

O ESPAÇO DO LIVRO DIDÁTICO NA AULA DE LITERATURA

Mary Stela SURDI*

ABSTRACT: The teaching of literature is a subject that currently occupies a relevant space in the scene of educational research and some unfoldings of this object show themselves as liable to be investigated. In this sense, we researched about the use of the didactic book in the State public high schools in Chapecó, SC, diagnosing and analyzing the reality that permeates this object, once the collected data point at the frequent use of the book, with the fragmented study of authors and names of works, literary movements and their characteristics. The consequences of this teaching show themselves in the distortion of the concept of literature and in the non-consideration of it as a pedagogical object.

Key words: education; literature; didactic book.

1. Introdução

Questões acerca do ensino de língua e de literatura movimentam o cenário educacional brasileiro há mais de três décadas, inquietando diretamente educadores e pesquisadores, pois as constatações advindas de investigações sobre as efetivas condições de ensino nessas áreas apontam para uma realidade sobre a qual é necessário operar profundas e urgentes transformações.

Dentre essas constatações, uma delas, senão a principal, diz respeito ao perfil do egresso da educação básica. Esse aluno que permanece por pelo menos onze anos na escola sai dela com dificuldades básicas nas atividades de fala, escuta, leitura e escrita, demonstrando ao vivo e em cores a ineficiência do sistema educacional brasileiro e o descompromisso das entidades governamentais em relação à formação cidadã.

Comprovada a inoperância (para não dizer a falência) de modelos educacionais sacralizados, sobretudo a partir de meados da década de 70, uma série de movimentos em torno da revitalização do ensino de língua e de literatura foram iniciados. Várias dessas ações se materializaram em uma vasta produção bibliográfica sobre o assunto e em documentos de natureza político-pedagógica que apontam para a construção de novos cenários educativos.

Em relação ao ensino de língua, a discussão e a produção parecem ter avançado mais, porém ainda há muito por se fazer na prática. Já em relação ao ensino de literatura, o movimento não teve a mesma intensidade, o que resultou em um conjunto menor (em quantidade, não em qualidade) de discussões e de produções sobre o assunto. Exemplo gritante disso pode ser visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (1998), em que não há espaço para a literatura e na Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC - (1998), na qual o texto em que se discute literatura é três vezes menor do que o texto que discute língua.

Diante disso e considerando o atual estado da arte da pesquisa sobre o ensino de literatura, neste artigo pretendemos discutir parte dos dados coletados na pesquisa “A literatura na aula de língua portuguesa” desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Estudos Lingüísticos e Literários, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, e que versam sobre (a) a utilização do livro didático (LD) ou apostilas no ensino de literatura e seu espaço

* Mestre em Letras/Lingüística; Universidade Federal da Fronteira Sul.

em sala de aula, verificando a frequência de uso; (b) quais são os conteúdos trabalhados nas aulas de literatura e (c) qual é a opinião dos alunos sobre o LD utilizado nas aulas de literatura.

Com base nessas informações pretende-se, além de se produzir um diagnóstico sobre a realidade regional, traçar algumas reflexões que possam contribuir para a promoção de avanços tanto no campo da pesquisa quanto na atividade docente, em particular refletindo sobre as implicações e repercussões do uso do livro didático em sala de aula, já que estes podem dar a tônica quanto à concepção de literatura e de ensino que se tem.

Partindo-se do fato de que já há uma vasta produção que discute o papel LD, seus problemas e limitações, apresentaremos a seguir um breve resgate histórico de sua trajetória no ensino brasileiro, em seguida algumas ponderações acerca de problemas que envolvem o uso do livro, a partir de apontamentos e discussões sugeridas por autores como Coracini (1995 e 1999), Geraldí (1984 e 2004) e Chiappini (2001 e 2005) e na seqüência realizaremos a análise dos dados selecionados com algumas reflexões sobre o assunto, relacionado os dados coletados às questões propostas no projeto de pesquisa.

