

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

BRAZILIAN PORTUGUESE TEXTBOOKS AND LITERATURE TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS: POSSIBLE AVENUES

Thyago Madeira França¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo lançar um olhar discursivo para as tensões ideológicas que existem entre o modelo de livro didático de língua portuguesa e uma escolarização produtiva da literatura. Nossas análises demonstram que o modelo existente de livro didático cristaliza discursos que silenciam e fragmentam o texto literário em favor de uma didatização das tendências estéticas e priorização dos estudos linguísticos tradicionais. A partir de uma inscrição interdisciplinar na AD de Pêcheux (2010), na concepção de linguagem dos estudos bakhtinianos (2013; 2016) e na Linguística Aplicada indisciplinar de Moita Lopes (2006; 2013), Pennycook (2006) e Kleiman (2013), propomos nesse texto modos de manipulação dos saberes literários presentes no livro didático em favor de um ensino de literatura que valorize as histórias e os saberes locais de professores e alunos.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de literatura. Discurso.

Abstract: This study aims to take a discourse approach to the ideological tensions between the model of Brazilian Portuguese-language textbook and a productive literature teaching at school. The analysis shows that the current textbook model crystallizes discourses that silence and divide the literary text in favor of describing didactic aesthetic trends, thereby prioritizing traditional discourses. Based on the interdisciplinary framework of Discourse Analysis (DA) as posited by Pêcheux (2010), on Bakhtin's (2013; 2016) notion of language, as well as on indisciplined Applied Linguistics as developed by Moita Lopes (2006; 2013), Pennycook (2006) and Kleiman (2013), we propose avenues for manipulating the body of literary knowledge in textbooks and thus establishing a framework of literature teaching that values local stories and knowledge of both teachers and students.

Keywords: Textbook. Literature Teaching. Discourse.

Condições de Produção Introdutórias

Nos últimos anos, temos empreendido discussões relevantes sobre caminhos para uma escolarização responsiva e responsável da literatura. Em França (2017), propomos um estudo teórico-metodológico que teve como pilar a construção de uma episteme discursiva para o ensino de literatura. Por meio de um diálogo entre os estudos

¹ Professor doutor da Universidade Estadual de Goiás (Campus Sudeste) e membro do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP/UFU). E-mail: thyago.franca@ueg.br.

do discurso de Pêcheux, do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada indisciplinar e crítica, refletimos sobre as possibilidades de caminhos éticos, responsivos e produtivos para uma escolarização não restritiva e excludente da literatura na escola.

De maneira complementar, o estudo de 2017 também buscou construir análises discursivas de uma antologia de contos de João Anzanello Carrascoza, com o objetivo de demonstrar como as reflexões sobre as redes de memória discursiva (PÊCHEUX, 2010) que alicerçam um universo estético de um dado autor podem representar um importante aliado para a consolidação de práticas produtivas de ensino-aprendizagem de literatura, a partir da proposição de entradas temáticas que dialoguem com os saberes locais de professores e alunos da escola pública.

Em França (2019), insistimos na ideia da configuração de um aparato teórico-metodológico que pudesse dialogar com o objetivo de um ensino de literatura responsivo e responsável. Nesse contexto, reforçamos como os estudos da LA podem auxiliar na construção de posturas éticas que tenham como mote o combate às injustiças sociais e aos padrões hegemônicos de produção do conhecimento, os quais corroboram, em muitos casos, para um modelo colonizante que dá “manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas” (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Da mesma forma, identificamos como o projeto de uma agenda de pesquisa e ação para a LA proposto por Kleiman (2013) coincide com a proposta de um ensino de literatura decolonizante, a partir de uma valorização das vozes do Sul, por meio de diálogos com estudiosos “de fronteira” que combatem as verdades únicas chanceladas por modelos acadêmicos que oprimem e silenciam discursos marginalizados (como os que compõem os saberes locais do professor da escola pública). Ainda que o foco da LA seja o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, encontramos no desejo de problematização e desafios dessa área semelhante espaço para refletir sobre a realidade do ensino de literatura na escola.

Nesse estudo, também lançamos um olhar acerca dos principais entraves para uma escolarização da literatura com foco na formação do leitor literário, por meio da identificação dos discursos que chancelam um aparelhamento político e institucional, corroborado pelas matrizes curriculares e pelos livros didáticos, os quais cristalizam a

ideia de que ensinar literatura é mobilizar fragmentos de textos literários (canônicos) em prol do ensino de historiografia literária e/ou de figuras de linguagem e categorias gramaticais. As análises empreendidas demonstraram que o livro didático de língua portuguesa tende a estabilizar discursos que silenciam as especificidades do texto literário em favor de uma didatização das escolas literárias e tendências estéticas, as quais são apresentadas e mobilizadas em uma linha histórica e relacionadas a estudos linguísticos tradicionais.

