

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

PAULO SESAR PIMENTEL

**O DISPOSITIVO LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO**

Niterói – RJ, 2018

PAULO SESAR PIMENTEL

**O DISPOSITIVO LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do título de doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Pinto de Almeida

Niterói – RJ, 2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

P644d Pimentel, Paulo Sesar  
O dispositivo literatura no livro didático / Paulo Sesar  
Pimentel ; Leonardo Pinto de Almeida, orientador. Niterói,  
2018.  
148 f.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói,  
2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGP.2018.d.91056950153>

1. Psicologia e Educação. 2. Ensino de Literatura. 3.  
Livro Didático e PNLD. 4. Dispositivo e Relações de Poder e  
saber . 5. Produção intelectual. I. Título II.  
Almeida, Leonardo Pinto de, orientador. III. Universidade  
Federal Fluminense. Instituto de Psicologia.

CDD -

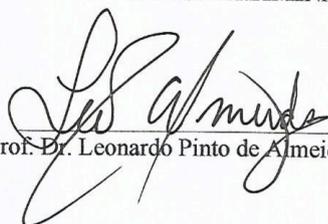
Bibliotecária responsável: Angela Albuquerque de Insfrán - CRB7/2318

PAULO SESAR PIMENTEL

O DISPOSITIVO LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do título de doutor em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA



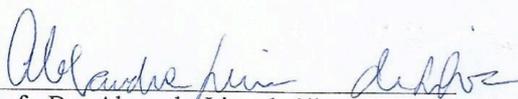
Prof. Dr. Leonardo Pinto de Almeida – Orientador – UFF



Prof. Dra. Lília Lobo – UFF



Prof. Dra. Márcia Cabral – UERJ



Prof. Dra. Alexandra Lima da Silva – UERJ



Prof. Dr. Pedro Sobrino Laureano – UFSJ

Niterói – RJ, 2018

“Vou aprender a ler

Pra ensinar os meu camaradas!”

(José Carlos Capinam/Roberto Mendes – Yá Yá Mاسemba)

## **RESUMO**

A presente tese discute o livro didático de Língua Portuguesa, com ênfase em literatura, para o Ensino Médio, disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2015-2017. O problema que a orienta consiste em analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, a literatura, presente na coleção *Português – Linguagens* (2013), à luz dos conceitos de dispositivo e de discurso, de Michel Foucault, e verificar suas implicações na composição do livro didático. Utiliza-se, também, *A função da Crítica*, de Terry Eagleton, e as reflexões sobre letramento literário versus proficiência no ensino de literatura. Nossa tese é a de que o livro didático de linguagens apresenta, não a literatura, mas um dispositivo de literatura e isto implica na produção de sujeitos aptos a prestar o Enem/vestibular e, portanto, úteis às relações de poder e saber em nossa sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático; PNLD; Literatura; Dispositivo; Relações de poder e saber.

## **ABSTRACT**

This thesis discusses the didactical book of Portuguese language, with emphasis on Literature, provided by the National Program of Didactical Book (PNLD) for High School, in the triennium 2015-2017. The problem that guides it is to analyze the Literature in the *Português - Linguagens* collection (2013), through bibliographical research, in the light of Michel Foucault's concepts of device and discourse, and to verify its implications in the composition of the didactical book. It is also used Terry Eagleton's *The Function of Criticism*, and the reflections on literary literacy versus proficiency in Literature teaching. Our thesis is that the didactical book of languages does not present Literature, but a device of Literature, and this implies in the production of able subjects to do the Enem/entrance exam and, therefore, useful to the relations of power and knowledge in our society.

**KEYWORDS:** Didactical Book; PNLD; Literature; Device; Relations of power and knowledge.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>08</b>
<b>1. O PNLD e a Literatura no Livro Didático</b>	<b>12</b>
1.1 O PNLD	12
1.2 Delimitações e Direções – a Escolha do Livro	23
1.3 Apresentação do Livro Didático <i>Português – Linguagens</i>	25
1.4 O Método	32
<b>2. O Dispositivo Literatura no Livro Didático</b>	<b>46</b>
2.1 O Dispositivo	46
2.2 O “Dito” do Dispositivo Literatura no Livro Didático	53
2.2.1 Leis, Medidas Administrativas e Decisões Regulamentares	53
2.2.2 Proposições Filosóficas, Científicas e Morais	63
2.2.3 Instituições e Organizações Arquitetônicas	65
2.3 O “Não Dito” – <i>A Ordem do Discurso</i> e a Literatura no Livro Didático	69
2.3.1 Controle do Discurso e Formação do sujeito	75
2.3.1.1 Apropriação Social e <i>Português – Linguagens</i>	80
2.3.1.2 O Ritual, as Sociedades do Discurso e a Doutrina – outras formas de Controle Social e Sujeição	85
2.3.2 Os procedimentos externos do discurso – a exclusão	92
2.3.3 Procedimentos internos do discurso – a ordenação e a classificação	99
2.3.3.1 O comentário e o autor no cânone literário	110
<b>3. O Dispositivo Literatura, o Sujeito e a Sociedade</b>	<b>117</b>
3.1 <i>A Função da Crítica</i>	118
3.2 <i>A Função da Crítica</i> e o Dispositivo Literatura	121
<b>Considerações Finais</b>	<b>136</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência como docente ocorreu no ano de 1999 quando, ainda no primeiro semestre da Licenciatura Plena em Letras (Unemat – Campus Sinop-MT) assumi aulas, como professor substituto, em uma escola estadual. Meu contrato envolvia trabalhar língua portuguesa, literatura e redação nas três séries que compõem o ensino médio.

Leitor assíduo desde a infância, sobejavam livros lidos e muita vontade de atuar como professor, mas faltava, além da prática, teoria. Ambas, gradativamente, foram sendo conquistadas ao longo dos anos. Neste processo de reflexão, teoria e prática, que não se encerra em toda a vida acadêmica e profissional, houve sempre a diretriz de aproximar leitores e livros. Os diversos elementos que se colocam entre estes dois pontos – pessoas que leem e a literatura –, tais como a língua, a cultura, os processos de ensino/aprendizagem, os contextos socioeconômicos, dentre outros, foram pontos perseguidos, como pesquisador e como docente, ao longo destas quase duas décadas de sala de aula.

Para além das leituras teóricas sobre a prática docente, e a própria prática, no mestrado, em Literatura e Cultura (Mestrado em Estudos de Linguagem - MeEL/UFMT), o foco se voltou às teorizações sobre a produção literária e o contexto cultural em que elas estavam inseridas. A aplicação da teoria sempre esteve, em minha trajetória, voltada ao ensino médio, especialmente, o ofertado pelas instituições públicas brasileiras.

Como professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT – Campus Cuiabá-Bela Vista), a partir de 2008, mesmo tendo ocupado cadeiras em disciplinas que vão até a pós-graduação *lato sensu*, atuei – e atuo –, preferencialmente, no ensino médio. Como se trata de uma instituição voltada à formação técnica e tecnológica, os cursos de ensino médio são integrados a áreas de atuação profissional técnica complementar ao ensino regular.

A realidade de alunos de escolas públicas, as estruturas físicas, as políticas públicas de apoio e de suporte à formação educacional básica e a atuação docente são elementos que, entrecruzados, levaram-me a pensar um projeto de doutorado que permitisse reflexões e leituras sobre todos estes temas. Pela literatura, que é o ponto

central de minha escolha acadêmica e profissional, propus um projeto que me possibilitasse um estudo de base para pesquisas futuras e para a proposição de ações que impactassem diretamente na formação de leitores no ensino médio.

Deste modo, com os diversos agentes e elementos a serem trabalhados, chegamos aos discentes e à realidade na qual estão inseridos. Os alunos que integram o ensino médio do IFMT – Bela Vista – são oriundos de diversas camadas sociais. Para ingressar na instituição, eles devem participar de um concurso seletivo promovido todos os anos a concluintes do ensino fundamental. Como há um público variado, a instituição optou por se utilizar do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que disponibiliza, atualmente, livros didáticos de todas as áreas a todos os alunos matriculados na educação básica da rede pública. Estes livros compõem um dos principais recursos didáticos nas instituições, o que é um dos indicadores da importância deste programa para a educação pública brasileira. Vários alunos, por condições socioeconômicas, não teriam como compor uma biblioteca com obras de todas as disciplinas que formam o currículo do ensino médio. Partindo destas considerações, minha escolha para trabalhar o livro didático de literatura disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático é uma tentativa de, ao problematizar este objeto, encontrar meios e caminhos para entender seu funcionamento, sua estruturação, algumas de suas nuances e contribuir no fomento a um debate mais abrangente com relação à sua utilização e à formação de leitores.

Assim, esta tese, fomentada pelas inquietações intelectuais e docentes, se constrói a partir de um instrumento comum a todas as salas de aula da educação pública média brasileira: o livro didático. A escolha do livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – foi feita por ser um dos instrumentos centrais no ensino secundarista, presente nas escolas públicas brasileiras, sendo o primeiro contato escrito formal do aluno com a literatura na educação pública. Este tópico será por nós apresentado num primeiro capítulo. Com ênfase dissertativo-expositiva, neste momento, apresentaremos a criação do Programa Nacional do Livro Didático e sua evolução ao longo dos séculos XX e XXI, bem como, paralelamente, trataremos as leis, especialmente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que deram sustentação ao PNLD e o influenciaram.

Ainda no primeiro capítulo, junto à descrição do método utilizado, justificamos a escolha do nosso corpus, o livro *Português – Linguagens*, de CEREJA; MAGALHÃES (2013). O PNLD trabalha por triênios e, no de 2015-2017, de mais de

uma dezena de obras selecionadas e apresentadas à comunidade escolar, escolhemos aquela que responde sozinha por 53.749% dos livros que foram adotados na área de linguagem.

Ao optarmos por trabalhar a literatura presente no livro didático com a leitura foucaultiana, encontramos subsídios que nos permitiram, por um longo e sinuoso processo, chegar a uma problematização deste objeto e a uma compreensão maior de seus instrumentos, de sua arquitetura e das possibilidades que ele abre.

Nosso percurso teórico, nesta tese, ancora-se no conceito de dispositivo, amplamente utilizado por Michel Foucault. Aplicamos os elementos de composição do dispositivo à literatura que se apresenta no livro didático, tentando verificar se o conteúdo que se configura como literatura pode ser categorizado como dispositivo. Esta foi a investigação que, por algum tempo, mostrou-se central nesta tese; ela será apresentada e discutida no segundo capítulo.

Ao executarmos a análise, contudo, uma nova pergunta norteadora se colocou a cada leitura e reflexão: como o dispositivo é um instrumento das relações de poder e saber, qual o sujeito que o dispositivo literatura, presente no livro didático *Português – Linguagens*, intenta produzir?

Contrapondo os pontos relacionados ao ensino de literatura, ao Letramento, aos objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996) e nas Orientações Curriculares Nacionais com o Projeto pedagógico da coleção *Português – Linguagens*, e com sua execução, deparamo-nos com a instalação de uma contradição: o ensino médio é proposto como o momento de formação do estudante para a cidadania; a condução temática, conteudística, metodológica, didática e pedagógica do livro didático estudado, contudo, volta-se diretamente e explicitamente a outro propósito. Nossa tese é a de que o dispositivo literatura no livro didático *Português – Linguagens* atende às exigências das relações de saber e poder, presentes em nossa sociedade, e intenta produzir um sujeito: o aluno apto a prestar o Enem e/ou vestibular e ingressar em um curso superior.

Em consonância com o pensamento foucaultiano, vale destacar que este processo não é, em si, bom ou mau. Ele também não é exclusivo, ficando os demais elementos, dentre eles, a formação para a cidadania, excluídos. Ao contrário, esta formação é paralela, mas não central. A ênfase, que determina a condução dos trabalhos com literatura no livro didático *Português – Linguagens* reside nas

habilidade e competências exigidas pelo vestibular e pelo Enem e, por meio delas, há a seleção e a atualização dos conteúdos.

Para o desenvolvimento da argumentação desta tese, aplicaremos, no terceiro capítulo, os elementos de composição do dispositivo, a partir de Michel Foucault e de seus comentadores, com as discussões de literatura, sociedade, crítica, propostas por Terry Eagleton, e letramento literário às diretrizes que se apresentam na composição didática do livro *Português – Linguagens*.

## **Capítulo 1. O PNLD e A Literatura no Livro Didático**

### **1.1 O PNLD**

O livro didático contemporâneo é um dos recursos mais importantes para a educação pública brasileira. Presente em todas as escolas municipais, estaduais e federais do país, do ensino fundamental ao médio, este instrumento é resultado de um processo histórico que remonta aos manuais portugueses do primeiro século de colonização. Passando por transformações profundas, o livro didático, no Brasil, chega ao século XXI como a maior política pública de distribuição de livros didáticos do mundo (MANTOVANI, 2009, p. 20).

Sua problematização histórica encontra sustentação em trabalhos como os de Fernandes (1968), Prado Júnior (1971) e Holanda (1986), que permitem a tessitura de relações nos movimentos políticos e econômicos que atravessaram a história do país e influenciaram todas as suas instituições, inclusive a escola e, conseqüentemente, o ensino, com seus instrumentos e aparatos.

Diversos são os trabalhos, a discutir este período. Autores como Leite (1965), Azevedo (1976), Ribeiro (1998), Raymundo (1998), Mattos (1958), Leonel Franca (1952), dentre outros, apresentam leituras que dinamizam o entendimento do período e oferecem sustentação às necessárias discussões que envolvem as bases e a formação da educação pública e do livro didático no Brasil.

Por questões metodológicas, contudo, nosso recorte não engloba o livro didático no período colonial e nas primeiras décadas da república. A razão desta escolha é que nosso foco está no entrecruzamento de duas forças, o livro didático de língua portuguesa e as políticas públicas de distribuição das obras para as escolas de todo o país. Deste modo, enfocaremos a criação de instituições públicas que visem o fomento à produção e à distribuição do livro didático, a partir fundação do Instituto Nacional do Livro – INL, e as legislações específicas sobre educação e livro didático, com ênfase em dois momentos, a Lei 5692/71, que, de acordo com Solange Torres Bittencourt (1985, p. 03), serviu de base para, nas décadas seguintes, orientar a criação e o aprimoramento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – e a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, aprovada em dezembro de 1996, LDB 9394/96, que rege a educação brasileira até a atualidade.