2.O livro didático em discussão

Discutir o ensino de literatura pressupõe, inicialmente, discutir como se materializa esse ensino e que ferramentas dão suporte para o seu acontecimento e é nesse momento que o LD se apresenta como uma ferramenta a ser pesquisada. Questionar o LD é, então, tentar compreendê-lo à luz de teorias que o sustentam (ou o refutam) e analisar sua compatibilidade (ou não) com o perfil de aluno que se quer formar.

Segundo Souza (*apud* Coracini, 1995) discutir o papel do livro didático é de extrema relevância por tratar-se tradicionalmente do principal mediador no ensino promovido pela escola. O livro didático costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático, utilizado por professores nas escolas da rede oficial de ensino. Nesse contexto, o LD assume um caráter de autoridade, tanto quanto um documento da história tradicional, pois ambos são tidos como depositários de um “saber” estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista, contendo uma verdade sacramentada, a ser transmitida e compartilhada.

Diante disso, uma das conseqüências seria a de que o LD aceitaria uma única leitura possível, uma vez que haveria estabilidade naquele conteúdo impresso. Essa autoridade está associada ao poder delegado pelo livro didático àquele que está institucionalmente legitimado e autorizado a manejá-lo, pois se parte do pressuposto de que o professor teria sido formalmente treinado, estando, assim, imbuído de um aparato teórico e metodológico para abordá-los adequadamente. Deste modo, o professor deveria ser competente para mostrar-se capaz de lidar com o conteúdo do livro didático, oferecendo à sociedade respostas claras e sentidos que pareçam transparentes, homogêneos, completos, universais. A Proposta Curricular de Santa Catarina, PCSC, (1998, p. 69) resume esse quadro nas seguintes palavras:

O livro didático, mais do que um instrumento (entre muitos outros) (grifo nosso) útil no ambiente escolar, tem sido tomado – apesar da crítica freqüente dos próprios professores – como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério.

Felizmente, Souza (*apud* Coracini, 1995) mostra que a escola de hoje está mudando sua atitude em relação ao livro didático. É possível observar que há questionamentos por parte dos professores em relação ao grau de validade do livro didático na aula. Tal atitude

parece caminhar para o abandono do livro didático como fonte exclusiva de material a ser utilizado em sala de aula. Muitas são as críticas em relação a ele: os livros são monótonos, apresentando assuntos desinteressantes; são redundantes ao abordarem quase sempre os mesmos temas; têm um caráter limitador, pois às vezes há unidades ou capítulos inteiros para enfatizar apenas um aspecto gramatical e são inacessíveis, devido ao alto custo.

Um dos grandes problemas, segundo a autora, é que, embora se observe cada vez mais o uso de materiais avulsos para o trabalho em sala de aula, a tentativa de ruptura com os padrões do livro didático esbarra na própria tradição e herança da história do ensino no Brasil, que desconhece outra forma de organização do conhecimento a ser transmitido em sala de aula que não seja através do livro didático.

Outro problema do LD é que as respostas se encontram sempre no texto, é nele que ele procura localizar (ou até “chutar”), a resposta. Essa é a grande prova da fidelidade do texto, e o livro, de certa forma, está internalizado no professor. A autoridade do LD estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, ele parece ter como função primordial dar certa “forma” ao conhecimento.

Geraldi (1984) aponta três razões para a não adoção do livro didático: (1) o livro contraria a natureza do movimento ensino/aprendizagem; (2) existe a alienação tanto dos alunos como do professor e (3) o livro impede a autoria da produção intelectual, pois professor e alunos são transformados em fazedores de atividades.

Para Chiappini (2001), o livro didático continua equivocado quando se pensa a individualidade do aluno, pois ele se coloca num grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz dos alunos.