Frente a esses entraves e em consonância com a necessidade de se combater um formato de ensino de literatura que pouco contribui para a formação de leitores literários, temos empreendido importantes diálogos com os estudos sobre letramento literário de Cosson (2006), os quais defendem que a literatura seja escolarizada a partir de experiências de leitura que sejam exercidas com o compromisso que todo saber exige. Para o autor, é “fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras” (COSSON, 2006, p. 23).

O autor nos lembra que a leitura é sim tradicionalmente um ato solitário, no entanto estabelece que a interpretação deve ser tomada como um ato solidário, construída de forma coletiva, uma vez que ler implica a “troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p.27). Concordamos que a interação com o esse saber na escola deve se dar por meio de práticas de letramento literário que tenham o texto e sua leitura como nucleares, de modo que os demais conhecimentos sobre a literatura possam ser contemplados de forma complementar e não como a literatura propriamente dita, memória que se cristaliza comumente entre os alunos da educação básica e, por vezes, entre calouros do curso de Letras.

A escolarização da literatura precisa se pautar na valorização do envolvimento único que o texto literário proporciona ao leitor, a partir da configuração de um mundo estético possível, atravessado por uma infinidade de discursos. Sobre esse aspecto discursivo que interpela o saber literário, Paulino (2007, p. 14) nos lembra que “não há como negar o caráter polifônico do discurso literário, uma vez que “não foi por acaso

que Bakhtin escolheu a literatura para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação”. Logo, tomarmos o letramento literário como uma prática social e ética de responsabilidade da escola é defender que os alunos, em especial da escola pública, tenham acesso ativo à linguagem e ao discurso literário, de modo que sejam interpelados pelo seu poder de humanização que, segundo Candido (2011), contribui para a reflexão, para a “aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2011, p. 180).

Frente às condições de produção e às memórias que se cristalizam em torno do ensino de literatura, objetivamos lançar um olhar analítico para as tensões discursivas que gravitam em torno do livro didático e sua relação com o ensino da literatura. Esses materiais didáticos são alicerçados no entremeio entre o desejo de fazer a literatura figurar como um saber presente e o desserviço que se materializa a partir de uma castração desse saber, negligenciado por um aparato hegemônico e cristalizado que silencia, inclusive, os desejos expressos pelos próprios autores dos livros didáticos, os quais também atuam, em certa medida, como agentes de letramento.

Dessa forma, vislumbramos eventuais caminhos metodológicos que dialoguem com a organização dos saberes propostos pelos livros didáticos em prol da efetivação de práticas produtivas de letramento literário. Portanto, longe de propor a não utilização desses materiais, uma vez que, em muitas realidades escolares, é o único recurso que o professor possui, lançamos um olhar crítico, mas construtivo para as tensões ideológicas que existem entre o modelo relativamente cristalizado de livro didático de língua portuguesa (livros multimodais com cerca de 300 páginas, organizados em unidades e/ou capítulos que mobilizam, de forma didática, saberes e exercícios sobre gramática, literatura e produção textual, por vezes dialogando com outros gêneros como imagens de obras de arte, músicas, recortes de textos literários, propagandas e sugestões de filmes) e as lacunas discursivas para uma escolarização produtiva da literatura.

Alguns Lugares Teóricos

O sustentáculo teórico de nossas discussões acerca do ensino e da escolarização da literatura se ancora, prioritariamente, em dois pilares. O primeiro emerge do diálogo entre a perspectiva discursiva de Michel Pêcheux (2010) e a concepção de linguagem dos estudos bakhtinianos (2013; 2016), das quais entendemos o discurso em uma dimensão social, histórica e política. Se “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 26), é indispensável que a produção dos sentidos sobre o ensino de literatura seja mobilizada em consonância com a constituição das instâncias-sujeito que, de forma responsiva, produzem diálogos a partir das posições sociais e dos lugares discursivos que ocupam no acontecimento da escolarização do discurso literário.

No prefácio de *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013, p. 17), reforça-se que o Bakhtin professor defendia um “conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo *professor*, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria”. Logo, a inscrição na perspectiva dos estudos bakhtinianos é constitutiva de toda nossa reflexão, uma vez que igualmente consideramos as interações verbais em sala de aula a partir das condições concretas em que se realizam, ou seja, em diálogo com os processos de interpelação professor-saberes-alunos.

O segundo pilar é nossa inscrição na já citada LA indisciplinar, crítica, decolonizante e de modernidade recente de Moita Lopes (2006; 2013), Pennycook (2006) e Kleiman (2013). Tais estudos defendem uma agenda de pesquisa interdisciplinar, sem domínios e fronteiras marcadas, que se proponha a pensar alternativas menos excludentes para contextos de uso da linguagem. Esse campo de investigação se configura como um movimento teórico-metodológico que denuncia modos de produção do conhecimento e reforça a “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74).