A Lei 5692/71 dialoga com os dez princípios propostos na Carta do Livro, da UNESCO. Nesta carta, afirma-se que “livros são indispensáveis à Educação” (UNESCO, 1972, p. 63). Se os livros são entendidos como basilares ao processo de ensino/aprendizagem, a língua portuguesa – e por extensão, a literatura e a escrita, ou produção redacional – tem a função de permitir ao discente, pela expressão individual, o desenvolvimento de suas potências como ouvinte e falante, ou seja, o ensino da língua visa à “transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL/CFE, 1976, p. 256). Objetiva-se, também, no ensino da Língua Portuguesa, paralelo à escrita e à comunicação oral, a ênfase na cultura brasileira.

O artigo 1º da Lei 5692/71, deste modo, delimita, como expectativas para a instituição escolar, o aprendizado sobre a língua, sua utilização e suas relações com a cultura brasileira. Para Back (1978, p. 112), refletindo sobre as implicações presentes nas diretrizes da lei,

Não é objetivo da escola de 1º e 2º Graus formar artistas da linguagem, o objetivo do ensino há de limitar-se a que os alunos reconheçam as belezas da linguagem, aprendam a apreciá-las, alcancem o gosto da leitura, quer como prazer estético, quer como simples divertimento, quer como instrução técnica ou científica ou como simples informação e tenham uma iniciação à Literatura, sobretudo uma visão panorâmica da cultura literária luso-brasileira.

De acordo com o autor, há um pragmatismo nos trabalhos com a linguagem, que envolvem o reconhecimento de suas potencialidades e, a partir daí, a utilização destas na expressão oral e na escrita. Há também o desenvolvimento de um senso estético que permita ao discente, desde o prazer, ou divertimento, até o envolvimento mais técnico e acadêmico com a produção escrita, sobretudo a literária.

Apesar de a lei ser de 1971 e agir diretamente nos debates e discussões que, nas décadas seguintes, estruturariam o PNLD, este programa é bem anterior a este período. Informações disponibilizadas pelo portal do Fundo Nacional do

Desenvolvimento da Educação<sup>1</sup> apontam o PNLD, ainda com outra denominação, nascendo em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e, por isso, sendo o mais antigo programa de distribuição de livros didáticos no Brasil. Com quase noventa anos, este programa passou por diversos aperfeiçoamentos e teve várias nomenclaturas e maneiras de execução diferentes.

A criação do INL foi a tentativa do estado de legislar e ter controle sobre as políticas que envolvem o livro didático, fomentando sua produção e, pela distribuição, a abrangência no território nacional. Esta abrangência, contudo, só seria alcançada já no século XXI, uma vez que, em 1985 foi proposta a extensão do programa para os alunos de 1º e 2º graus<sup>2</sup> em todo o país, gradativamente, mas, em 1992, devido a limitações orçamentárias, a distribuição efetiva foi feita apenas para alunos que cursavam até a quarta série do ensino fundamental. O processo se torna efetivamente nacional em 2004, quando as primeiras séries do ensino médio passam a receber, primeiro nas regiões norte e nordeste, livros pelo PNLD.

Acompanhando a criação, em 1929, do INL, quase dez anos depois, em 1938, através do Decreto-Lei 1006/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Ela estabeleceu a primeira legislação e política de controle na produção e na circulação do livro didático no Brasil. Neste decreto-lei, pela primeira vez, define-se o que deve ser entendido como livro didático:

Artigo 2º §1º - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; §2º - Livro de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também chamados de livro de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA ET AL, 1984, p. 22).

Entre os anos de 1930 e 1945, preside o Brasil Getúlio Vargas que, em 1937, com vistas à permanência na direção do executivo nacional, institui o Estado Novo. Para Ana Heloísa Molina (1997, p.95),

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> acesso 10/07/17.

<sup>2</sup> A terminologia “1º e 2º graus” foi substituída por “Ensino Fundamental e Ensino Médio”, com a Lei n.º 9394, de 31 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu a regulamentação específica e a composição curricular mínima obrigatória para a Educação Básica Brasileira.

A elaboração do Estado Nacional como elemento organizador e mediador das contradições de diversos setores sociais, inserido em determinado território e com valores e identidades predominantemente comuns é feita por complexas relações socioculturais envolvendo entre outros fatores, a eleição de um líder que possa resolver conflitos e contradições decorrentes dessa diversidade de interesses e disputas. A figura do líder e a construção e veiculação ideológica de seu perfil, constituem a representação não só do poder (transmitido como forte, benevolente e necessário), mas da própria Nação.

Getúlio Vargas é a figura histórica que propõe organizar e mediar, no território brasileiro, esta complexidade de relações sociais. Chamando de “Revolução” de 30, por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), com uma estrutura propagandística extremamente hábil, com censura e controle de imprensa, esse presidente gaúcho permanece por quinze anos no poder (no primeiro mandato), havendo, neste entretanto, o processo de legitimação por meio da Constituição de 1937, que institui o chamado “Estado Novo”.

A relação que se estabelece nesta conjuntura política com o livro didático e a educação pública brasileira está na criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), efetuada sob a tutela de Gustavo Capanema, Ministro da Educação no Estado Novo. A proposta era a formulação de políticas públicas para legitimar o livro didático e distribuí-lo nacionalmente (COSTA ET AL, 1997). Há, entretanto, mais do que o interesse em disponibilizar obras pelas escolas do país, uma vez que o estado passa a controlar tanto a produção – e isto inclui os conteúdos e as estratégias – quanto a circulação das obras.

Gustavo Capanema norteava-se pela sociologia de Émile Durkheim<sup>3</sup>. Nesta, ao tratar de educação, há o entendimento de que “a educação administrada nelas [nas escolas] deve continuar sob o controle do estado” (DURKHEIM, 1975, p.80), independente de serem escolas públicas, financiadas pelo governo, ou privadas. Cabe ao estado a criação de diretrizes que orientem o que deve ser ensinado, como fazê-lo, em quanto tempo, com qual currículo e atendendo a quais objetivos.

Neste entendimento adotado por Capanema no Brasil, “o papel do estado consistia, predominantemente, em traçar certos princípios básicos e essenciais em educação e assegurar-se de que eles eram transmitidos às crianças em todas as

---

<sup>3</sup> Sobre a ação e as posições do Ministro Gustavo Capanema durante o Período Vargas (cf. BOMENY, 2001).

escolas” (MORRISH, 1983, p. 90). Esta concepção resulta em medidas legais e programas em constante implementação que intentam assegurar que todas as crianças e jovens recebam os elementos de socialização através da escola. É importante esclarecer que, socialização, neste sentido, proposto por Morrish, é a adequação do estudante ou do cidadão às normas sociais e à estrutura posta numa determinada sociedade complexa.

Um dos problemas existentes nesta organização, segundo Telles (1994, p. 123) “é o privilégio da classe dominante [em] controlar, organizar e manter a educação”. Assim, as dicotomias que já existiam no Brasil, a partir das ações de Gustavo Capanema, são estatizadas e regidas por órgãos específicos. Por meio de uma legislação que abarca todo o processo educacional, propõe-se e se executa o projeto de, por um lado, formar líderes para um país que busca a industrialização e, por outro, uma massa operária, minimamente letrada, a operar tecnicamente este processo.

Não é nosso intento trabalhar diretamente uma história da educação brasileira ao longo de toda a sua existência, precária ou normatizada. Retomamos, contudo, alguns elementos para demonstrar alguns atravessamentos que se fazem presentes no processo e, ao falar dos séculos XX e XXI, criar um painel um pouco mais amplo sobre o contexto de criação do Programa Nacional do Livro Didático.

Estes processos de normatização e institucionalização do livro didático se fiaram na promessa de aproximação entre a comunidade escolar e o livro didático. Há o discurso de que ao docente é possível escolher o livro que será utilizado pelo aluno. Antes, no entanto, desta escolha, o estado legisla e decreta os conteúdos, as estratégias, a avaliação, os objetivos e isto é posto nas formas de produção e utilização deste material. No final do processo, de uma gama de títulos a serem selecionados pelo professor, há uma coincidência constante entre os conteúdos, os textos, os autores e a metodologia, isto porque o processo sempre se inicia, como política pública, a partir da intervenção do estado. O discurso, contudo, coloca o docente e o aluno como elementos na configuração das relações de poder que se apresentam ao longo de todo o processo.

Um exemplo disto é o Decreto-Lei 8460/45, que, consolidando a legislação existente a respeito das condições de produção, importação e utilização do livro didático, transferem ao professor a escolha do livro a ser adotado (de acordo com o que foi definido no art. 5º do Decreto). A produção dos livros, contudo, do processo

de seleção do material, até a composição estrutural dos conteúdos e dos eixos que deverão constar nas obras é definida por “especialistas” designados pelo estado.

Em 1966 foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o que possibilitou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Seu objetivo englobava a coordenação das ações que se referiam, desde a produção, passando por toda a edição, até a distribuição do material. Este acordo foi importante por garantir a distribuição de mais de 51 milhões de livros por um período de três anos. Deste modo, o programa financiado pelo governo, garantiu sua continuidade.

A participação efetiva das editoras nacionais, contudo, só foi implementada, efetivamente, na década seguinte. Em 1970, com a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, o sistema de coedição de livros, em parceria com editoras brasileiras foi implementado. Os recursos eram oriundos do Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte, este instituto desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental e, deste modo, assume, tanto as atribuições administrativas quanto o gerenciamento dos recursos financeiros que, até então, estavam a cargo da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, que atuava em parceria com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional. Para que estas ações obtivessem êxito, foi necessária uma contrapartida dos estados da federação, que passaram a contribuir com o Fundo do Livro Didático.

Nesta década, há a promulgação da Lei nº 5692 (Lei 5692/71), já citada anteriormente e que, em diálogo com os dez princípios presentes na Carta do Livro, da UNESCO, destaca que “livros são indispensáveis à Educação” (UNESCO, 1972, p. 63).

Em 1976, por meio do Decreto 77.107/76, o governo federal assume a responsabilidade de comprar a maior parcela dos livros, afim de distribuí-los nacionalmente. Neste período, houve a extinção do Instituto Nacional do Livro (INL) e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que se tornou a responsável por executar o programa do livro didático, com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, também, das contrapartidas mínimas de cada Unidade da Federação Brasileira. Entretanto, por conta da insuficiência dos recursos, a maior parte dos alunos é excluída do programa. Neste período, a distribuição do Livro Didático abarca apenas as séries iniciais do ensino fundamental, à época, denominado 1º grau. Ainda que houvesse a proposta de estender o programa

de distribuição dos livros às demais séries da educação básica (fundamental ou 1º grau e médio ou 2º grau), ainda há comprometimento orçamentário, o qual se mostra insuficiente para este intento.

O Decreto 91.542/85, substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa, mais do que apenas a mudança na nomenclatura, traz em si elementos que serão as bases do programa nestes trinta e dois anos (1985 – 2017) de funcionamento e gradativa ampliação: o programa não deve se focar mais no ensino fundamental apenas, mas abarcar toda a educação básica brasileira (fundamental e médio), ainda que isto só se concretize duas décadas a frente; os professores passam a ter maior participação na indicação do livro didático; os livros não são mais descartáveis, mas reutilizados (isto implica em técnicas de produção que exigem aperfeiçoamento, com o objetivo de torná-los mais duráveis e comporem bancos de livros didáticos).

Ainda que a proposta de 1985 fosse a educação pública brasileira, problemas orçamentários, que alcançaram seu cume em 1992, comprometeram a distribuição dos livros, que se restringiram a atender apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Este problema só começou a ser sanado no ano seguinte, com a resolução CD FNDE nº 6, que, em julho de 1993, vinculou os recursos que seriam destinados à aquisição dos livros didáticos. Deste modo, estabeleceu-se uma regularidade nas verbas orçamentárias que financiariam a aquisição e distribuição do livro didático. Neste mesmo ano, iniciou-se o processo de definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos. Em 1994, houve a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, pelas instituições MEC/FAE/UNESCO (1994).

A garantia de um fluxo contínuo de verbas públicas destinadas ao PNLD, de forma gradativa, permitiu o retorno da distribuição do livro didático ao ensino fundamental: em 1995, as disciplinas de matemática e língua portuguesa foram contempladas; em 1996, ciências; e, no ano seguinte, história e geografia.

O ano de 1996 foi bastante marcante para a educação pública brasileira. Nele, iniciou-se o processo de avaliação pedagógica de obras inscritas para o PNLD. Foi publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, de 1ª a 4ª série. Estes guias se manterão nos anos seguintes, sendo um instrumento importante para a comunidade escolar poder decidir quais obras serão selecionadas. Critérios que haviam sido previamente debatidos passaram a ser diretrizes que serviriam para a avaliação do MEC. Isto permitiu que obras com erros conceituais ou que induzissem ao erro,

desatualizadas ou que manifestassem formas diversas de preconceito ou discriminação fossem excluídas do programa.

Neste ano, também, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Lei nº 9394/96, ou Lei Darcy Ribeiro), que, segundo Brandão (2009) é a mais importante lei brasileira no que se refere à educação. Composta por 92 artigos, tratando de diversos temas a respeito da educação brasileira, da educação infantil ao ensino superior, a LDB estabelece que todo cidadão brasileiro possui o direito ao acesso gratuito ao Ensino Fundamental (composto por 9 anos de estudo); também se aponta a necessidade de que este direito, progressivamente, seja levado ao Ensino Médio (composto por 3 anos de estudo). As responsabilidades de cada esfera do poder público no que tange a gestão educacional e as obrigações, tanto das instituições de ensino, quanto de seus gestores também são determinadas na Lei Darcy Ribeiro. Ela também determina a carga horária mínima para cada nível de ensino, com diretrizes curriculares básicas.

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

“I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32)

(BRASIL/CEF, 1997, p. 15).

Paralelas às discussões que resultaram na LDB, houve a elaboração de diretrizes que, após a promulgação da lei, passaram a orientar a sua aplicação. São os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN's (BRASIL, 2000). Sua elaboração iniciou-se em 1995. Ao fim deste ano, havia uma versão preliminar, apresentada a diversos especialistas e instituições. O MEC recebeu, como resposta, cerca de 700 pareceres, catalogados por áreas temáticas afim de embasar a revisão do texto. Após

reuniões de Delegacias do MEC e do Conselho Federal de Educação, debates regionais foram feitos com auxílio de algumas universidades. A versão final dos PCN's, para 1ª a 4ª séries, foi transformada num conjunto de dez livros. Seu lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997.

A elaboração dos PCN's para o Ensino Médio iniciou-se em 1996, mas só foi apresentada uma versão final em 1999. Em consonância com a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – propõem uma formação geral em oposição à formação específica; para tanto, há também a proposição, como elementos basilares, do “desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p.05).