Coracini (1999) aponta que o livro não permite trabalhar com espírito crítico, com observação, análise, decisão e criação. Ela enfatiza o texto, decreta a incapacidade de descobrir, de pensar, de ler no sentido mais amplo da palavra. O LD funciona como um portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. Na maioria das vezes é o único material disponível que o professor tem e se constitui um material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando-o e impedindo sua criatividade. Nesta mesma obra, a autora apresenta algumas características que diferenciam as apostilas dos livros didáticos: elas são mais atualizadas, pois pode ser revista periodicamente; têm um baixo custo, já que são fotocopiadas; atraem os alunos do ensino médio com o argumento de que o conteúdo selecionado prepara para o vestibular, e por fim, possuem uma organização aparentemente mais didática, utilizando alguns recursos que chamam a atenção do aluno.

Chiappini (2005) sintetiza de modo claro as relações que se estabelecem entre professor/livro/aluno: “faz do professor um repetidor que não se interroga sobre aquilo que transmite, e do aluno, um executante que não se interroga sobre aquilo que executa” (p.96) e cita Célestin Freinet com um texto célebre sobre o assunto: “Os manuais são uma forma de embrutecimento. Eles servem, às vezes de modo vil, aos programas oficiais” (*apud* Chiappini, 2005, p.96).

3. O livro didático e o ensino de literatura

Segundo Osakabe e Federico (2006, p. 79), a experimentação literária deveria ser uma exigência ética da escola, pois seria o “momento do exercício da percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento lingüístico que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora”. Os autores defendem que através da literatura o aluno terá oportunidades de exercitar a língua, descobrindo os muitos modos da manifestação literária.

Neste mesmo texto, os autores afirmam que, em se tratando de ensino e considerando a exigência ética apontada acima, não há como determinar gênero, momento ou autor para iniciar o aluno “academicamente em literatura”. A exigência a ser feita diz respeito à escolha de um material, que “ao mesmo tempo que potencialmente provoque uma empatia por parte do aluno, não repita experiências já assentadas, mas sim exija, a partir desta disponibilidade, um deslocamento para a novidade” (OSAKABE e FEDERICO, 2006, p. 80).

De que modo isso pode se materializar no ensino de literatura, quando se constata que ainda há um forte apego ao uso de materiais didáticos prontos em sala de aula, sejam livros, manuais ou apostilas?

No ensino médio das escolas da rede estadual de Chapecó, essa questão fica latente, pois em mais de 85% das aulas de literatura há o uso do livro didático ou apostila, com uma frequência que varia entre o “sempre” e o “às vezes” de mais de 70%.

Com o espaço legitimado historicamente, os materiais didáticos ou manuais ou livros ou apostilas utilizados em sala de aula têm presença garantida na aula de literatura, pois de modo sistematizado organizam os componentes curriculares a serem “vencidos” por alunos e professores no ano letivo e como o próprio *manual* nome sugere “traz o saber ao alcance da mão” (CHIAPPINI, 2005, p. 96).

Outro argumento recorrente na fala dos professores é que os conteúdos presentes nos livros didáticos ou nas apostilas são os exigidos pelos vestibulares, portanto o papel deles é o de preparar os alunos do ensino médio para tais avaliações, nos moldes exigidos pelas universidades. Assim, parte da responsabilidade pelo uso do LD é endossada às instituições de ensino superior, as quais ainda aplicam instrumentos de seleção para ingresso pautados em modelos que ela mesma contesta nos seus cursos de graduação voltados para a formação de professores.

Comungado a idéia de que o LD ou a apostila são utilizados para auxiliar na preparação para o vestibular, os alunos pesquisados avaliam positivamente a presença desses materiais em sala de aula.

Assim, ao opinarem sobre o LD utilizado nas aulas, uma parcela significativa de alunos, com uma oscilação entre 46 a 55%, afirmou que estes materiais são bons. Essa avaliação positiva por cerca de metade dos pesquisados aponta simultaneamente duas leituras possíveis: se por um lado, o LD atende satisfatoriamente, por outro, há uma parcela de igual peso insatisfeita com tal material por julgá-lo não completo e por não ter atividades interessantes. Além disso, há os que não responderam à questão, o que implica também em uma terceira leitura: a do silenciamento, que pode ser interpretado como uma negação, um modo de rejeitar a importância deste estudo.