Na mesma seara, Kleiman (2013) postula a importância de se viabilizar novos mecanismos de produção do conhecimento que dialoguem com as histórias locais e com os saberes produzidos na periferia, de modo que se faça circular epistemologias do Sul, que questionem a hegemonia cristalizada dos saberes do Norte (eixo euro-

estadunidense), chancelados pela sociedade científica e pela academia como verdades, as quais, invariavelmente, são respostas colonizantes que silenciam as vozes dos grupos de periferia.

A autora ainda reforça que o resultado de práticas efetivas dessa agenda deve alcançar uma “construção social e epistêmica que incorpora os saberes, os modos de ser, os valores de nossos povos e que se posiciona criticamente em relação ao poder hegemônico, seja ele baseado em aspectos culturais, epistêmicos, econômicos, raciais, de gênero” (KLEIMAN, 2013, p. 45). Propomos uma agenda semelhante para um ensino de literatura, por meio da valorização e protagonismo dos saberes locais de estudiosos de periferia, de professores e de alunos-leitores, sempre no enfrentamento produtivo do monopólio canônico que atravessa, restringe e silencia (ou chancela!) autores, obras, sentidos, currículos, metodologias e, por conseguinte, o próprio livro didático de língua portuguesa.

Kleiman assevera que a proletarização dos professores e a exclusão que gravita em torno do ensino na escola pública são tópicos de discussão da LA crítica. Assim, em nossa jornada em prol de um ensino de literatura responsivo e ético, compreendemos os saberes do Norte como o citado aparelhamento hegemônico do ensino de literatura, o qual estabelece modelos de verdade para: os currículos de formação de professores, as matrizes curriculares das escolas, as obras e autores canônicos, as editoras de prestígio, a crítica literária de renome, os caminhos de leitura possíveis, os modelos de ensino-aprendizagem e, por último, o modo de produção dos livros didáticos.

Sulear o ensino de literatura, nessa medida, está relacionado a uma diversidade de práticas éticas e políticas que perpassam tanto as reflexões sobre a escola, quanto os modos de escolarização dos saberes e a formação de professores na universidade. Como citado na primeira seção, já propomos discussões relevantes sobre o suleamento do ensino de literatura, por meio de práticas de letramento literário que estabeleçam propostas de ensino-aprendizagem contextualizadas às vulnerabilidades, capazes de contribuir para a formação do leitor literário, bem como de desestabilizar os discursos que alicerçam uma escolarização restritiva, propedêutica e bancária da literatura.

Aqui, em especial, lançamos um olhar para o livro didático, de modo a reconhecer como os discursos sobre ensinar a literatura se materializam como

equivocos, uma vez que os modos de organização desses materiais didáticos propõem, já em sua concepção, metodologias que, se incorporadas sem ressalvas, não contribuem para a construção de práticas de letramento literário. Nesse sentido, é imprescindível que as fissuras do livro didático sejam enxertadas de possibilidades decolonizantes de trabalho com o discurso literário, uma vez que não é possível negar a presença intensa e, por conseguinte, relevância desses livros no processo de formação escolar dos alunos da escola pública.

Nessa seara, a interface teórico-metodológica que se engendra no diálogo entre os estudos do discurso e da LA contribui tanto para elucidarmos os entraves, quanto para consubstanciarmos propostas para o ensino de literatura e, por conseguinte, para a mobilização do livro didático nesse processo de ensino-aprendizagem. Para Brito e Guilherme (2013, p. 25), essa interface tem como cerne “a emergência do sujeito pela linguagem. Em outras palavras, rejeitamos noções positivistas e cartesianas, nas quais tais processos são vistos como, se não acabados ou lineares, controláveis e sustentados por uma visão transparente de linguagem”. Logo, as tomadas de posição aqui descritas representam o reconhecimento de que as instâncias-sujeito que compõem e discursivizam nos lugares discursivos do ensino de literatura são atravessadas por discursos diversos, os quais não podem ser desconsiderados ou silenciados ao se pensar caminhos produtivos de práticas de letramento literário.

Tensões Discursivas Entre a Literatura e o Livro Didático

Em *Um olhar sobre o Livro Didático*, Soares (1996) estabelece um olhar crítico e analítico que demonstra que o ensino se vincula historicamente à figura de um livro escolar. No entanto, a autora também reforça que a composição desse livro com o adjetivo “didático” é um fenômeno mais recente, datado do século XX.

Na primeira metade do século XX no Brasil, foi muito comum que alguns manuais didáticos permanecessem por décadas como o material de referência para o professor e, a partir da década de 1960, com o aumento de alunos nas escolas públicas, face à popularização da educação básica para os filhos da classe trabalhadora, a

demanda por livros didáticos aumentou consideravelmente. Isso fez multiplicarem-se autores e editoras especializadas nesse tipo de material.