A LDB determina um número de horas mínimo e uma base nacional para cada ciclo da educação básica, incluindo o estudo de língua portuguesa, de matemática, do mundo físico, da realidade política e social, da arte e de educação física. Cabe, contudo, às unidades federativas e às instituições de ensino a elaboração de um currículo, pois entende-se que, partindo desta proposta nacional comum, os estados, municípios ou escolas podem – e devem – propor seu próprio currículo, o que permite que peculiaridades locais e a diversidade que compõe o país sejam contempladas. Os PCN's funcionam como subsídios que apoiam os projetos da escola no momento de se elaborar o programa curricular. A partir de 1996, então, duas diretrizes que se complementam, sendo uma delas a LDB e, a outra, os PCN's, passaram a orientar a educação pública brasileira e isto impacta na elaboração, seleção e adoção dos livros didáticos pelo PNLD.

Em 1997, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) é extinta e a responsabilidade na execução do PNLD torna-se integralmente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e, com estas ações, o Ministério da Educação, de forma contínua, passa a adquirir obras didáticas de alfabetização, matemática, língua portuguesa, estudos sociais, história, geografia e ciências para os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público brasileiro.

A distribuição de dicionários aos alunos dos quatro primeiros anos do ensino fundamental é implementada em 2001 e, pela primeira vez, livros didáticos são entregues aos alunos no ano anterior ao começo do ano letivo. Também em 2001, há o atendimento a alunos com deficiência visual, com a inclusão de livros em braille.

De 2002 a 2004, o PNLD redistribuiu, repõe e complementa a oferta de livros a todos os alunos do ensino fundamental e, ao final de 2004, todos os alunos de 1ª a 8ª série receberam um dicionário para utilização em sua vida escolar. A execução do PNLD do ano seguinte – com a distribuição dos livros no ano anterior – foi a meta do programa, que alcançou êxito em quase todo o território nacional.

O ensino médio, contudo, só passa a ser contemplado pelo PNLD, na legislação, não na prática, com a publicação da Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003. No ano seguinte, apenas alunos de 1º ano do Ensino Médio, nas regiões Norte e Nordeste, receberam, pelo PNLD, livros de Língua Portuguesa e de Matemática. No mesmo ano, de acordo com dados divulgados pelo Portal da Transparência do MEC<sup>4</sup>, foram entregues, sendo de propriedade dos alunos de 1º ano e repetentes de 8ª série, com o intuito de que fossem compartilhados com a família, 38,9 milhões de dicionários.

Apenas em 2005, houve a distribuição de livros, pelo PNLD, para todos os estudantes de todos os anos do Ensino Médio, mas apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os livros de biologia foram incorporados à distribuição em 2006 e, em 2007, a fim de atender a meta de universalizar o material para o Ensino Médio, foram adquiridos livros de história e de química. Em 2009, para o Ensino Médio, houve a distribuição integral de matemática, português, biologia, física e geografia, mais a reposição e a complementação de química e história. Neste ano, novas resoluções incorporaram ao Programa Nacional do Livro Didático a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 e Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009). Foram, também, adicionadas às aquisições, livros de língua estrangeira (inglês ou espanhol) aos alunos de 6º ao 9º ano e ao ensino médio, que também recebeu livros em volume único – para três anos – e consumíveis de filosofia e sociologia, mas os alunos só terão acesso a estas obras em 2012.

A partir de 2012, graças a um edital que forma parcerias entre o poder público, editoras e empresas de tecnologia, os materiais didáticos começaram a ser estruturados para disponibilização em plataformas digitais. As editoras também tiveram a opção de inscrever, para o PNLD de 2014, aparatos digitais complementares ao livro impresso, como o DVD, para as escolas que ainda

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>  
Acesso em 11/07/2017.

estivessem sem acesso à internet e, àquelas que possuíam acesso, sítios que ofereçam aos alunos acesso multimídia aos materiais.

A partir de 2012, até o momento presente, o PNLD mantém o atendimento a todos os alunos da educação pública brasileira, com livros consumíveis e reutilizáveis. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC; FNDE, 2017, p. 13), em 2017, 117.690 escolas de Ensino Fundamental e Médio foram beneficiadas pelo PNLD, atendendo a 29.416.511 alunos com 152.351.763 exemplares de livros didáticos. Se recortarmos os dados apenas para o Ensino Médio, os números ainda são bastante expressivos, com 20.228 escolas beneficiadas, atendendo a 6.830.011 alunos com 33.611.125 exemplares de livros didáticos.

Desde 1997, o MEC, a cada três anos, lança um edital pelo qual as editoras podem inscrever e apresentar as obras. Neste edital, há a possibilidade de se adequar o material às diretrizes que foram determinadas pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Feitas as inscrições, o material analisado pelo MEC é excluído ou recomendado por meio de resenhas que compõem um guia a ser disponibilizado aos docentes de toda rede pública do país via internet. A escolha de duas obras, colocadas em primeira ou segunda opção, executada pela comunidade docente, se faz por meio digital, com um senha disponibilizada pelo FNDE à escola. Feitos e organizados os pedidos, há a aquisição das obras. Caso a primeira opção esteja em falta, a segunda é automaticamente selecionada pelo sistema.

Os livros são adotados para três anos e, se não houver uma adaptação do corpo discente às obras, apenas para o próximo triênio elas poderão ser substituídas por novas coleções. Executa-se o programa em ciclos trienais que são alternados. Deste modo, todos os anos, o MEC adquire as obras e as distribui para alunos de um determinado segmento, como: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. “À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos” (MEC; FNDE, 2017, p. 03). Isto quer dizer que os livros serão utilizados por seis anos, passando, conseqüentemente, cada obra, por seis alunos em sua vida útil.

Devido à amplitude de todo o processo, o PNLD é hoje um objeto de discussão em várias frentes. Há, nestas análises, a tentativa de, abarcando as diversas realidades que compõem o território nacional, bem como a pluralidade de realidades sócio-histórico-culturais dos atendidos pelo programa, propor adequações a estas

variáveis. Estas discussões estão postas – há análises e críticas sobre o livro didático que remontam ao final dos anos 30 - , mas os livros perduram em uma mesma estrutura, herdada dos manuais didáticos portugueses.

Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático atende a todas as etapas da educação básica brasileira – Ensino Fundamental e Médio - , tendo editoras e governo federal numa ponta do processo e docentes e alunos na outra, com uma gama limitada e pré-selecionada de obras a serem adotadas.

Por conta da desigualdade no processo – não há isonomia de forças nas possibilidades; editoras e MEC propõem e os docentes acatam – aspectos importantes, relacionados às muitas diversidades, tanto de ordem geopolítica, quanto cultural e artística, são ignoradas no processo. O livro didático, mesmo com a gama de opções apresentadas, segue um roteiro pré-definido, baseado numa mesma estrutura, sobre a qual nos debruçaremos nos próximos capítulos.

## **1.2 Delimitações e direções – a escolha do livro**

A transformação de uma sociedade em direção aos ideais de igualdade, equanimidade e justiça passa, obrigatoriamente, pela educação (SETTON, 1999; ESTÊVÃO, 2006). Os índices que medem a qualidade da educação brasileira, contudo, apontam diversos problemas e, de acordo com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb<sup>5</sup>, resultados abaixo da expectativa.

No Ensino Médio, dentro do amplo escopo denominado educação básica, o Ideb registrado em 2015 no país foi de 3,7 pontos, o mesmo registrado em 2011. Este índice ficou abaixo da meta, projetada pelo MEC em 3,9 pontos, reunindo números das redes públicas (estadual e municipal) e privada. Os dados abarcam todas as áreas do conhecimento, inclusive a de linguagem, que é também parte de nosso recorte, priorizando a competência linguística, especialmente, aquela voltada à disciplina literatura.

Nossos questionamentos buscam encontrar as relações entre estes números e o texto literário, apresentado em sala de aula, por meio do livro didático disponibilizado

---

<sup>5</sup> O IDEB é o Indicador Geral da Educação, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: o rendimento escolar e as médias de desempenho na Prova Brasil. Os dados aqui apresentados, neste capítulo, foram extraídos do último relatório do Ideb, disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, acessado em 29/01/2018.

pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Utilizamos o Ensino Médio por ser este o momento na educação básica em que a literatura passa a fazer parte do currículo formal de todas as instituições brasileiras. No Ensino Fundamental, mesmo que textos literários constantemente apareçam nos livros e nos materiais didáticos, não há uma ementa nacional, com proposta, ações e estratégias que visem ao ensino da literatura, mas o aperfeiçoamento da alfabetização, feita nas séries iniciais deste ciclo.

Nossa análise se utiliza da estrutura do livros, uma vez que eles são disponibilizados pelo MEC por meio do PNLD como política pública com abrangência nacional. Este processo compreende a maior parcela dos estudantes secundaristas no Brasil, a despeito da lei, que exige que todos os alunos matriculados nas escolas públicas tenham acesso ao material didático gratuito.

Além deste problema de distribuição dos livros didáticos, há questionamentos e estudos sobre sua estruturação e conteúdo. Quanto ao primeiro, os livros didáticos seguem determinada ordem, que coloca contexto histórico, contexto literário e breve descrição da escola literária, texto e perguntas que devem ser respondidas de acordo com o entendimento prévio dos autores do livro didático pelo aluno. No plano do conteúdo, há uma tradição no Brasil em se seguir o ensino de literatura pelo viés de escolas literárias que se sucedem, no Brasil, do período chamado “Quinhentismo” ao período denominado “Produção contemporânea”. A seleção de autores e obras também dialoga com uma tradição, o cânone literário, que orienta as obras e os autores que passam a compor o painel de estudos da literatura produzida no Brasil.

Os números relacionados ao PNLD são substanciais. De acordo com o portal do FNDE<sup>6</sup>, em 2017, apenas para as três séries que compõem o ensino médio, 20.228 escolas em todo o território foram contempladas, com 6.830.011 alunos, que receberam 33.611.125 exemplares, totalizando um investimento por parte do governo federal de R\$ 337.172.553,45.

Focando a área de linguagens, o PNLD disponibilizou seis coleções para apreciação e escolha por parte da comunidade escolar em 2017. Foram, então, distribuídos 10.786.948 livros didáticos.

Para esta tese, optamos por fazer um recorte e selecionar a obra que orienta nossas problematizações e análises a partir de algumas considerações: a) em diálogo

---

<sup>6</sup> <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> 29/05/2017

com nossa escolha, já apresentada, recortamos o ensino médio por ser o momento em que a literatura se torna parte curricular do ementário; b) o foco no livro didático por ser o instrumento que se faz presente na maior parte das escolas do país – ainda que pela legislação vigente, ele deva abranger todas as instituições de ensino públicas do território nacional; e, c), dentre as várias opções de livros que são recomendados à comunidade escolar, selecionamos o livro didático mais adotado no PNLD para o triênio 2015-2017.

Tendo as considerações acima como diretrizes, o livro didático por nós utilizado é *Português – Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva, de São Paulo. Em 2017, foram 5.792.929 exemplares distribuídos desta única coleção, totalizando 53.749% dos livros que foram adotados na área de linguagem.

O PNLD objetiva prover escolas públicas de ensino básico, fundamental e médio, com livros didáticos, obras literárias, complementares e dicionários. Seu funcionamento se executa em ciclos trienais que são alternados. Todos os anos, contudo, o programa atualiza a distribuição de livros, complementando e repondo os livros durante a vigência do ciclo. O ano de 2017 está inserido no ciclo 2015 – 2017. No ciclo anterior<sup>7</sup>, 2012-2014, foram disponibilizadas 11 coleções para avaliação da comunidade escolar, com um total de 9.628.107 livros distribuídos apenas em 2012. Neste ano, assim como em todo o triênio, a coleção *Português – Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães, também foi a mais adotada, com 3.484.770 exemplares distribuídos, totalizando 36.193% do total na área de linguagem. Nossa análise se centrará na 9ª edição, de 2013<sup>8</sup>.

### **1.3 Apresentação do livro didático *Português – Linguagens***

Dispomos, para nossa pesquisa, de uma coleção composta por três livros didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), selecionados pelo PNLD para o triênio 2015-2017, versão com *Manual do Professor*. Os livros abrangem as disciplinas de

---

<sup>7</sup> <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio> acesso em 29/05/2017.

<sup>8</sup> A coleção da qual dispomos é acompanhada, na forma de apêndice, do “Manual do professor”. A estrutura do livro é a mesma que o aluno recebe, apresentando, como diferença em relação à versão do aluno, orientações para o docente em todas as unidades, sugestão de resposta aos exercícios dados e o “Manual do Professor”, com o projeto pedagógico da obra, a metodologia, a estrutura e sugestões de estratégias e de leitura extraclasse e de filmes. Os autores, também, apontam na introdução desta edição, que houve a reformulação e atualização da coleção em relação à edição anterior (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 403).

língua portuguesa, de literatura e de redação e são indicados um para cada série do ensino médio, sequencialmente.

Diferentes dos manuais portugueses que chegaram ao Brasil no século XVI, obras de menor qualidade gráfica, acabamento precário e sem padronização (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 181), os livros didáticos distribuídos pelo PNLD possuem boa qualidade gráfica, excelente acabamento, páginas coloridas com reprodução de imagens em alta resolução e elaboração de acordo com os PCN's (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405). Neles, são propostas as diretrizes para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares em todo o país, obrigatórias para a rede pública e opcionais para as escolas privadas. Intenta-se, com isto, padronizar o ensino no Brasil, visando guiar a estrutura de educação básica formal.

A coleção que analisamos, em sua estrutura, já traz uma proposta de currículo e ementa em sua organização: cada livro é composto por 4 unidades, correspondendo aos bimestres que compõem o ano letivo. O número de capítulos, por unidade, varia de 8 a 13, indicando um ou dois capítulos por aula, o que corresponde a carga horária média, de 2 aulas por semana para as disciplinas de língua portuguesa, literatura e redação. No manual do professor, há esta indicação quando se explica “A estrutura da Obra”:

Cada volume da coleção está organizado em quatro unidades. O critério de organização é dado pela literatura, de modo em que cada unidade é estudado um movimento literário ou parte dele (...). O número de capítulos de cada unidade varia de acordo com os assuntos tratados. Nas escolas em que se trabalha com períodos bimestrais, sugerimos que cada unidade seja desenvolvida em um bimestre (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 436).