Nesse sentido, o que se percebe é tanto da perspectiva do professor quanto a do aluno, encontramos argumentos que justificam e defendem o espaço do livro didático na aula de literatura.

Boa parte dos materiais didáticos utilizados em sala apresenta uma fragmentação considerada “didática”, pois trabalha com seções de gramática, redação e literatura. Assim, com um material que fragmenta os estudos lingüísticos e literários, o ensino dá-se de modo semelhante. Isso se mostra, por exemplo, na organização dos horários das disciplinas, em que a tríade “Gramática, Redação e Literatura” aparece nominada individualmente, às vezes com professores distintos em cada uma delas. Se por um lado essa fragmentação pode se mostrar complicada, por outro, num grande paradoxo, ajuda a evitar que uma ocupe o espaço da outra, quando, por exemplo, o professor para “dar conta” de determinado conteúdo gramatical “pula” o conteúdo literário e se apropria indevidamente desse tempo.

A respeito da separação do ensino de língua e de literatura, Chiappini (*in* GERALDI, 2004, p. 17) afirma que essa separação se acentuou: “da disciplina de comunicação e

expressão, no primeiro grau, não faz parte a literatura - que só vai entrar no programa de segundo grau, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidas no vestibular.”

Deste modo, se considerarmos o fato de que nem sempre a literatura tem seu espaço garantido na sala de aula, pois não são poucas as vezes em que ela é “engolida” pela gramática ou pela redação, podemos nos indagar sobre como o pouco tempo que lhe resta é aproveitado. De que modo a literatura se torna um objeto pedagógico e de que modo ela é concebida tanto pelos professores quanto pelos alunos quando o LD é a ferramenta que determina o seu espaço em sala de aula?

O que pudemos verificar através das respostas dos alunos é que o entendimento que se tem acerca de literatura é muito raso, pois recorta apenas alguns aspectos que contemplam elementos que podem ser considerados superficiais. Entender que estudar literatura é conhecer o nome de autores e obras, que é diferenciar as correntes literárias e suas características ajuda a exemplificar esse acesso raso aos estudos literários.

Nas respostas dos alunos pesquisados isso fica evidente. Ao serem questionados sobre que tipos de conteúdos predominam na aula de literatura, as respostas que mais se destacaram foram: (a) diversas correntes literárias e suas características; (b) nomes de autores e obras e (c) relação de obras com o contexto histórico. O que prevalece no ensino de literatura, com uma oscilação que varia de 29% a 56% nas respostas, é o estudo das correntes literárias e os elementos que as caracterizam, com isso a aula prioriza apenas uma visão cronológica, com a descrição dos gêneros. No tempo restante da aula, o estudo volta-se para o repasse de informações, como dados biográficos e bibliográficos de autores selecionados.

A seleção destes conteúdos ajudam a reforçar pelo menos três significações possíveis da palavra literatura, que são tradicionalmente utilizadas pelas escolas e que são aspectos de uma visão elitista e ideológica dos textos:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde como a história literária.
4. Cada texto consagrado pelo crítica como sendo literário. (CHIAPPINI *in* GERALDI, 2004, p. 21)

Essas escolhas, segundo Osakabe e Federico (2006), remetem a uma concepção de literatura que remonta ao Renascimento, período em que se deu a ruptura definitiva da escrita em relação à oralidade e a consagração de uma concepção de literatura baseada no conceito de modelo. Assim, esta tradição calcada num cânone é usada para originar programas e livros escolares.