Assim, vinculados à democratização do ensino público, Soares (1996) e Rodrigues (2006) nos dizem que emergiram políticas de rebaixamento dos salários, precarização das condições de trabalho e formação deficitária dos professores, os quais foram inseridos em contextos de sobrecarga de trabalho e, por conseguinte, viram-se cada vez mais dependentes de um livro didático como suporte indispensável para a sua homérica jornada de sala de aula. Com isso, a figura do livro didático ganhou força e protagonismo direto na organização das práticas de ensino-aprendizagem na escola pública.

Rodrigues (2006), ao pesquisar a escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental, analisou a escolha dos textos, gêneros e autores literários presentes nos livros. A autora buscou ainda compreender como se dá a “transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático e a seleção do fragmento que constitui o texto a ser lido” (RODRIGUES, 2006, p. 7), bem como analisou a organização das propostas de leituras e atividades de compreensão vinculadas ao texto literário.

Tomando como *corpus* duas coleções de livros pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) de 2004, a pesquisadora identificou a presença significativa de textos e autores consagrados, além de uma variedade de exercícios que ora contemplavam a exploração dos processos estéticos e literários do texto, ora utilizam o texto como pretexto, usando-o em função de estudos gramaticais, de ortografia e de aquisição do sistema de escrita alfabético. Como era esperado, as análises dos livros didáticos em Rodrigues (2006) revelaram uma utilização majoritária de fragmentos de textos literários, os quais desfiguram o sentido das obras e revelam procedimentos inadequados de produção de material didático e escolarização da literatura.

Ao empreender discussões sobre as tensões entre o letramento literário e o livro didático, Rangel (2007, p. 129) igualmente demonstra como as perspectivas de leitura literária que se estabelecem nos materiais didáticos desconsideram a materialidade do texto literário e desprezam a singularidade do sujeito-leitor, o que dificulta “uma caracterização minimamente satisfatória da leitura como experiência subjetiva”. O autor

reforça que, em muitos casos, o livro didático atrapalha a formação do leitor na escola, uma vez que, notadamente, esses materiais propõem pouca leitura, com objetivos mal definidos, com a compreensão prejudicada e, ainda, “sem sentido, sem proveito pessoal” (RANGEL, 2007, p. 132).

Rangel ainda alerta que a inserção do estudo sobre a diversidade de gêneros discursivos, a qual passa a figurar como parâmetro nos documentos oficiais do final da década de 1990, contribuiu para que a literatura perdesse o pouco espaço que possuía como texto em si nas aulas de língua materna. Posto em relação semelhante a outros gêneros, o texto literário foi sendo abandonado, por ser mais “difícil” ou por se mostrar menos interessante que outros gêneros mais contemporâneos.

Para percebermos essa questão, basta analisarmos como a literatura tem desaparecido, por exemplo, do maior processo seletivo para o ingresso no ensino superior do Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual gêneros como tirinha, cartum ou charge se sobrepõem em número e profundidade ao texto literário, o qual, para piorar, raramente é mobilizado em seus efeitos de sentido, mas sim em relação intertextual com outros saberes, como língua materna, filosofia, história. Dessa forma, para atender aos postulados dos documentos oficiais que, via de regra, determinam os currículos referência para as escolas, os livros didáticos também emergem como um gênero discursivo que apresenta em seus conteúdos e unidades uma diversidade de outros gêneros, tomando o texto literário como um deles, sem o cuidado de demonstrar como a linguagem literária apresenta singularidades de natureza estética que fazem com que o seu letramento tenha especificidades para além da compreensão da estrutura e do “uso” do texto em sociedade.

Assim, analisar as potencialidades do livro didático que se apresenta hoje como possibilidade para as escolas também representa compreender que nele deve ser compactado um conjunto de saberes necessários à formação escolar dos alunos: gramática de língua materna, diversidade de gêneros do discurso, produção textual e literatura. O próprio livro didático como um todo deve ser compreendido como um gênero discursivo complexo, conforme propõe Bunzen (2005), uma vez que se estabelece também pela hibridização de diversos outros gêneros.

Entretanto, infelizmente o apagamento da literatura é claramente reforçado por uma análise superficial das coleções de livro didático, as quais servem, naturalmente, aos documentos oficiais e aos modos de produção dos saberes que têm como horizonte de expectativa os vestibulares e os demais processos seletivos. Em *A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil*, Magda Soares (1999) novamente chancela que os procedimentos mais frequentes utilizados para a construção dos livros didáticos de língua portuguesa excluem textos de difícil abordagem didática, fragmentam e desrespeitam o texto literário e sonegam do aluno o direito pelo contato direto com os elementos de linguagem próprios da literatura. Nesse sentido, concordamos com Rangel (2007, p. 141) que diz que tais livros “colaboram perigosamente para a construção tanto de uma concepção equivocada de linguagem escrita, leitura e literatura, quanto da incerteza na leitura e da rarefação nos padrões de letramento”.