Como indicado pelos autores, todos os capítulos partem da periodização literária (do Trovadorismo à Produção contemporânea), com, já na abertura da unidade, o primeiro capítulo de literatura, sempre com uma imagem, geralmente, uma obra artística, e um texto de introdução, seguido por exercícios. As unidades são nomeadas com a expressão “História social do”, à exceção das unidades 1 e 2, no volume 1 (“A literatura na Baixa Idade Média”, “Barroco: a arte da indisciplina”), unidade 2, no volume 2 (“Romantismo. A prosa”) e as unidades 2, 3 e 4, no volume 3 (“A Segunda Fase do Modernismo. O romance de 30”, “A Segunda Fase do

Modernismo. A Poesia de 30”, “A Literatura Contemporânea”). Em todas as unidades, na primeira página, há orientações extras ao professor de como proceder com o material, colocadas em vermelho. Todos os exercícios propostos também possuem respostas ou sugestões de resposta<sup>9</sup>.

Em cada unidade, há quatro tipos de capítulo: Literatura, Interpretação de Texto, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão. Há, também, ao final de cada capítulo, uma seção intitulada “Em dia com o Enem e o vestibular”, que “reúne questões recentes das provas do Enem e dos principais vestibulares do país relacionadas com o conteúdo trabalhado na unidade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 437).

Ainda nas orientações dadas ao docente no “Manual”, explica-se que os capítulos de literatura são iniciados por um *lide*, um pequeno texto que resume ideias gerais do ponto a ser apresentado. Os autores dividem todos os capítulos de literatura em três tipos: “A linguagem do movimento literário”, “Capítulo sobre os Autores” e “Literatura Comparada”.

No primeiro tipo, “A linguagem do movimento literário”, o Manual aponta aos professores o objetivo de “caracterizar a linguagem do movimento literário a ser estudado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 438). Os autores afirmam que há procedimentos linguísticos distintos a serem separados e organizados e, por isto, “ao final dos estudos do capítulo, há um quadro-resumo com as principais características do movimento literário em estudo, considerando a forma e o conteúdo dos textos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 439).

No “Capítulo sobre os Autores”, o recorte feito pelos autores se baseia no cânone literário. São apresentadas informações sobre obras e autores chamados de “mais significativos do período” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 439). Destaca-se, nas orientações do Manual do Professor que, além das informações gerais sobre os temas cultivados pelos autores ou obras, traços estilísticos, fases (se houver esta classificação), publicações e gêneros são apontados. Neste tipo de capítulo de literatura, são, também, apresentados textos curtos e fragmentos de textos mais longos de cada autor proposto.

---

<sup>9</sup> O livro propõe exercícios, que ora pedem uma resposta fechada, como a metrificação de um poema ou o esquema de rimas, ora admite uma “resposta pessoal”, expressão que vem acompanhada por uma sugestão de resposta (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 131).

A terceira tipologia que compõe os capítulos de literatura intitula-se “Literatura Comparada”. Seu objetivo é fazer a literatura brasileira dialogar com outras literaturas. Estes estudos comparados, segundo Cereja e Magalhães, podem se dar entre textos da literatura brasileira e portuguesa, das literaturas estrangeiras (europeias, americana e africana) e canções. Os autores afirmam que “trata-se, portanto, de um capítulo que rompe com a linearidade e a rigidez da história da literatura e, como propunha Jauss, aproxima projetos artísticos afins, independentemente da época ou lugar” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 440).

Ainda nas orientações do Manual do Professor, há a indicação de “outras partes de literatura”: “Para quem quer mais na internet”, “Roteiros de leitura” e “Boxes”. Há o reconhecimento de que os limites do livro físico impedem um trabalho mais profundo com o texto, que pode ser extenso demais, extrapolando o que cabe no livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 441), o que pode ser amenizado com as indicações de sites. Os roteiros de leituras se propõem a favorecer o contato direto dos alunos com os textos e com outras linguagens, como o cinema. Nos boxes, a intenção, segundo Cereja; Magalhães (2013a, p. 441) é fazer os textos básicos dialogarem com textos paralelos; apresenta-se, também, nestes boxes, curiosidades sobre um autor ou época, além de relações entre o assunto e aspectos da cultura contemporânea.

O Manual do Professor também traz “Sugestões de estratégia”, divididas em “Para as aberturas de unidade” e “Para os capítulos”. Na primeira seção, apresenta-se, como objetivo específico, “Motivar o aluno para o conteúdo que será trabalhado no bimestre” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 447). Partindo deste objetivo, há orientações rigorosas que vão desde como introduzir os temas, ler os textos e explicar as imagens, como discutir, o que inserir nas aulas (filmes e músicas), até a resolução dos exercícios. Na segunda seção, seguindo a mesma linha, há a “sugestão”, delimitada com rigor, do passo a passo a ser dado com o material, desde o momento de leituras silenciosas até a leitura em grupo, “com ênfase na entonação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 448) e na resolução dos exercícios. O foco é apresentar aos alunos a linguagem do movimento literário, perguntando aos alunos “se conhecem os autores dos textos que serão estudados, se já leram algum texto deles, como era esse texto, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 448).

Todos os três volumes apresentam uma cópia do Manual do Professor, ao final, que explicita este projeto de currículo e aula, com um passo a passo de

procedimentos e ações. No corpo do livro, que é compartilhado com o aluno, na versão do professor, também há, em quase todas as páginas, orientações, sugestões e respostas, além de escolhas metodológicas e abordagens pedagógicas.

Como é indicado no Manual do Professor, todas as quatro unidades, de cada uma dos três livros, são nomeadas pela literatura, mais especificamente, pela periodização literária. Deste modo, no primeiro volume, utilizado para o 1º ano do Ensino Médio, a primeira unidade, intitulada “A literatura na baixa idade média”, conceitua no primeiro capítulo “O que é literatura?”, no quarto apresenta “O poema”, no quinto, “A linguagem do Trovadorismo” e, no oitavo, “A produção literária medieval”. Tendo uma abordagem histórica, esta estrutura trata da produção literária anterior a 1527, quando se coloca, na historiografia, o marco inicial do Classicismo em Portugal. Os demais capítulos desta unidade se alternam entre produção/interpretação de texto e gramática da língua portuguesa.

A segunda unidade do primeiro volume, “História Social do Classicismo”, trabalha literatura no primeiro, quarto e sétimo capítulos – “A linguagem do Classicismo Renascentista”, “O Classicismo em Portugal” e “O Quinhentismo no Brasil”, respectivamente. Nesta unidade, a sistematização alcança o primeiro século de produção escrita no Brasil, “O Quinhentismo” (1500-1601). Na terceira unidade, “Barroco: a arte da indisciplina”, a literatura é trabalhada nos capítulos 1, 4 e 7 – “A linguagem no Barroco”, “O Barroco em Portugal” e “O Barroco no Brasil”, respectivamente. A quarta unidade, ou “História Social do Arcadismo”, trata de literatura nos capítulos 1, 4 e 7 – “A linguagem do Arcadismo”, “O Arcadismo em Portugal” e “O Arcadismo no Brasil”. Este volume se encerra com a produção mineira no período colonial brasileiro.

O segundo volume, utilizado pelo 2º ano do Ensino Médio, apresenta, na primeira unidade, “História Social do Romantismo. A Poesia”, o primeiro, o quarto, o sexto, o décimo e o décimo segundo capítulos trabalhando a literatura – respectivamente, “A linguagem do Romantismo”, “O Romantismo no Brasil: primeira geração”, “O Ultrarromantismo” e “O Condoreirismo”. A segunda unidade, “O Romantismo. A prosa”, aborda literatura no capítulo 1, “O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista”, no capítulo 3, “O romance regional”, no capítulo 6, “O romance urbano” e no capítulo 8, “A prosa gótica”. Na terceira unidade, “História Social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo”, os capítulos 1, “A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo”, 4, “O

Realismo em Portugal”, 7, “O Realismo e o Naturalismo no Brasil” e 9, “O Parnasianismo no Brasil”, são os que tratam de literatura. Na quarta unidade, “História Social do Simbolismo”, os capítulos 1, 2, 5 e 8 – “A linguagem do Simbolismo”, “O Simbolismo no Brasil” e “O teatro brasileiro no século XIX”, são os que enfocam literatura.

O terceiro e último volume, indicado ao alunos de 3º ano do Ensino Médio, traz, na primeira unidade, “História Social do Modernismo”, a literatura nos capítulos 1, “O Pré-Modernismo”, 2, “A linguagem do Modernismo”, 4, “Vanguardas em ação”, 6, “O Modernismo em Portugal: a primeira geração”, 8, “A primeira fase do modernismo: os Andrades”, e 10, Manuel Bandeira e Alcântara Machado”. A segunda unidade, “A segunda fase do Modernismo. O romance de 30”, trabalha literatura nos capítulos 1, 4, 7 e 9 – “O romance de 30. Rachel de Queiroz”, “O Nordeste no Romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado”, “O Sul no romance de 30: Érico Veríssimo e Dionélio Machado” e “O modernismo em Portugal: a segunda geração”. Na terceira unidade, “A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30”, os capítulos 1, 5, 6 e 7 – “A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade”, “Cecília Meireles e Vinicius de Moraes”, “O teatro brasileiro nos séculos XX e XXI” e “Do Neorrealismo ao Existencialismo em Portugal”, respectivamente. A quarta unidade, “A literatura contemporânea”, apresenta a literatura nos capítulos 1, “Os anos 1940-50. Clarice Lispector”, 4, “Guimarães Rosa: a linguagem reinventada”, 5, “João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto”, 7, “A literatura portuguesa contemporânea”, 8, “Tendências da literatura brasileira contemporânea”, e 9, “Panorama das literaturas africanas de língua Portuguesa”.

Apontando as limitações físicas do livro didático, os autores Cereja; Magalhães (2013a, p. 441), trabalham, na maior parte das vezes, com excertos de textos literários, à exceção de alguns poemas curtos, como sonetos (2013a, p. 221; 2013b, p.307; 2013c, p. 273). A regra para poemas, mesmo que não sejam longos, (2013a, p. 286; 2013b, p. 93; 2013c, p. 340) e textos em prosa, como cartas, sermões, romances contos e crônicas, é a utilização de excertos que exemplificam determinado conceito ou afirmação sobre a época e o autor, como ocorre com os sermões do Padre Antonio Vieira (2013a, p. 222), romances de José de Alencar (2013b, p. 131) e Machado de Assis (2013b, p. 289) e Guimarães Rosa (2013c, p.299).

O último capítulo de cada unidade, nos três volumes, apresentam o “Em dia com o Enem e o vestibular”. A proposta é selecionar questões, divididas em três

partes – “Literatura e estudos de linguagem, Produção de Texto e Interpretação de texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 437) –, de vestibulares e do Enem em diversas universidades do país. Os autores se propõem a relacionar as questões com o conteúdo trabalhado nas unidades. Os autores sugerem, como estratégia para se trabalharem estas questões, a resolução em sala, conforme os conteúdos forem sendo apresentados, todos de uma vez, ao final do bimestre, sendo um atividade em grupo ou individual, efetuada em sala ou como exercício para ser feito em casa.

Esta estrutura de trabalho é apresentada ao aluno por meio de uma carta, presente na terceira página de cada livro didático, endereçada a “Prezado Estudante” e assinada por “Os Autores”. Nela, afirma-se que a linguagem, verbal ou não, está em todas as nossas atividades e acompanha “o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013abc, p. 03). São citadas as invenções humanas que se popularizaram a partir do século XX (cinema, rádio, TV e informática) e que constituíram, como afirmam os autores, “a era da informação”. Nesta conjuntura, eles apontam a importância dos estudos de linguagem e, por meio dela, da interação entre pessoas, próximas ou distantes. Apontam também, brevemente, o papel das linguagens na história da humanidade.

Deste modo, o livro *Português – Linguagens* apresenta-se como auxílio “na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013abc, p. 03). Enfatiza-se, também, além do melhor uso da língua portuguesa, o trabalho de preparação para o Enem e demais vestibulares do país.

Aos professores, no Manual do Professor, presente no final de cada um dos três volumes, ao discorrer sobre a literatura, os autores apontam para um engessamento “por meio de práticas cristalizadas que privilegiam o aspecto cronológico da história literária em detrimento da leitura direta de textos literários”, e afirmam um avanço, fundamentado em ideias de Antonio Candido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss, mas “sem eliminar a história da literatura” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 412).

Os autores afirmam que, “se antes, o trabalho com a literatura priorizava a leitura do texto literário, esse novo enfoque tem como meta reforçar ainda mais esse compromisso” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 413) e, para exemplificar ao docente esta proposta, citam a relação entre Baudelaire e a modernidade literária,

Gregório de Matos e a fundação, na literatura brasileira, da tradição satírica e “a concepção de um país carnavalizado”, Álvares de Azevedo e a atualização da literatura em relação às tendências de época e como subsídio para os simbolistas, Gonçalves Dias e José de Alencar que oferecem elementos para serem superados e recriados pelos modernistas de 1922 e a poesia parnasiana, o contraponto da Semana de Arte Moderna e de sua renovação modernista.

#### 1.4 O método

Nossa pesquisa, de caráter bibliográfico, será orientada pelo conceito de dispositivo, proveniente da obra de Michel Foucault. Ao observarmos o ensino médio nas escolas públicas brasileiras, em especial, a disciplina ementária Língua Portuguesa ou apenas Linguagem, composta por três áreas do conhecimento: Gramática da Língua Portuguesa, Redação e Literatura, encontramos uma política pública que busca a abrangência nacional: o PNLD e o livro didático. Em suas teias heterogêneas, entrecruzadas desde sua invenção até o seu uso por professores e alunos, nas relações político-sociais contemporâneas, temos o discurso de ensino de literatura. Assim, o que se apresenta como literatura nas obras distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – constituem nosso campo de pesquisa nesta tese. Esta conceituação de literatura e a forma como ela é proposta no livro didático, explícita ou implicitamente, será, por nós, problematizada como um dispositivo. Uma vez que o dispositivo é um instrumento das relações de saber e poder (FOUCAULT, 201, p. 246), orienta-nos, também, o questionamento de qual sujeito é resultado de sua ação.

O conceito dispositivo é uma ferramenta analítica utilizada por Michel Foucault no primeiro volume da *História da Sexualidade*. É em uma entrevista, contudo, presente na obra *Microfísica do Poder* (2001), que o conceito de dispositivo é explicitado e definido como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se

pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2001, p. 244).

O dispositivo está na articulação de elementos que são díspares, mas se relacionam em teias de saber e poder. Foucault enfatiza a necessidade de demarcar os tipos de relação que podem existir entre estes elementos: um determinado discurso pode aparecer em uma instituição de forma programática, justificando ou ocultando uma determinada prática. Ele também pode servir para a reinterpretação desta prática, originando um novo “campo de racionalidade”. Não há rigidez ou perenidade. Para Foucault (2001, p. 244), o que existe é “um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de função, que também podem ser muito diferentes”. Para se chegar ao dispositivo, devem-se analisar os elementos e suas relações, especialmente, por serem mutáveis e móveis.