Dessa matemática cronológica, em que se soma o tempo utilizado para a historiografia, para a biografia e para a bibliografia, tem-se como resultado a falta de tempo para o TEXTO literário e disso tudo surge uma nova conta que resulta em uma subtração perniciosa: a redução do processo de assimilação da experiência literária, com:

- a) substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- b) a simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases e resumos. (OSABAKE e FEDERICO, 2006, p. 63)

Na realidade que investigamos, isso é o que mais está presente nos conteúdos dos materiais didáticos utilizados no ensino médio e é algo que Barthes questiona, senão critica, em seu livro *O rumor da língua* (1988). Nesse texto, Barthes reflete sobre o papel dos manuais de história da literatura francesa e se pergunta sobre o que é que continua, o que é que persiste da literatura depois do colégio. Ele mesmo responde e nos diz que o que ficam são lembranças de objetos que se repetem:

que voltam o tempo todo, a que se poderia quase chamar de monemas da língua metaliterária ou da língua da história da literatura; tais objetos são, certamente, os autores, as escolas, os movimentos, os gêneros e os séculos (BARTHES, 1988, p. 54).

Outra lembrança, que de certo modo é decorrente desta, mostra o olhar clássico em torno do ensino, no qual o modelo eleito para orientar a prática da literatura em sala de aula é o Classicismo, como se todas as questões e temas circulassem em torno desse, que serve como referencial para entender, aceitar ou refutar os demais modelos.

No final deste texto, Barthes sugere uma reviravolta, que ele chama de pontos de acerto, no modo de lidar com a literatura como um objeto pedagógico, não só para que os que vierem depois possam ter outras lembranças de infância, mas para que, sobretudo, o que fique da literatura depois da escola, seja mais do que simples lembranças:

O primeiro seria inverter o classicocentrismo e fazer história literária de frente para trás: em vez de tomar a literatura como um ponto de vista pseudogenético, seria necessário fazer de nós mesmos o centro dessa história [...] Segundo princípio: substituir pelo texto o autor, a escola, o movimento. O texto no colégio é tratado como objeto de explicação [...] seria preciso tratar o texto não como um objeto sagrado (objeto de filologia), mas essencialmente como um espaço de linguagem, como a passagem de uma espécie de infinidade de digressões possível [...] Enfim, terceiro princípio: a toda vez e a todo instante desenvolver a leitura polissêmica do texto, reconhecer enfim os direitos da polissemia, edificar praticamente uma espécie de crítica polissêmica, abri o texto ao simbolismo (BARTHES, 1988, p. 59).

Mesmo descrevendo a realidade francesa de mais de trinta anos atrás, a atualidade desse texto de Barthes é inquestionável e muito do que ele afirma se aplica perfeitamente ao nosso cenário de (des)educação literária, pois o trato com a literatura em sala de aula, como mostra a realidade investigada, infelizmente produz apenas lembranças, vagas lembranças.

Assim, caberia à escola, para Barthes (1988), exercitar o espírito crítico, libertando o texto das teologias do significado transcendental e idealista, ou seja, dos sentidos prontos, definidos e colocados como verdades à disposição dos leigos. Esses, geralmente, presentes nos materiais didáticos, sobretudo nas atividades denominadas de “interpretação” e de “compreensão de textos”. Sobre isso Lajolo (1986)¹ comenta o seguinte:

Os tradicionais exercícios de *interpretação*, *compreensão* ou *interlocução de textos* são exemplares: mascaram, na paráfrase que pedem que o aluno reconheça, a noção de *compreensão* de que partem. Assumem a compreensão de um texto como a sua reprodução, ficando, portanto, além de uma atividade de linguagem significativa. Mas se isto já é sério quando aplicado a um texto qualquer, isto é seriíssimo quando se trata de literatura

¹ Trabalho apresentado no XXXI Seminário do GEL, em Lins, em 23/05/1986, como parte da mesa-redonda “Mudanças nos Vestibulares da área de Comunicação e Expressão”.