De forma a sintetizar redes de memória discursiva sobre o embate entre a escolarização da literatura e o livro didático, asseveramos que: muitos alunos somente terão acesso à leitura literária na escola e, em alguns casos, somente via livro didático e aula de português; muitos professores utilizam, por motivos vários, somente o livro didático como material de suporte em suas aulas; os livros didáticos de língua portuguesa tem ampliado, aos poucos, o apagamento da literatura, em decorrência dos vários saberes que ele contempla, mas ainda por conta dos modelos das provas do ENEM, dos documentos reguladores (PCN e, atualmente, a BNCC²) que interpelam as matrizes curriculares.

Na próxima seção, dialogamos com autores de fronteira que estabelecem importantes reflexões sobre a leitura e o ensino de literatura, no intuito de propormos possíveis trajetórias marginais e transgressivas de utilização do livro didático. Sem a intenção de reinventar a roda, buscamos refletir sobre como as inegáveis contradições que constituem o livro didático de língua portuguesa podem dialogar com práticas de letramento literário produtivas, que tenham como foco a leitura do texto e o efetivo domínio da linguagem literária.

² É inquestionável o quanto os recentes documentos da Base Nacional Comum Curricular para a educação básica reduzem e intensificam os processos de apagamento da literatura na escola. No entanto, no presente estudo não nos dedicaremos à análise dos discursos que emergem desses documentos reguladores.

Ensaio de Esperança

A escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos literários (BAJOUR, 2012, p. 27).

Uma das formas de aproximar o livro didático das concepções de linguagem e literatura que o professor queira construir com seus alunos, no cotidiano das aulas, é fortalecer o processo de escolha dos livros. É essencial que a escola e as secretarias estaduais de educação reconheçam essa importância, para que o docente seja um sujeito responsivo e ativo no processo de análise e escolha dos livros didáticos.

É muito importante que os professores responsáveis pela literatura possam manusear e analisar materiais diversos, em busca daquele mais adequado aos objetivos efetivos da formação do leitor literário, mas que também esteja em consonância com o aprendizado da língua materna e da produção textual. Essa escolha democrática e responsiva implicará numa seleção de livros mais ricos (ou menos limitados!) e, por conseguinte, numa utilização planejada e mais produtiva por parte do professor, uma vez que, nesse cenário, ele conhecerá de forma mais efetiva os discursos que alicerçam a metodologia de construção e disposição dos saberes no livro didático de língua portuguesa.

É evidente que mesmo um bom livro didático não conseguirá contemplar a diversidade de autores e textos literários relacionados à produção literária em língua portuguesa. No entanto, é possível que, após uma escolha responsável desses livros, o professor organize planejamentos para ampliar as relações interdiscursivas entre as escolhas/recortes do material e a diversidade de outros textos e caminhos de abordagem para interações produtivas com o discurso literário.

Desse diálogo, poderão decorrer propostas de leituras integrais que se proponham ampliar o cabedal cultural literário dos alunos-leitores, para além dos poucos textos apresentados no livro didático, mas em consonância com as entradas temáticas propostas pelo material. É por sabermos que grande parte dos alunos da escola pública só terá acesso ao texto literário na escola que devemos reconhecer as eventuais

potencialidades do livro didático, para que o professor, principal agente de letramento literário da sociedade e, em especial, das populações menos favorecidas, reconheça nesse material discursos passíveis de dialogar com o objetivo de formar o leitor literário.

Em conjunto com esse trabalho de seleção, análise e manipulação produtiva do livro didático, as bibliotecas escolares precisam ser mobilizadas como ambientes saudáveis e convidativos de prática de leitura. Por vezes, visitamos bibliotecas escolares em que o menor dos problemas é a qualidade ou diversidade do acervo. As bibliotecas devem ser pensadas pelas escolas como espaços reais de desenvolvimento e estímulo de práticas de leitura e letramento literário. E não figurar como espaços de depósitos de livros de difícil acesso, em muitos casos gerenciados por profissionais com desvio de função, os quais raramente possuem formação específica para mobilizar uma tomada de posição ética frente à relevância da formação literária dos alunos.

Entendemos que esse cuidado com a biblioteca escolar potencializa as qualidades do livro didático, uma vez que um dos principais desserviços que esse material presta para a formação do leitor literário é justamente a apresentação fragmentada de textos. Com um espaço de biblioteca organizado e produtivo, o professor poderá balizar as escolhas e limitações do livro didático com uma diversidade de textos e obras do acervo escolar, por vezes atualizada pelo PNLD Literário. Além disso, o docente terá acesso a subsídios bibliográficos capazes de incitar importantes discussões sobre a própria noção de cânone, por meio de reflexões sobre temas, autores e sentidos silenciados e marginalizados nos livros didáticos.