Ao procurarmos a gênese de um dispositivo, é possível que ela aparece na identificação da estratégia que o gera. Há, contudo, um risco neste processo de busca: como a estratégia de um dispositivo é móvel e mutante, em vários momentos, ela se esconde e o que aparece são falsas estratégias, que, aparentemente justificam a existência do dispositivo. Foucault sugere cautela na identificação de um dispositivo e de sua gênese. Esta, inclusive, para ele, pode ser encontrada a partir da identificação de dois momentos. O primeiro, da prevalência, é quando há o aparecimento de um objetivo estratégico. Este é o momento fundante do dispositivo. Elementos discursivos e não discursivos, compositores da teia do dispositivo, reúnem-se por uma razão estratégica.

Em *Sujeito e Poder* (2013), Foucault destaca a estratégia como o mais importante elemento de composição do dispositivo, uma vez que este age na estruturação do conjunto heterogêneo formado a partir dela. Deste modo, a estratégia apresenta uma dupla função: é o motivo que origina o dispositivo e sua grade racional. Foucault apresenta três sentidos à estratégia que se aplicam à forma conceitual do dispositivo: 1. “escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um *objetivo*”; 2. “a maneira pela qual tentamos ter uma *vantagem sobre o outro*”; 3. “o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e

reduzi-lo a renunciar à luta. Trata-se, então, dos meios destinados a obter a *vitória*” (FOUCAULT, 2013, 293 – grifos do autor).

Nestes três sentidos para utilização da estratégia (1. busca de um determinado fim; 2. busca de uma distinção social; 3. busca de meios destinados a obter a vitória), a gênese estruturante do dispositivo reside na estratégia. Foucault (2013, p. 293) salienta que “a estratégia se define, então, pela escolha das soluções vencedoras” e, além da gênese, pela estratégia encontram-se os meios que fazem com que o dispositivo funcione e se mantenha.

A definição de Foucault para dispositivo apresenta uma segunda característica, indicando a natureza da ligação entre os elementos heterogêneos. É este segundo momento que garante que a rede formada se consolide no tempo enquanto dispositivo:

gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2001, 244).

Os elementos heterogêneos que compõem o dispositivo estabelecem um jogo relacional, que vai estabelecer “a natureza da ligação que pode existir entre esses elementos” (FOUCAULT, 2001, 244). Isto contribui na renovação de um campo estratégico, ou na fundação, e, a partir daí, opera o dispositivo.

Para Foucault, dois diferentes momentos compõem a gênese do dispositivo: a prevalência de um objetivo estratégico e sua constituição como dispositivo. O primeiro é resultado das estratégias individuais ou coletivas que respondem a um objetivo coletivo que se sobressai, numa articulação complexa que envolve múltiplos fatores. A imposição deste objetivo como prioridade faz com que os atores, individuais ou coletivos, adequem suas estratégias num âmbito mais global, criando um campo estratégico com uma rede de elementos, ditos ou não, compondo o dispositivo.

No segundo momento, da constituição do dispositivo, ou seja, de sua fixação e consolidação num campo de saber, relações institucionais transformam-no em uma unidade de elementos díspares. Michel Foucault identifica dois processos distintos, inerentes à constituição de um dispositivo. O primeiro é o de sobredeterminação funcional, isto é, para dar uma coerência interna aos diversos elementos composicionais em benefício da estratégia que está sendo implementada, exige-se uma redefinição própria dos elementos que compõem o dispositivo, tendo como referência a nova estratégia fundante. Dito de outro modo, para haver um dispositivo, é necessário que os elementos se redefinam estrategicamente – funcionalmente. É também preciso que a relação entre eles renove-se também. Isto permite a adequação e a transformação, no corpo desta relação, das funções que cada elemento recebe como atribuição e age no interior do dispositivo.

Foucault afirma que o dispositivo é de natureza estratégica, essencialmente. Isto significa que há uma manipulação de forças, com uma intervenção racional e organizada, intentando desenvolver estas forças numa determinada direção, ou para que elas sejam bloqueadas, ou para estabilizá-las e utilizá-las. Isto insere o dispositivo num jogo de poder, “estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 2001, p. 246). Para Foucault, o dispositivo é um conjunto de estratégias de relações de força que sustentam tipos de saber e são, também, por eles sustentadas.

Deleuze, ao analisar as teorias foucaultianas, na proposta de tratar de elementos e relações, mutáveis e móveis, diferencia violência, força – ou poder – e saber. Na violência, há ação sobre um corpo, sobre determinadas coisas, que “ela força, dobra, quebra, destrói” (FOUCAULT, 2013, p. 287; DELEUZE, 2005, p. 38). Já na relações de poder, há um modo de ação que não age diretamente e imediatamente sobre os outros, mas uma ação que age sobre ações (FOUCAULT, 2013, p. 288; DELEUZE, 2005, p. 78). Deleuze, ao tratar deste modo de ação sobre ação, aponta para as grandes teses de Foucault sobre o poder, divididas em três rubricas: a) o poder não é essencialmente repressivo, uma vez que ele incita, suscita e produz; b) ele só existe em relação, não sendo algo que se possa possuir, mas que precisa ser exercido; c) ele age tanto pelos dominados quanto pelos dominantes, uma vez que passa por todas as forças envolvidas na relação.

Deleuze, na obra *Foucault* (2005, p. 79), aponta outra diferenciação nas relações de poder em relação às relações de saber: o poder pode ser matéria de força

quando é afetado. Quando pode afetar, é função de força. Para Deleuze, relações de poder envolvem um campo de forças, cujas características são afetar e ser afetado. Isto, contudo, é o que Deleuze chama de pura função, ou seja, uma função não-formalizada, independente de como ela se encarna concretamente.

Assim, vigiar e punir define o Panóptico pela pura função de impor uma tarefa ou um comportamento quaisquer a uma multiplicidade qualquer de indivíduos, sob a única condição de que a multiplicidade seja pouco numerosa e o espaço limitado, pouco extenso (DELEUZE, 2005, p. 80).

O Panóptico de Bentham, descrito e utilizado por Foucault em *Vigiar e Punir* (2014, p.190) é analisado por Deleuze como um diagrama (DELEUZE, 2005, p. 80), com três definições: a) diagrama é uma função que se deve destacar de qualquer uso específico e de toda substância especificada; b) diagrama é uma apresentação de forças que caracterizam uma ação, sendo a repartição dos poderes de afetar e de ser afetado; c) as relações de força que constituem o poder e as relações de forma que constituem o saber são diferentes e apontam os limites do diagrama. Como diagrama, o Panóptico não é a forma que dá objetivo e meios à função de punir, educar ou tratar. Também não é a substância formada (loucos, presos, doentes, estudantes) sobre a qual a função se aplica. Ele atravessa todas as formas e se aplica a todas as substâncias, com a pura função de disciplinar.

Esta “pura função”<sup>10</sup>, em ação, produz duas relações: as relações de força, que definem o poder, e as relações de forma, que constituem o Saber. Há entre estes dois elementos uma diferença de natureza, mas, também, há o que Deleuze chama de “reciprocidade e capturas mútuas” (DELEUZE, 2005, p. 81). As diferenças de natureza são constituídas devido ao poder não passar por formas, apenas por forças. Já o saber responde a matérias formadas e a funções formalizadas; há uma repartição sob duas condições formais, ver/ luz e falar/linguagem. Isto constitui uma estratificação, uma segmentaridade relativamente rígida. A segmentaridade do poder, no entanto, é bastante flexível, não sendo estratificada.

---

<sup>10</sup> Neste momento, Deleuze introduz, junto ao Poder Disciplinar, a Biopolítica, afirmando que esta “pura função” também pode ser voltada a um numeroso volume de pessoas, uma população, e espaços extensos e abertos, como um país (DELEUZE, 2005, p. 80).

Com efeito, ele não passa por formas, mas por pontos, pontos singulares que marcam, a cada vez, a aplicação de uma força, a ação ou reação de uma força em relação às outras, isto é, um afeto como estado de poder sempre local e instável (...) as relações de poder não emanam de um ponto central ou de um foco único de soberania, mas vão a cada instante de um ponto a outro no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção e resistências (DELEUZE, 2005, p. 81).

As relações de poder – ou de força, como denomina Deleuze, são marcadas pelo afeto, poder de afetar e ser afetado. Para que este processo ocorra, é necessário que haja complexos mecanismos (políticas de poder ou instituições), que coloquem em ação estas relações. Foucault, em *Sujeito e Poder* (2013), discorre sobre uma destas políticas, que emergiu a partir do século XVIII, o Estado Moderno. Esta instituição não explica o poder, já que supõem as relações agentes em si e “se contenta em ‘fixá-las’ sob uma função reprodutora e não produtora” (DELEUZE, 2005, p. 83).

As instituições escolares também são objetos da análise em *Sujeito e Poder* (FOUCAULT, 2013) e em *Foucault* (DELEUZE, 2005). As escolas, como instituições, não possuem essência, não possuem interioridade. Como são práticas e agem como mecanismos operatórios, sua função não é explicar o poder, mas fixar seus dispositivos e aplicar suas tecnologias; é o que Deleuze chama de reproduzir e não produzir. Deleuze (2005, p. 83) também afirma que “Não existe Estado, apenas uma estatização, e o mesmo é válido para os outros casos”. A instituição escola, a partir desta perspectiva, também não existe, mas o que há é um processo de escolarização, ou seja, o que denominamos escola é um conjunto de relações de poder e saber que, por meio de dispositivos diversos, age na formação de sujeitos, fixando estas relações.

Como os indivíduos se tornam sujeitos, inclusive, é a grande questão em Foucault, que aborda esta problemática, presente em sua obra, diretamente, em *Sujeito e Poder* (FOUCAULT, 2013). Ao destacar o porquê de se estudar o poder – e consequentemente, o saber –, Foucault esclarece que, ao longo de sua obra, mesmo sendo um tema recorrente, o poder não foi o objetivo de seu trabalho. Suas pesquisas objetivaram a criação de uma história que contasse os diferentes modos através dos quais os seres humanos se tornam sujeitos (FOUCAULT, 2013, p. 273).

Foucault aponta a existência de três modos de objetivação neste processo de formação do sujeito: a) pelo estatuto da ciência, com a formação do sujeito do discurso, da economia e da biologia; b) pelas práticas divisoras, processo pelo qual o sujeito é dividido no interior e em relação aos outros (loucos e sãos, doentes e sadios, íntegros e criminosos); c) pelo autorreconhecimento, no qual o humano se torna ele próprio um sujeito, ao se reconhecer em um campo da existência humana como tal (Foucault escolhe a sexualidade para exemplificar este processo: nela, os indivíduos aprenderam a se reconhecer como sujeitos da sexualidade).

Deste modo, Foucault enuncia que, se um tema geral fosse buscado em sua pesquisa, este seria o sujeito. O poder, tema que se apresenta em vários momentos no pensamento foucaultiano, é uma força imprescindível para se chegar à finalidade de se entender o funcionamento dos processos de objetivação que, em nossa cultura, formam os sujeitos.

Um questionamento que se coloca, uma vez que se quer chegar à objetivação do sujeito, é a cobrança de uma teoria de poder. Foucault entende que não há necessidade dela, uma vez que, na teoria, há uma objetivação prévia, que não poderá ser afirmada como base para um trabalho analítico, por exigir uma constante verificação. Ele, contudo, também entende que, sem uma conceituação em andamento, o trabalho analítico não poderá proceder (FOUCAULT, 2013, p. 274).

Deste modo, ao se verificar a existência de “necessidades conceituais”, Foucault entende que a conceituação não deve estar fundada em uma teoria do objeto, mas em quais condições históricas a conceituação é motivada e qual o tipo de realidade com a qual se lida. Afim de exemplificar a utilização destes elementos, ele retoma ideias e artifícios da nossa racionalidade política que, no século XX, resultaram em duas patologias, “doenças do poder”, o fascismo e o stalinismo (FOUCAULT, 2013, p. 275). Mesmo sendo historicamente singulares, estas formas de poder não são originais, pois se utilizam e expandem mecanismos já presentes na maioria das sociedades. Fundamentando-se em Kant, Foucault afirma serem papéis da filosofia a prevenção para que a razão não ultrapasse os limites do que é dado na experiência e para que possa vigiar os excessivos poderes da racionalidade política. A isto Foucault chama “uma nova economia das relações de poder – entendendo-se economia em um sentido teórico e prático” (FOUCAULT, 2013, p. 275). Cabe, neste processo, descobrir, ou tentar descobrir, quais problemas específicos e, talvez, originais estas relações de poder apresentam.

Neste sentido, a razão é estudada não como um todo, mas um processo em vários campos. A racionalização generalizada é considerada, por Foucault, perigosa; analisar, ao contrário, racionalidades específicas é o caminho proposto para se entenderem as relações de poder, sobre determinado objeto. Ainda nas discussões sobre uma nova economia de relações de poder, que estreite a distância entre teoria e prática, Foucault propõe, como ponto de partida, utilizar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder. Deste modo, não se analisa o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, mas as relações de poder por meio dos antagonismos das estratégias.

Uma série de oposições desenvolvidas nos últimos anos pode ser tomada como exemplo: a oposição do poder de homens contra mulheres, de pais contra filhos, da psiquiatria contra a doença mental, ou ainda, da medicina sobre a população e da administração sobre o modo de vida das pessoas (FOUCAULT, 2013, p. 276). Afirmar que estas lutas são antiautoritárias não é suficiente; é necessário definir o que há em comum nestes processos de resistência às relações de poder.

Foucault elenca seis pontos que atravessam estas oposições historicamente recentes: são lutas transversais, que não se limitam a um país; seu objetivo é resistir aos poderes sobre os corpos; são imediatas, pois criticam instâncias próximas, não o “inimigo-mor” (FOUCAULT, 2013, p. 277). Elas questionam o estatuto do indivíduo, pois afirmam o direito de ser diferente e atacam, ao mesmo tempo, o que separa o indivíduo, forçando-o coercitivamente a ligar à sua própria identidade. Também são oposições aos efeitos do poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação, pois lutam contra o privilégio do conhecimento, contra o modo pelo qual o saber circula e funciona, o que Foucault chama de *régime du savoir*. Por fim, são questões que giram em torno da questão “quem somos nós?”, num duplo processo: de recusa das abstrações, que ignoram, num estado de violência econômica e ideológica, quem somos individualmente, e de recusa das investigações científicas e administrativas que determinam quem somos.