Coracini (1999) afirma que este é um dos graves problemas do LD, o fato de ser um objeto fechado à interpretação, no qual o aluno não é concebido como um sujeito que deva ser informado sobre os propósitos de cada atividade ou de cada texto incluído no LD. Verifica-se em alguns destes manuais um excesso de perguntas de “compreensão”, que revelam a preocupação do autor em abarcar tudo que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno.

A autora também destaca que o LD geralmente enfatiza a ordem e a linearidade do discurso por ser esta uma maneira de se chegar à ordem a ser seguida; o aluno deve refletir, mas o manual delimita a forma e a seqüência que devem orientar sua reflexão.

Quebrar essa linearidade e ter dúvida do que parece ser verdade pode ser um primeiro passo a ser dado no sentido de reavaliar a função, o espaço e a utilidade do LD em sala de aula, em especial na aula de literatura, em que o formato tradicional desse material pouco tem a contribuir para se ensinar literatura.

Talvez, com ações que questionem a eficiência do LD em sala de aula seja possível recuperar o prazer pelo texto de que o próprio Barthes tanto fala.

Sobre isso, Chiappini (2005) afirma que é necessário pensar em soluções alternativas ao material didático que o mercado nos impõe:

Não há, evidentemente, fórmulas mágicas para resolver essa questão. Talvez seja possível a invenção de um livro didático que não suponha uma concepção “bancária” do ensino e da aprendizagem. Talvez seja possível a invenção de um antimanual, ou de um plurimanual; de livros que não tragam o saber condensado, congelado a partir de uma perspectiva unitária, mas incorporem a diversidade [...] (2005, p. 98)

4. Considerações finais

O cenário que descrevemos aqui não é de todo novo, pois como dito no início as inquietações sobre a qualidade do ensino já atingiram sua fase balzaquiana. Mesmo assim, ainda há muito por investigarmos e por aprendermos. Questões quase que existenciais (para alguns “desistenciais”, aproveitando o trocadilho possível) nos forçam a pensar sobre que ensino queremos e sobre que cidadãos queremos ajudar a educar nas aulas de literatura.

Nosso compromisso se mostra não só pedagógico, mas sim político (mesmo considerando isso redundante, já que todo ato pedagógico é um ato político), pois nossos modos de lidar com os objetos de ensino-aprendizagem acabam por refletir diretamente nosso compromisso ético (ou não) com aqueles que imaginariamente educamos.

Temos certeza da urgência de operarmos mudanças, senão profundas agora, mas que ajudem a vitalizar e oxigenar as aulas de literatura, eliminando o bolor e o ranço presente em práticas inadequadas e ineficientes para o ensino de literatura. Talvez a primeira ação nesse sentido seria a de transformar as palavras de Barthes em ação: dar ao texto literário o seu devido espaço em sala de aula, garantindo o direito à polissemia e ao estranhamento. Sabemos que isso não é impossível, porém também sabemos que não basta o desejo de um, é necessária a vontade político-pedagógica de muitos para isso.

E este deve ser o nosso compromisso e o da Universidade. Cabe a ela (e a nós que estamos nela) garantir na formação dos docentes condições mínimas para que suas escolhas sejam providas de discernimento e clareza teórica e também promover modificações, a começar pelo próprio vestibular, que tornem mais coerente as relações nunca tranqüilas entre a teoria (defendida na formação de professores) e a prática (fruto de decisões político-pedagógicas ou de pressões externas).

Referências

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa*. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.
- CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com texto não escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *A reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CORACINI, Maria José (org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2004.
- LAJOLO, Marisa. O vestibular e o ensino de literatura. In www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm, acessado em 05 de março de 2006.
- OSAKABE, Haqira e FEDERICO, Enid Y. Literatura in www.mec.gov.br/sed/pdf/03literatura.pdf, acessado em 03 março de 2006.
- SANTA CATARINA, Secretaria de estado da educação. *Proposta Curricular*. SED, 1998.