Silvia Castrillón (2011, p.37), importante pesquisadora e bibliotecária colombiana, reforça que a democratização verdadeira do espaço da biblioteca deve contribuir também para que os sujeitos sociais sejam capazes de “intervir de maneira eficaz nos destinos de sua comunidade, de sua cidade, de seu país e, ao mesmo tempo, conhecer os acontecimentos mundiais e deles participar, especialmente quando estes, num mundo globalizado, afetam seu futuro”. Assim, para além de se apresentar como um espaço com livros diversos, a biblioteca escolar precisa pulsar ações didático-pedagógicas que possam incidir na formação discursiva dos sujeitos sociais que, também por meio da leitura, possam ser capazes de transformar a sua realidade, ainda que essa transformação seja tão sutil e singela que passe despercebido por diagnoses

como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador do governo federal que mede a qualidade do ensino nas escolas públicas

Castrillón ainda postula que a escola e as práticas de leitura “devem tomar partido por uma transformação social que acabe com desequilíbrios e desigualdades” (CASTRILLÓN, 2011, p.65). Assim, é indispensável que o professor de literatura reconheça em seus livros didáticos, da seleção à utilização em seu cotidiano, as potencialidades e as limitações, de modo que o saber literário seja posto em diálogo com o interesse principal da formação de leitores literários com o efetivo domínio dessa linguagem e que também emergja como um discurso que empodere os alunos-leitores de reflexões essenciais para o exercício de sua cidadania.

Se a literatura refina e depura o olhar do sujeito para o seu mundo, não se pode desmerecer a importância que existe em se pensar uma consonância responsiva e ética entre o livro didático escolhido e a postura da escola e do agente de letramento literário frente aos textos literários, em prol da formação literária dos filhos da classe trabalhadora, por vezes inscritos em diversos processos de silenciamento e exclusão.

De forma a materializar modos de operacionalização dos saberes propostos pelo livro didático, em favor de um ensino de literatura que valorize os saberes e as histórias locais dos professores e alunos, vislumbramos os seguintes encaminhamentos para contextos convencionais de escola pública:

- De posse do livro didático escolhido, o professor precisa fazer ecoar os potenciais discursos sobre a literatura que são incitados pelas amostras de saber literário presentes no livro didático. Por exemplo, demonstrar para os alunos as lacunas de um estudo diacrônico das escolas literárias; reforçar que os fragmentos de texto literário não representam o universo proposto pelo autor, mas sim uma mobilização didática de parte do texto; analisar os exercícios propostos para o estudo dos saberes literários, de forma a suprimir, ampliar ou substituir os modelos se necessário;
- Estabelecer a premissa de que os livros didáticos representam um gênero discursivo que mobiliza vários saberes (também vários gêneros) e, por conta disso, jamais conseguirão oferecer uma abordagem ampla e satisfatória do estudo dos sentidos do texto literário. Assim, é necessário, independentemente

da abordagem didática do material, que o professor prepare interações (orais ou escritas) produtivas que tenham como foco a leitura e a compreensão de sentidos relacionados ao texto literário;

- Valer-se das limitações e recortes do livro didático para um planejamento permeável, dialógico e sempre aberto ao dissenso, de modo que o coletivo de alunos não só compartilhe sentidos sobre os textos literários, mas também reconheça as fronteiras e limitações do material didático em grupo;
- Fortalecer entre os alunos a ideia de que a literatura é o universo de produção de textos literários dos autores e que, na escola, há outros saberes que se vinculam a ela para a construção do conhecimento. Logo, é relevante mostrar para os alunos, já no início do contato com o livro didático, que a forma que as unidades e capítulos mobilizam a literatura é um recorte discursivo e ideológico, o qual tem sua importância, mas que não pode ser confundida com a literatura enquanto manifestação artística;
- Ao reforçar os problemas da fragmentação dos textos literários para os alunos, é importante que o professor promova a ampliação de um universo expandido em torno do recorte apresentado no livro didático. Logo, caso se trate de um romance que não vai ser lido durante a disciplina, o professor deve estabelecer uma interação analítica com o fragmento, como forma de estimular reflexões sobre os sentidos do texto que, eventualmente, possam incitar a leitura integral da obra; no caso de poemas, crônicas e contos de extensão curta ou média, promove diálogos de leitura com o texto completo; no caso de textos dramático, propor possíveis atividades interdisciplinares com a encenação de atos e peças;
- Reconhecer as potencialidades interdiscursivas apresentadas pelo livro didático, para que textos literários marginais, ou fora do radar hegemônico do material, possam ser incorporados e lidos pelos alunos. Essas propostas de diálogos podem dispor tanto textos do mesmo contexto histórico apresentado pelo livro, quanto transgredir a diacronia com o estudo de textos contemporâneos ou outros formatos de mídia digitais (filmes, curtas, músicas);
- Incitar a promoção de atividades de leitura e análise de textos literários que possam ocorrer no espaço da biblioteca escolar, de modo que a literatura citada

no material didático possa ser pelo menos manuseada, para que a relação de contato físico com a obra também seja um dos elementos de composição das práticas de letramento literário;