O objetivo destas lutas contemporâneas, segundo Foucault, não é atacar propriamente uma instituição, um grupo ou uma classe, mas, antes, uma técnica – ou forma – de poder (FOUCAULT, 2013, p. 278). Ele chama “técnica ou forma de poder”, pois se aplica à vida cotidiana, categorizando e marcando o indivíduo, ligando-o à própria identidade. Este processo impõe uma “lei da verdade” e, nele, o poder faz dos indivíduos sujeitos.

Para sujeito, Foucault apresenta duas definições: a) sujeito ao outro, por meio do controle e da dependência; b) ligado à própria identidade, por meio de uma consciência ou do autoconhecimento. Em ambos os entendimentos de sujeito, sugere-se uma forma de poder que subjuga e sujeita. Este processo pode ser melhor explicado ao se isolarem três tipos de lutas sociais, que aparecem ora isoladas, ora imbricadas, sendo que, mesmo quando misturadas, há prevalência de uma delas na maior parte do tempo. São as lutas sociais: 1) as formas de dominação (étnica, social, religiosa); 2) as formas de exploração (que separam os indivíduos daquilo que produzem); 3) as formas de subjetivação e submissão (que ligam o indivíduo a si e o submetem).

A fim de entender como estas formas se misturam, com a prevalência de uma delas, Foucault aponta, nas sociedades feudais, lutas contra as formas de dominação étnica e social, ainda que a exploração econômica seja um elemento importante ao se buscarem as causas de revoltas. Já no século XIX, o destaque foram as lutas contra a exploração e, atualmente, a submissão da subjetividade – as lutas contra as formas de sujeição – tem se tornado o elemento mais importante. Ressalta-se, contudo, que a dominação e a exploração não desapareceram.

Sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. Porém, não constituem apenas o “terminal” de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas (FOUCAULT, 2013, p. 279).

Apesar de controverso, como afirma Foucault, estas relações complexas e circulares são fenômenos que produzem a sujeição, como objetivo central ou como efeito adverso. As lutas contra as formas de poder, então, prevalecem em nossas sociedades devido à, no século XVI, emergência de uma nova política de poder, desenvolvida, a partir de então, de modo contínuo, como uma estrutura de poder: o Estado. Discordando parcialmente da leitura que atribui ao Estado apenas uma força totalizante, Foucault (2013, p. 279) afirma que, paralela a totalização, existe um processo de individualização.

Para que isto fosse possível, a totalização e a individualização, o Estado se apropria de uma tecnologia de poder originária das instituições cristãs: o poder pastoral. Foucault destaca que a única religião a se organizar como igreja é o

cristianismo. Por conta disto, ela define que certos indivíduos possam servir aos outros, não como monarcas, juízes, benfeitores ou educadores, mas como pastores. Deste modo, define-se uma tecnologia muito particular de poder. Quatro características são elencadas: o objetivo final, que é salvar a alma; não apenas comandar, mas também se sacrificar pelo rebanho; não se focar apenas na coletividade, mas também em cada indivíduo particular, por toda sua vida; para ser exercida, esta tecnologia de poder exige que se conheça a mente das pessoas, que se explore suas almas, revelando-se os segredos mais íntimos, com um saber da consciência e capacidade de dirigi-la (FOUCAULT, 2013, p. 280).

Mesmo que não tenha desaparecido, o poder pastoral perdeu a principal parte de sua eficácia, com a institucionalização eclesiástica, que, ou desapareceu, ou, ao menos, perdeu sua força e vitalidade desde o século XVIII. Fora da igreja, contudo, sua função se ampliou e se multiplicou, pelo fortalecimento do Estado, com uma nova distribuição e organização deste poder que individualiza.

Foucault afirma que o Estado Moderno não se desenvolveu acima dos indivíduos, mas, ao contrário, com uma estruturação bastante sofisticada, integrou-os, impondo uma condição: a partir de um conjunto de modelos muito específico, molda-se a individualidade em uma forma nova. Deste modo, não é mais a salvação para outra vida, em outro mundo, mas a segurança de vida neste mundo. Por salvação neste mundo, entende-se a “saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes” (FOUCAULT, 2013, p. 281). O poder pastoral, apropriado pelo Estado, também passa a contar com reforços, tais como a polícia, a filantropia, a família, a educação e a medicina. Deste modo, desenvolvem-se conhecimentos sobre o ser humano, tanto globalizadores, quantitativos, quanto analíticos, voltados ao indivíduo.

Com estas considerações, Foucault se volta às relações de poder, especialmente, a como elas são exercidas. O “como”, neste questionamento, não é descrever os efeitos, apenas, sem relacionar com suas causas, com sua natureza, isto quer dizer, não é analisar no sentido de “como se manifesta”, mas no sentido de “como se exercem, como acontece quando os indivíduos exercem seu poder sobre os outros?”(FOUCAULT, 2013, p. 284).

A preocupação foucaultiana com este ponto é não recair sobre uma metafísica, mas promover uma investigação crítica imanente. Deste modo, Foucault elabora uma definição das relações de poder, ressaltando que, quando tratamos do poder das leis,

das instituições ou das ideologias, seja em estruturas ou por mecanismos, “é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros. O termo poder designa relações entre parceiros (...) um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 2013, p. 284).

Foucault também distingue “relações de poder” e a capacidade de moldar a natureza, ou o que ele nomeia de “capacidades objetivas”; é uma forma de poder que pode ser remetida a aptidões que estão, diretamente, inscritas no corpo ou que são mediatizadas por dispositivos instrumentais e que permitem que o poder seja exercido sobre as coisas, capacitando o indivíduo a modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las. Há, também, a diferenciação de relações de poder e de capacidades objetivas com as relações de comunicação. Ainda que se reconheça que comunicação é uma certa forma de ação sobre os outros, a circulação de elementos significantes podem, por objetivo ou como consequência, apresentarem efeitos de poder. As relações de comunicação, contudo, não são apenas um aspecto das relações de poder, pois, para Foucault, relações de poder possuem especificidades que podem ou não passar por sistemas de comunicação.

Considera-se, no entanto, que as três formas (relações de poder, relações de comunicação e capacidades objetivas) se relacionam. São três tipos de relação que

Estão sempre imbricados uns nos outros, apoiando-se reciprocamente e servindo-se mutuamente de instrumento. A aplicação da capacidade objetiva, nas suas formas mais elementares, implica relações de comunicação (seja de informação prévia, seja de trabalho dividido); liga-se também a relações de poder (seja de tarefas obrigatórias, de gestos impostos por uma tradição ou um aprendizado, de subdivisões ou de repartição mais ou menos obrigatória do trabalho (FOUCAULT, 2013, p. 285).

Este caráter de coexistência dos três tipos de relações, partindo de qualquer um deles, encontrará os demais, em atuação conjunta, induzindo efeitos de poder. Elas, contudo, não são coordenadas de modo uniforme, nem constante. Foucault ressalta que, numa dada sociedade, não se encontrará um equilíbrio geral entre elas. Há, no entanto, blocos nos quais, reguladamente, as capacidades, as redes de comunicação e as relações de poder aparecem. Foucault utiliza-se da instituição escolar, com sua organização do espaço, sua regulamentação rigorosa, regendo seu

interior, as personagens que ali habitam, as atividades ordenadas, todos os elementos com função, lugar e rosto, no que ele chama de “bloco de capacidade-comunicação-poder” (FOUCAULT, 2013, p. 285). Os indivíduos, nestes espaços, são moldados de acordo com uma forma específica, que lhes garante um aprendizado, uma aquisição de aptidões e tipos de comportamento. Os sujeitos que derivam deste processo passam por um conjunto de comunicações reguladas (perguntas e respostas, ordens, marcas diferenciais de valor de um nível a outro do saber), procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal), afim de se tornarem aptos a, nas capacidades objetivas, desenvolverem atividades finalizadas. A escola, deste modo, é um bloco regulado de capacidade objetivas, relações de comunicação e relações de poder.

Ao ampliar o sentido da palavra bloco, Foucault chama esta regulação de disciplina. Isto porque as disciplinas revelam, por meio de esquemas artificialmente claros e decantados, o modo pelo qual sistemas de finalidade objetiva, de comunicações e de poder se sobrepõem. Elas também mostram modelos diferentes de articulação, como nas disciplinas de aprendizagem, com a proeminência das relações de comunicação. São entrecruzamentos que resultam na proporcionalidade de “certo número de efeitos técnicos” (FOUCAULT, 2013, p. 286).

A partir do século XVIII, um ajuste cada vez mais controlado foi – e é – tentado, com vistas a uma racionalidade e economia, entre atividades produtivas, redes de comunicação e o jogo das relações de poder. Cabe, por isso, determinar, neste processo, alguns pontos que são fundamentais a análise crítica da disciplina: a) há um sistema de diferenciações, que são, ao mesmo tempo, condições e efeitos; b) os tipos de objetivos que são perseguidos por quem age, tais como a manutenção de privilégios, o acúmulo de lucros ou o exercício de uma função ou profissão; c) as modalidades instrumentais, que indicam de que modo se exercem as relações de poder, por armas, pelo efeito da palavra, por sistemas de vigilância, de prêmio ou punição, com ou sem dispositivos materiais; d) as formas de institucionalização, por meio de dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas ou fenômenos de hábito ou moda; Foucault aponta que, nestas formas de institucionalização, encontram-se as instituições escolares ou militares, “com seus lugares específicos, seus regulamentos próprios, suas estruturas hierárquicas cuidadosamente traçadas, e uma relativa autonomia funcional” (FOUCAULT, 2013, p. 292).

Tanto as modalidades instrumentais quanto as formas de institucionalização podem utilizar-se de dispositivos. Sendo uma estrutura formada por elementos heterogêneos, há, nos dispositivos, uma gênese. Ao ecoar um efeito, positivo ou negativo, esperado ou não, os demais dispositivos são rearticulados, num reajuste destes elementos heterogêneos. Este processo é acompanhado por um perpétuo preenchimento estratégico. É o caso do aprisionamento, que permitiu que as detenções se tornassem eficazes instrumentos de controle social para o fenômeno emergente da criminalidade: um dos efeitos, não esperados, mas que surgiu no corpo desta prática, foi o surgimento de um meio delinquente que, no século XIX, foi utilizado “com finalidades políticas e econômicas diversas (como a extração de um lucro do prazer, com a organização da prostituição). É isto que chamo de preenchimento estratégico do dispositivo” (FOUCAULT, 2001, p. 245). Na diversidade dos elementos, a reordenação dos dispositivos pode ser prevista e almejada, ou não. Não existe vácuo, espaços vazios, na ação dos dispositivos. Entre eles, sempre haverá uma ação que incorra sobre a sociedade e/ou sobre os corpos.

Ao pensarmos a escola pública brasileira, um bloco regulado de capacidade objetivas, relações de comunicação e relações de poder, recortando especificamente um objeto, a literatura presente no livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático, indagamos se o conceito de dispositivo se aplica a sua apresentação aos indivíduos que ingressam no Ensino Médio. Como, ao longo do processo, eles passam por um conjunto de comunicações reguladas (perguntas e respostas, ordens, marcas diferenciais de valor para se acessar o próximo nível do saber), procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal), aplicaremos o conceito de dispositivo à esta disciplina como ela se apresenta no livro didático e, retomando a definição apresentada por Foucault (2001, p. 244), por questões metodológicas, proporemos uma divisão entre o dito e o não dito, elementos utilizados por Foucault (2001, p. 246) para instrumentalizar a aplicação do dispositivo. Para o primeiro núcleo de análise, o dito, trataremos das instituições, organizações, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas; para o segundo, no campo do não dito, utilizaremos *A ordem do discurso*, a fim de verificarmos as interdições que atuam no livro didático *Português – Linguagens* quando o assunto é literatura. Temos três questões que nos orientam nesta aplicação de conceitos e análise de nosso objeto: a) é possível aplicar o conceito de dispositivo à

literatura presente no Livro Didático? b) Como este processo se insere nas relações de saber e poder, tornando indivíduos sujeitos aptos a, nas capacidades objetivas, desenvolverem atividades finalizadas? Perguntamo-nos, também, que sujeito emerge da ação deste dispositivo?

Os elementos que constituem a área literatura no livro didático são uma teia bastante heterogênea. Composta por elementos diversos, como discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais, há elementos que são explicitados, ou ditos, e elementos que subjazem ao discurso, ou não-ditos, em consonância com a definição de dispositivo articulada por Foucault (2001, p. 244). Entendemos que o livro didático apresenta não a literatura, mas um dispositivo de literatura e intenta produzir um sujeito apto ao vestibular e/ou Enem. Pautamos nossa análise, a ser desenvolvida nos próximos capítulos, com o entendimento de que a literatura no livro didático atende a uma regulação de disciplina, com a artificialidade de esquemas claros e decantados, sobrepondo os sistemas de finalidade objetiva, de relações de comunicações e de relações de poder numa articulação que enfatiza as relações de comunicação.

## Capítulo 2. O Dispositivo Literatura no livro didático

### 2.1 O Dispositivo

Em palestra realizada no Brasil, Giorgio Agamben (2009) propõe, como hipótese central, que a palavra dispositivo é um termo técnico decisivo para Foucault e suas estratégias de pensamento. Agamben retoma outros filósofos e afirma que questões terminológicas são importantes para a filosofia. Alguns filósofos, como Platão e um de seus mais importantes conceitos, a ideia, não se dedicaram a definir seus conceitos, mas, por outro lado, Spinoza e Leibniz preferiram continuamente definir termos técnicos e isto é fundamental para a construção de suas teorias filosóficas. Há que se considerar, contudo, que nem só substantivos formam questões terminológicas, mas, citando Heidegger como exemplo, o uso de hífen ou, como para Deleuze, o uso de dois pontos e reticências, “são termos técnicos essenciais para a compreensão do texto” (AGAMBEN, 2009, p. 9).

Agamben aponta para o fato de que Foucault nunca se dedicou a uma detalhada, verdadeira e própria definição para dispositivo, ainda que este conceito seja usado com muita frequência em sua obra, especialmente, a partir de meados dos anos setenta. O mais próximo de uma definição que pode ser encontrada na produção foucaultiana é uma entrevista, de 1977, publicada no Brasil num compêndio organizado por Roberto Machado, intitulado *Microfísica do Poder* (2001):

(...) em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de

formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 2001, p. 244).

