 99-182.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp., 2007.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias
- DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução.** 6. ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GUMBRECHT, H. U. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. In: **Comunicação e experiência estética.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. .
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** 2. ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Ed. 34, 2008.
- SÁBATO, E. **El escritor y sus fantasmas.** 4. impr. ed. Buenos Aires: Emecé, 1976.

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

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

Recebido: 27.05.13

Aprovado: 17.06.13

* **Ligia GONÇALVES DINIZ**, Doutoranda.
Universidade de Brasília
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
E-mail: ligiadiniz@gmail.com