- Promover uma reflexão crítica constante sobre o papel pedagógico do livro didático, por meio do questionamento da mobilização de um texto literário para o desenvolvimento de atividades linguísticas. No entanto, não deixar de desenvolvê-las, uma vez que sua abordagem pode ser atravessada por práticas de leitura produtivas;
- Promover atividades e práticas de letramento literário que expandam os conteúdos do livro didático por meio da utilização de ferramentas digitais e de dispositivos móveis, comum à realidade de muitos alunos, mas não a de todos. No entanto, infelizmente, a cultura literária também não atravessa a realidade cultural da maioria dos alunos da escola pública, de modo que os ecos discursivos sobre a imprescindibilidade de se ter um smartphone com dados móveis ou uma conexão de internet fazem com que defendamos o uso do celular como um aliado potencial. Assim, atividades como a gravação de podcasts, de curtas e a organização de grupos de discussão via WhatsApp e Telegram podem ampliar o diálogo dos alunos com os textos literários e com os saberes relacionados à literatura;
- Ainda sobre a utilização de dispositivos móveis, o professor poderá estimular leituras literárias integrais em formatos digitais, uma vez que existe uma disposição dos alunos atuais para a leitura em telas (pdf, html, docx), o que poderia dirimir, inclusive, problemas relacionados à falta de acervo para todos os alunos ou o custo de fotocópias;
- Nessa mesma seara, o professor poderá estimular que alguns textos mobilizados no livro didático também possam ser ouvidos integralmente no formato de audiobook, pois há uma infinidade de textos literários de todos os gêneros disponíveis transformados para esse formato no YouTube;
- Promover interações com a história local dos alunos e da comunidade em que se inscrevem, de modo a incitar que as entradas temáticas mobilizadas pelo livro didático possam dialogar com o universo estético dos autores e com as

demandas do mundo real da comunidade escolar - seus enfrentamentos, suas adversidades, seus anseios, suas exclusões, seus sonhos.

Essas sugestões de uma mobilização crítica e discursiva do livro didático para o ensino de literatura representam apenas gestos de interpretação que emergem de uma análise das condições de produção sobre a interação entre os modelos de material didático e os enfrentamentos para uma escolarização responsiva da literatura. São possibilidades que não se fecham em si mesmas, mas incitam um olhar ampliado para discursos que podem ser mobilizados nas fissuras do aparelhamento hegemônico e colonizante que alicerça a escola pública e os seus saberes escolarizados.

Esses apontamentos também direcionam para a importância de um planejamento claro das atividades relacionadas à literatura em sala de aula. Cosson (2006, p. 13) reforça a “necessidade de um método para se trabalhar a literatura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos”. Nesse sentido, é essencial que professores e alunos internalizem que o saber literário deve ser tratado com a mesma organização e planejamento que os demais saberes. No espaço da escola, o texto literário não pode ser associado somente a uma atividade de lazer ou entretenimento.

Agrada-nos os dizeres de Todorov (2009, p. 24), em *A literatura em perigo*, ao dizer que a literatura está longe de ser um simples entretenimento ou uma distração reservada às pessoas educadas. O texto literário permite descobrir mundos possíveis, para que “cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. Assim sendo, ninguém melhor do que o professor de literatura para mediar/promover os diálogos entre as histórias locais dos seus alunos e os mundos possíveis propostos pela literatura e, por conseguinte, pelos modos de organização do livro didático de língua portuguesa.

Ao empreender diálogos reflexivos sobre a educação, em especial sobre o ensino primário, Paulo Freire (2014) atenta para o fato de que nem sempre o professor está inscrito na perspectiva de um educador que reconhece os problemas relacionados à sua prática. Ele é “muito mais um operário do dia a dia da escola, em que os problemas de nota, de disciplina, de organização escolar, de planos de aula, é que vêm em primeiro plano” (FREIRE, 2014, p.48). O que aqui propomos é a quebra desse reducionismo do papel do docente, por meio de práticas discursivas viáveis que tomem o professor como

protagonista de seu cotidiano de formação e como um agente transformador da realidade dos seus alunos, por meio da interação responsiva com os discursos que gravitam e constituem cada texto literário.