Agamben (2009, p. 10) retoma esta breve definição visando traçar “uma sumária genealógica” deste termo. Antes, contudo, ele aponta, resumidamente, três pontos que devem ser considerados a respeito da conceituação de dispositivo dada por Foucault: a) há um conjunto heterogêneo, no qual se inclui qualquer elemento, linguístico ou não, sob a égide de um mesmo título. A rede que é estabelecida entre todos estes elementos é o dispositivo; b) o dispositivo possui uma função estratégica concreta, estabelecida em uma relação de poder-saber; c) sendo uma rede, é algo geral, que inclui em si a episteme<sup>11</sup> (AGAMBEN, 2009, p. 10; FOUCAULT, 2001, p. 246). Para Foucault (1981, p. 65), episteme é aquilo que em determinada sociedade permite distinguir o que é e o que não é aceito como um enunciado científico dentro de uma racionalidade .

Para Agamben, dispositivo, no pensamento foucaultiano, tem sua origem no termo positividade, como usado por Jean Hyppolite, em *Introdução à filosofia de Hegel*. Hyppolite considera destino e positividade conceitos-chave do pensamento hegeliano. Positividade, em particular, ocupa o lugar de destaque na oposição entre religião natural, “que diz respeito à imediata e geral relação da razão com o divino” (AGAMBEN, 2009, p. 10), e religião positiva ou histórica, que “compreende o conjunto de crenças, das regras e dos ritos que em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico são impostos ao indivíduo pelo exterior” (AGAMBEN, 2009, p. 10). Note-se que há a proposição, no entendimento da religião histórica ou positiva, de uma teia de elementos heterogêneos que agem por relações com o indivíduo. Estes elementos estão na base constitutiva do que Foucault chamará dispositivo.

---

<sup>11</sup> Foucault (2001, p. 247) também define episteme como “o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro”.

Agamben (2009, p. 10) aponta a passagem de Hyppolite, como algo “que não pode não ter suscitado a curiosidade de Foucault e que contém alguma coisa maior que um presságio da noção de dispositivo”. A positividade é o elemento histórico com sua carga de regras, ritos e instituições, que são impostas ao indivíduo por um poder externo, mas que é interiorizada nos sistemas de crenças e dos sentimentos. Agamben (2009, p. 10) afirma que este termo, positividade, “se tornará mais tarde dispositivo”. Isto porque Foucault teria tomado posição em relação a uma questão decisiva: a relação entre os indivíduos, como seres vivos, e o elemento histórico, ainda que esta posição seja diferente da hegeliana, segundo a qual a positividade é um obstáculo à liberdade humana e, por isso, deve ser condenada. Foucault entende este elemento histórico como um conjunto formado por instituições, processos de subjetivação e de regras, nos quais se concretizam as relações de poder, e intenta “investigar os modos concretos em que as positivities (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos jogos de poder” (AGAMBEN, 2009, p. 11). É importante destacar que, para Foucault, “o poder não existe” (FOUCAULT, 2001, p. 248; FOUCAULT, 2013, p. 283), ou seja, não há O Poder em um determinado lugar, fixo e centralizado, ou emanando de um determinado ponto. Ele entende o poder como um feixe de relações, mais ou menos organizado, ou ainda, mais ou menos piramidalizado, funcionando com alguma coordenação (uma má coordenação, segundo o autor). A questão, então, não é constituir uma teoria do poder, pois isso implicaria considerar que ele surgiu em determinado ponto, num dado momento específico e seria necessária um constante levantamento de sua gênese e de sua dedução. Como feixe aberto de relações, é necessária uma pesquisa que se muna de princípios de análises que possibilitem uma analítica das relações de poder. Isto porque, como o poder designa relações entre parceiros, as ações, como num jogo, induzem-se e respondem-se umas às outras.

Agamben também busca no começo do cristianismo, dos séculos I ao VI, outras origens para a palavra dispositivo, embutida dos sentidos com os quais Foucault a utilizaria. Ele aponta para o primeiro uso da palavra grega *oikonomia* (administração da casa), proposto pelos teóricos cristãos para resolver uma questão crucial: a trindade. Como uma religião monoteísta poderia apresentar-se com três deuses ou três manifestações de Deus?

Quando, no decorrer do segundo século, se começou a discutir sobre uma Trindade de figuras divinas, o Pai, o Filho e o Espírito, houve, como era de se esperar, no interior da igreja uma fortíssima resistência por parte dos seus mentores que pensavam com temor que, deste modo, se arriscava a introduzir o politeísmo e o paganismo na fé cristã. Para convencer a estes obstinados adversários, (...) teólogos (...) não encontraram melhor maneira do que se servirem do termo *oikonomia* (AGAMBEN, 2009, p. 12).

Os argumentos destes teóricos eram o de que Deus era uno quanto ao ser e à substância, mas a administração de sua casa, sua vida e o mundo, a *oikonomia*, seria, ao invés, tríplice. A tradução para o latim deste termo grego, feita pelos teóricos cristãos, foi *dispositio*, do qual deriva o termo dispositivo. Para Agamben (2009, p. 12), “*Oikonomia*, isto é, conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições” tem por objetivo “administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens”. Deste modo, Agamben define o dispositivo foucaultiano como qualquer coisa que possa, de alguma forma, capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, condutas, opiniões e discursos dos seres vivos. O autor ainda enumera diversos elementos que podem ser compreendidos como dispositivos, desde espaços físicos, como as prisões e os manicômios, até o uso da linguagem, “que é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar” (AGAMBEN, 2009, p. 13). Agamben ultrapassa a mais imediata caracterização do que é dispositivo (de edificações, como o Panóptico, e de práticas sociais, como a sexualidade) com o uso de verbos de ação que sintetizam seu poder, trazendo o dispositivo para o uso cotidiano por meio da linguagem. Sua proposta de que a linguagem é o mais antigo dispositivo a agir sobre os indivíduos é o que possibilita determinar, inclusive, o pertencimento de um ser humano no grupo dos seres como animais que possuem o logos, duplamente significando o pensamento e a palavra. Para Baptista (2015, p. 17) pela linguagem, o processo de hominização é complementado e, nele, somos aprisionados em definitivo na subjetividade que, paradoxalmente, nos assujeita.

Dreyfus; Rabinow (2013, p. 160) apontam a complexidade do dispositivo e ressaltam a “noção pragmática de que os conceitos devem ser utilizados como

ferramentas para análise, não como fins em si mesmos”. O dispositivo não encerra as questões, mas, como instrumento, ele permite a análise de práticas culturais, nas quais o saber e o poder se entrecruzam. Nestas práticas, o que entendemos por indivíduo, sociedade, ciências humanas fabrica-se. Deste modo, um problema específico pode ser isolado e analisado. Como Foucault refere-se a elementos diversos, tais como discursos, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, percebe-se que tanto práticas discursivas quanto não-discursivas podem contribuir para a formação da rede, que é o dispositivo, e para o que ele contribui em formar.

Foucault aponta a existência de dois momentos essenciais na gênese do dispositivo: no primeiro, há a predominância de um objetivo estratégico; no segundo, o dispositivo constitui-se como tal e permanece sendo dispositivo, desde que englobe um duplo processo: de um lado, a sobredeterminação funcional, já que, cada efeito, seja ele “positivo ou negativo, desejado ou não desejado, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente” (FOUCAULT, 2001, p. 245) e, por outro, há um processo de contínuo preenchimento estratégico.

Foucault (2001, p. 245) usa como exemplo o aprisionamento, um dispositivo que, em determinado momento, faz com que as medidas de detenção fossem vistas como o instrumento mais racional e eficaz em resposta à criminalidade. O resultado produzido, à revelia do que se esperava, foi que o aprisionamento permitiu a constituição de um meio delinquente. A prisão, funcionando como um filtro, concentrou e profissionalizou, ao isolar, os párias da sociedade. Este efeito involuntário, não planejado, tornou-se uma nova estratégia, reutilizar, politicamente e economicamente, este grupo, extraíndo lucro do prazer e organizando a prostituição. Foucault (2001, p. 245) chama a isto de “preenchimento estratégico do dispositivo”.

Foucault destaca que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica. Isto supõe que se trata de uma certa manipulação das relações de força. Há, deste modo, uma intervenção organizada e racional nestas relações. O objetivo é desenvolvê-las em determinada direção, tanto para bloqueá-las, quanto para estabilizá-las e utilizá-las. Logo, o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder e, também ligado a uma ou a várias configurações de saber que nascem dele, mas do mesmo modo o condicionam. Para Foucault (2001, p. 246), neste jogo de

saber e poder reside o princípio do dispositivo, que se forma por “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”.

Ao se objetivar a utilização desta ferramenta analítica, é necessário que se procure quais foram os elementos que intervieram em determinada racionalidade, em uma certa organização. Encontrando esta teia, tem-se um dispositivo. Ou ainda, como afirma Dreyfus; Rabinow (2013, p. 161), “A partir desses componentes díspares, tentamos estabelecer um conjunto de relações flexíveis, reunindo-as em um único aparelho, de modo a isolar um problema específico”. O dispositivo, então, forma uma grade de análise que pode ser construída pelo pesquisador (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 161).

Dreyfus; Rabinow, contudo, destacam que não são as causas objetivas e nem as intenções escondidas, propriamente, que possibilitam a análise de um dispositivo, mas a organização, a coerência, a inteligibilidade de todas as práticas que aparecem. Isto não quer dizer que as causas e as intenções, objetivas ou escondidas, devam ser descartadas, mas que, no dispositivo, há um entrelaçamento ordenado, um tecido coesivo que alimenta as práticas e é por elas alimentado. Entender estas relações, para Foucault, é o processo denominado decifração (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 162). Esta ordenação, contudo, é apontada por Foucault (2001, p. 248) como “mal coordenada”. Deste modo, Dreyfus e Rabinow defendem que, já que a decifração soa como a análise de um código, sem sentido em si próprio, subjazendo a práticas que lhe permitem alguma coerência, eles preferem chamar o processo de “analítica interpretativa” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 162). Isto porque o estudo do ser, inserido em feixes de relações de saber e poder, permite olhar a história com ênfase nas práticas sociais que fizeram – e fazem – de nós aquilo que somos.

O dispositivo, seja por sua formação díspar, seja pelo preenchimento estratégico, é sempre flexível, e sua ação se deve à combinação da sistematização abstrata com as próprias aplicações concretas (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 248). O entendimento desta combinação na ação do dispositivo possibilita que se fuja de totalizações da teoria, de leis objetivas e fixas e, também, que se escape de uma pura subjetividade. A utilização do conceito de dispositivo é uma ferramenta dinâmica que permite ao pesquisador a compreensão de que “temos apenas práticas culturais que produziram aquilo que somos. Para conhecê-las, precisamos nos confrontar com a história do presente” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 268).

O dispositivo tem sua ação focada sobre as estratégias, tanto de grupos quanto de indivíduos. Ele, contudo, pode também servir como uma ferramenta metodológica que ajuda a entender de que forma – e com qual impacto ou extensão – indivíduos são levados à adequação no processo normativo ao qual o dispositivo pertence (DELUCHEY, 2016, p. 184).

Para Rabinow; Dreyfus (2013, p. XXIV), nossa cultura “tenta normalizar os indivíduos através de meios crescentemente racionalizados, transformando-os em sujeitos com sentido e objetos dóceis”. A sociedade de normalização, resultado da articulação de duas tecnologias de poder (disciplinar e biopoder<sup>12</sup>), age nos corpos, individuais ou coletivos, adestrando-os e otimizando-os. As instituições (como as escolas, os hospitais, os manicômios, as prisões, os quartéis) desempenham um importante papel neste processo. Focamos a instituição educacional, pois, por um longo processo, aparentemente lógico e teleológico, a educação no Brasil tornou-se responsabilidade do estado e, com isto, intentou-se a criação de uma política que abarcasse todo o território.

Deste modo, utilizamos o conceito de “dispositivo” para analisar a literatura contida no livro didático de língua portuguesa, *Português – Linguagens* (2013). Ele é o produto de uma política pública, o PNL D – Programa Nacional do Livro Didático – e se insere como instrumento presente em toda a educação básica pública brasileira. Há, então uma prática cultural, ligada diretamente ao primeiro contato sistêmico que o aluno tem com a literatura, que pode ser a produtora de um perfil de leitores e estabelecer, ou não, nos alunos, relações com a leitura e com os livros – ou o afastamento desta prática.

A formação diversificada do dispositivo e seu preenchimento estratégico são amplamente considerados nesta pesquisa. Isto se deve a flexibilidade que constitui o entendimento deste conceito e que nos permite uma análise que não seja totalizadora, mas que capte a superfície do uso contemporâneo do livro didático e da literatura, a fim de que, neste dinamismo, possamos avançar nos debates e reflexões a respeito deste importante instrumento da educação brasileira.

---

<sup>12</sup> A norma é o elemento “que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302), ligando-se às duas tecnologias de poder, o poder disciplinar e o biopoder, respectivamente. “A norma da disciplina”, ou o poder disciplinar, e “a norma da regulamentação”, ou o biopoder, são as bases para a “sociedade de normalização”, que é regida ambivalentemente por essa norma, com a coexistência de um corpo individual e de uma população.

Nossa orientação metodológica se sustenta na aplicação do conceito de dispositivo, de Michel Foucault, ao livro didático, disponibilizado pelo PNLD, *Português – Linguagens* (2013), de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A coleção, composta por três livros, apresenta o quarteto Literatura, Produção de texto, Gramática e Interpretação de texto, que são componentes do currículo de língua portuguesa no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Como apresentamos no método de nossa análise, presente no capítulo 1, dividimos a conceituação de dispositivo em “dito”, composto por “instituições”, “decisões regulamentares”, “leis”, “medidas administrativas”, “enunciados científicos”, “proposições filosóficas”, “proposições morais”, “proposições filantrópicas” e “organizações arquitetônicas”, e “não dito”, centrado no discurso, com suas interdições e procedimentos de controle. Deste modo, sempre a partir do livro didático por nós selecionado, teceremos as relações entre os diversos segmentos que são utilizados pelos autores para justificar as escolhas feitas e presentes na composição da obra.

## 2.2 O “Dito” do Dispositivo Literatura no Livro Didático

### 2.2.1 Leis, Medidas Administrativas e Decisões Regulamentares

A elaboração do livro didático *Português – Linguagens* atende a uma série de exigências, presentes na Constituição Federal de 1988 e previstas em lei, especialmente, na LDB – Lei de Diretrizes e Bases, em decretos e em resoluções<sup>13</sup>. A única indicação do atendimento a estas exigências, presente em *Português – Linguagens*, é um selo, presente na capa dos três volumes, contendo as seguintes informações: “pnld 2015 ENSINO MÉDIO – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA SARAIVA 27614COL01”. Indiretamente, na quarta capa, há a orientação para devolução do livro após o ano letivo: “Este livro é um **bem reutilizável** da escola, e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo” [grifo dos autores]. O componente curricular Língua Portuguesa no PNLD se constitui por livros que são utilizados por três anos e que, se

---

<sup>13</sup> Art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988; Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 7.084/2010; Resolução CD/FNDE Nº 42/2012.

estiverem em bom estado, podem ser reutilizados por um novo ciclo de três anos, totalizando até seis anos de uso.