Não nos iludimos, no Brasil dos dias atuais, com propostas idealizadas de um modelo de escola em que o docente e o aluno participem ativamente de toda a organização curricular e metodológica. Infelizmente, frente às atuais políticas de interdição e disciplinarização dos dizeres e dos ditos da classe docente, o espaço escolar público de 2020 continua se assemelhando, remetendo a Foucault (2012), a espaços prisionais que padronizam e docilizam os corpos e os saberes.

No entanto, de forma prática, entendemos como um bom começo o desenvolvimento de estudos e pesquisas que auxiliem o professor a reconhecer que seus saberes e tomadas de posição são essenciais para um ensino-aprendizagem anti-hegemônico, que não higienize e silencie o mundo real de contradições e exclusões vividos por sua própria classe e, principalmente, por seus alunos. Por isso é importante alinhavarmos ensaios de esperança que incitem caminhos metodológicos que relativizem as cercas disciplinares, como forma de viabilizar espaços e práticas escolares decolonizantes, suleadas e abertas “para visões alternativas ou para ouvir outras vozes” (MOITA LOPES, 2006, p.23).

Buscamos demonstrar que é possível enfrentar os modelos cristalizados de livro didático a partir de estratégias viáveis que incitem um diálogo responsivo e responsável entre o aparelho institucional escolar e os saberes locais dos professores. Com planejamento e vontade de mudança, é possível sonhar uma escola que seja constituída por agentes de transformação social que operacionalizem, de forma discursiva e crítica, os livros didáticos que fazem parte do acervo disponível. Sob a égide de uma proposta desafiadora e esperançosa, concordamos com Rangel (2007, p. 128): temos a esperança de “um convívio pedagógica e culturalmente mais interessante entre escola e literatura, livro didático e texto literário”.

Considerações Finais

Na busca de soluções que deem visibilidade para as identidades debilitadas e fragilizadas da/na periferia, mobilizamos nesse estudo propostas teóricas que se configuram como tomadas de posição ética e política, bem como que respeitam e valorizam os modos de ser e estar no mundo de grupos sociais cujos saberes raramente são legitimados em nosso modelo neoliberal de sociedade. Isso representa dizer que a proposta de mobilização do livro didático aqui organizada dialoga com a necessidade de se ouvir as vozes de professores e alunos da escola pública, aqui tomados como grupos sociais à margem dos processos hegemônicos de produção do conhecimento e, na maioria das vezes, inscritos em grupos de diversas vulnerabilidades.

Buscamos demonstrar caminhos para o fortalecimento da escolarização da literatura, a partir de uma infraestrutura que existe na maioria das realidades da escola pública, por meio da proposição de estratégias relativamente viáveis de decolonização dos processos restritivos e excludentes de ensino de literatura que emergem dos modelos de livros didáticos de língua portuguesa. Acreditamos que desescolarizar a literatura, ou reforçar sua escolarização equivocada, significa privar a população mais pobre do direito de acesso a bens culturais e ao saber literário, tão importantes para a construção de uma sensibilidade estética e para um refinamento do ser/estar no mundo dos alunos-leitores. Por isso, é essencial que as discussões e reflexões sobre os discursos que atravessam e constituem o livro didático, as quais não se encerram nesse artigo, não sejam deixadas de lado no debate sobre caminhos que fortaleçam o processo de formação de leitores literários no espaço tradicionalmente excluído da escola pública.

Referências

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. *Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a*

FRANÇA, Thyago Madeira. Livro didático de língua portuguesa e o ensino de literatura na escola pública: caminhos possíveis. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 85-104, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

constituição de uma epistemologia. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013.

BUNZEN, Clecio do Santos Júnior. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas. Campinas, p. 168. 2005.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 195-216.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRANÇA, Thyago Madeira. *A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza - por uma episteme do ensino de literatura*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 228. 2017.

FRANÇA, Thyago Madeira. O ensino de literatura sob a ótica da interface teórica entre a Linguística Aplicada transgressiva, a Análise do Discurso e os estudos do Círculo de Bakhtin. In: STAFUZZA, Grenissa Bonvino; FONSECA, João Paulo Ayub da. (Orgs.) *Estudos discursivos em múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 91-113.

FREIRE, Paulo. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. Paz e Terra. 2014.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANÇA, Thyago Madeira. Livro didático de língua portuguesa e o ensino de literatura na escola pública: caminhos possíveis. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 85-104, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *Literatura e letramento*. São Paulo: CEALE/Autêntica, 2007, p.13-20.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.49-57.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis. In: PAULINO, Graça; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) *Literatura e letramento - espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007. p. 127-145.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária*. Dissertação de Mestrado. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UFMG – Belo Horizonte, 2006.

SOARES, Magda Becker. *Um olhar sobre o Livro Didático*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). *A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebido em outubro de 2020.

Aceito em novembro de 2020.