A presença do selo indicador de obra selecionada pelo PNLD e a orientação na quarta capa são suficientes para que a comunidade escolar identifique o livro – ou a coleção – como parte do Programa Nacional do Livro Didático e, por isto, esteja de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), especialmente, o Artigo 35, que trata do ensino médio. Neste artigo, determina-se que o ensino médio, que é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(BRASIL, 1996, p. 13)

Ao aplicarmos estas finalidades à literatura, encontramos alguns entraves. A consolidação e o aprofundamento, em relação ao ensino fundamental, é praticamente inexistente. Como não há literatura no currículo dos primeiros nove anos da educação básica, a literatura é um recurso utilizado pelo professor ao seu arbítrio, o que dialoga, também, com as condições materiais e a conjuntura na qual a escola, a docência e o corpo discente estão inseridos. O professor pode trabalhar literatura nas séries iniciais ou focar-se, na disciplina de língua portuguesa, nos outros campos a ela relacionados. De todo modo, a literatura como fruição não é uma diretriz do ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.12). Sendo assim, não há consolidação e aprofundamento sistêmico, pois não há a continuidade legal no processo de ensino/aprendizagem/fruição de literatura. Reiteramos que, ao arbítrio do corpo escolar, isto pode ocorrer, mas, legalmente, a literatura só se torna grade escolar no ensino médio. As demais finalidades (preparação básica para o trabalho e cidadania,

aprimoramento do educando como pessoa humana, formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos) são amplas e necessitam de mais especificidade. Como o dispositivo é formado por um conjunto díspar, que engloba tanto leis, quanto decisões regulamentares, buscamos os PCN's, afim de analisar os critérios que são apresentados às editoras – e autores – para elaboração do conteúdo literatura no livro didático.

As discussões sobre um currículo unificado para todo o território nacional é bastante recente e pode ter, como marco, a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996. De acordo com Cunha (1977), em 1931 já se tentara a implementação de uma estrutura orgânica ao ensino secundarista no país, a reforma Francisco Campos. Neste momento, houve o começo de uma ação mais objetiva do Estado Brasileiro no que diz respeito à educação, haja vista o estabelecimento de um currículo seriado, com frequência obrigatória, dois ciclos (um fundamental e outro complementar) e a definição destas exigências cumpridas a fim de permitir o ingresso no ensino superior.

Neste período, uma gama de grandes educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho, intentou implementar no país os ideais da Escola Nova. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros, um documento que resumia os pontos centrais deste movimento, visando redefinir, mais uma vez, o papel do Estado em relação à educação. Este manifesto reiterava a necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional, pautado na ideia de que o aluno, com seus interesses, suas aptidões e suas tendências, é quem deve ser o centro da atuação pedagógica. Esta concepção educacional retorna nos anos 90 do século XX, com reformas educacionais e uma perspectiva inédita das teorias do currículo (POPKEWITZ, 1997).

Lima (1969) ressalta que houve tentativas anteriores, entre os anos 30 e aos anos 90. Os ideais dos anos 30 serviram como base para a primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1948 (Lei nº 4.024), mas que só foi aprovado em 1961.

A ditadura civil-militar<sup>14</sup>, contudo, interrompeu este movimento em favor da escola pública e aplicação desta primeira LDB. Uma segunda Lei de Diretrizes e Bases, formada pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, introduziu mudanças substanciais na estrutura do ensino fundamental e superior. Objetivando vincular educação e planejamentos econômicos para contribuir com o desenvolvimento econômico do Estado, a educação volta-se à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Deste modo, o ensino de segundo grau passou a ser compulsoriamente profissionalizante, o que, colaborou ainda mais com a desorganização dos currículos nas escolas públicas.

A profissionalização compulsória do ensino médio fracassou e isto culmina com a promulgação da Lei nº 7.044, em 1982, em um momento marcado pela pressão de democratização da educação (GENTILI, 2001, p. 12). Este movimento se fortalece com a Constituição de 1988 e ganha forma com a Lei nº 9.394/96, que institui uma grande novidade: os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, na tentativa de unificar os currículos escolares e padronizar e nivelar a educação básica brasileira.

Em sua apresentação, os PCN's Ensino Médio, propõem um novo perfil para o currículo, objetivando inserir os jovens na vida adulta.

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (...) Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. (...) A formação do aluno deve ter como alvo principal a

---

<sup>14</sup> Dermerval Saviani (2008) contextualiza que, no dia 31/03/1964, militares contrários ao governo de João Goulart (PTB) destituíram-no e assumiram o poder por meio de um golpe. A sociedade brasileira estava polarizada. As classes médias, as elites agrárias e industriais se voltaram contra o governo Goulart e contribuíram para o movimento golpista. O novo governo, ditatorial, comandado pelas Forças Armadas, esteve no poder por 21 anos. A ditadura restringiu o direito ao voto, a participação popular e reprimiu violentamente os movimentos opositores. Quanto à educação, a legislação anterior, aprovada pelo Congresso Nacional durante o governo de João Goulart, previa um investimento de ao menos 12% do PIB (Produto Interno Bruto) a ser executado pela União. Também determinava que estados e municípios alocassem 20% do orçamento na área. Em “O legado educacional do regime militar”, Saviani (2008) apresenta um estudo que mostra que o governo militar reduziu as verbas sucessivamente: em 1970, o investimento foi de 7,6%, caindo para 4,31% em 1975, e recuperando-se minimamente em 1978, ano em que foram investidos 5% do PIB na educação. Ele aponta também que uma segunda mudança importante, introduzida a partir da Carta de 1967, foi a abertura do ensino para a iniciativa privada.

aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (...) Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p.5).

O livro didático *Português – Linguagens*, no Manual do Professor, expressa estas orientações explicitamente: ao apresentar “O projeto pedagógico da coleção”, os subtítulos, que explicam o passo a passo da organização da coleção, são “Educação para a cidadania”, “Contextualização”, “Interdisciplinaridade” e “Vivências: protagonismo e interdisciplinaridade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 409). O argumento dos autores, baseado nos PCN’s, é dar significado ao conhecimento escolar, por meio da contextualização. Para isto, orienta-se não compartimentalizar, mas propor a interdisciplinaridade, que aparece por duas vezes nos subtítulos do projeto pedagógico. Há, também, a orientação de fomentar o raciocínio e a capacidade de aprender, com orientações para o docente buscar novas abordagens e metodologias.

No corpo do livro, contudo, no desenvolvimento dos conteúdos de literatura, a contextualização é entendida como a inserção de um autor a um determinado momento histórico e literário: no primeiro volume, por exemplo, temos Camões e o Classicismo em Portugal (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a p.157); Gregório de Matos e o Barroco no período colonial brasileiro (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 282); e Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga no Arcadismo, também no período colonial brasileiro (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 316). Nos demais volumes, todos os autores são “contextualizados” da mesma forma, com o período histórico seguido do período literário.

A não compartimentalização, proposta pelos PCN’s, também é um problema no trabalho com literatura no livro didático. Os autores afirmam que a obra pretende “(...) resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo cruzá-la com outras culturas e artes” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03) e “desenvolver a capacidade leitora dos alunos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405). Afirmam também a proposta de uma abertura que “Em vez de os estudos de literatura, por exemplo, se aterem ao grupo de

autores e textos de uma determinada época, as atividades se abrem para vários movimentos de leitura (...)”(CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405), como a comparada, de diferentes épocas, entre autores de nacionalidades diferentes e entre linguagens diversas, como a literatura, a música e o cinema. Isto, porém, não se concretiza no corpo do texto apresentado aos alunos.

Um exemplo desta frustração da proposta presente na Apresentação do livro didático ao aluno e no Manual do Professor, por recair na fragmentação, compartimentalização e contextualização apenas parcial da literatura no livro *Português – Linguagens*, é o capítulo 1, da unidade 1, do volume 2, que trata de “A linguagem do Romantismo”. Ao se apresentar o movimento romântico, os autores, no primeiro texto da unidade, situam o movimento na periodização literária, comparando-o ao anterior, o Arcadismo:

Apesar de ser, do ponto de vista ideológico, uma arte revolucionária, o Arcadismo era, do ponto de vista estético, uma arte conservadora, pois se limitava fundamentalmente a eliminar os exageros do Barroco e a retomar os modelos do Classicismo do século XVI. Criar uma linguagem verdadeiramente nova, identificada com os padrões mais simples de vida do novo público consumidor, a burguesia, foi tarefa que coube ao Romantismo (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 14).

Após a inserção do movimento literário em um contexto sistêmico de periodização, *Português – Linguagens* apresenta o poema “Canção do Exílio<sup>15</sup>”, de Gonçalves Dias. O poema, sem a orientação de uma apreciação prévia por parte dos alunos, é inserido em um contexto literário que já traz em si a possibilidade interpretativa dos autores e da produção selecionada. Ele também é inserido, num processo de compartimentalização em uma estética e em um momento da vida do autor. Isto fica mais evidente nos 8 exercícios propostos após a leitura do poema, que se focam em escansão de versos (exercício 1); comparação da linguagem do Barroco e Arcadismo com a linguagem do poema (exercício 2); rimas e tonacidade (exercício

---

<sup>15</sup> “Minha terra tem palmeiras,/ Onde canta o Sabiá;/ As aves, que aqui gorjeiam,/ Não gorjeiam como lá.// Nosso céu tem mais estrelas,/ Nossas várzeas têm mais flores,/ Nossos bosques têm mais vida,/ Nossa vida mais amores.// Em cismar, sozinho, à noite,/ Mais prazer eu encontro lá;/ Minha terra tem palmeiras,/ Onde canta o Sabiá.// Minha terra tem primores,/ Que tais não encontro eu cá;/ Em cismar sozinho, à noite/ Mais prazer eu encontro lá;/ Minha terra tem palmeiras,/ Onde canta o Sabiá.// Não permita Deus que eu morra,/ Sem que eu volte para lá;/ Sem que disfrute os primores/ Que não encontro por cá;/ Sem qu'inda aviste as palmeiras,/ Onde canta o Sabiá”. (DIAS, 1847, p. 16)

3); utilização de epígrafe e comparação de um excerto de um poema de Goethe e “Canção do Exílio” (exercício 4); figura de linguagem e sentimento do poema (exercício 5); natureza, nativismo e nacionalismo (exercício 6); identificação de características do texto romântico nas estrofes do poema (exercício 7 e 8).

A indicação feita pelos autores Cereja e Magalhães de que aspectos da cultura em língua portuguesa seriam resgatados acontece apenas parcialmente, tendo em vista que os elementos da periodização literária e estudos de estética são apresentados, o que pode ser classificado como uma forma de “resgate”. Os autores também apontam o diálogo com outras culturas e artes (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03), mas há apenas um exercício (exercício 4) que estabelece relações superficiais entre o poemas de Gonçalves Dias e a epígrafe de Goethe utilizada no poema. Uma possibilidade de “desenvolver a capacidade leitora dos alunos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405), seria a indicação de outras leituras afins, com temas como Brasil, brasilidade, nativismo, nacionalismo, saudades, exílio, inclusive em diálogo com o próprio poema “Canção do Exílio”, parafraseado e citado, desde o “Hino Nacional Brasileiro”, até a poesia moderna e contemporânea. Isto, contudo, não ocorre e o “desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos” fica restrito ao texto proposto, com o enquadramento e a interpretação dada pelos autores.

Nas orientações aos docentes, presentes no Manual do Professor, também, em consonância com os PCN’s, aponta-se a proposta de que os estudos de literatura não se atenham “ao grupo de autores e textos de uma determinada época” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405), mas, de 8 exercícios, 6, direta ou indiretamente, constroem-se apenas nesta abordagem de enquadramento em uma escola literária e em um período histórico.

A interdisciplinaridade, apontada pelos autores Cereja e Magalhães como um dos eixos do livro *Português – Linguagens*, em consonância com os PCN’s, é ensejada no corpo do livro didático. Neste capítulo que trata de “A linguagem do Romantismo”, os autores propõem um infográfico intitulado “O texto e o contexto em perspectiva multidisciplinar”. O título é acompanhado de uma breve explicação que confunde multidisciplinaridade com interdisciplinaridade<sup>16</sup> ao afirmar: “leia, a seguir,

---

<sup>16</sup> Para a multidisciplinaridade (ALMEIDA FILHO, 1997), um assunto pode ser estudado por diferentes disciplinas simultaneamente. Não há, no entanto, uma sobreposição dos saberes no estudo do objeto analisado. O funcionamento desta visão seria o da justaposição das disciplinas, cada uma cooperando dentro do seu saber para o estudo do elemento em questão. Nela, cada profissional contribui com o estudo a partir de sua própria ótica, sem que haja o rompimento das fronteiras das

o infográfico e um painel de textos interdisciplinares que relacionam a produção literária do Romantismo ao contexto histórico, social e cultural em que o movimento floresceu” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 18). No infográfico, pinturas, datas de publicação de obras literárias, de início do Romantismo em Portugal e no Brasil e acontecimentos históricos na França, em Portugal e no Brasil são apresentados em uma linha horizontal. Boxes acompanham este infográfico: “Liberdade, paixão e emoção”, “O Romantismo e a busca de referências”, “A Revolução Francesa e o sentimento romântico de desagregação” e “O Romantismo no Brasil”, tratando do movimento denominado Romantismo, suas bases históricas, filosóficas e estéticas e sua adaptação à realidade brasileira do século XIX.

Ao final do capítulo, propõem-se um roteiro de estudo, com uma orientação ao professor em vermelho: “Professor, como sugestão, você poderá organizar a classe em grupos e propor aos alunos a discussão do roteiro. Ao final de um tempo combinado (por exemplo, 20 minutos), poderá solicitar respostas orais aos grupos e finalizar com uma discussão geral” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 21). O roteiro de estudos apresenta quatro pontos que figuram em torno do período literário Romantismo, com características, comparações com outras épocas e especificidades do movimento no Brasil.

A compartimentalização, que os autores tentam superar, acontece em outros momentos do livro *Português – Linguagens*. Ao se apresentar, por exemplo, “A Literatura e suas funções”, Cereja e Magalhães definem literatura como “uma linguagem especial, carregada de sentidos e capaz de provocar emoções e reflexão no leitor” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 17). O prosseguimento do tópico é conduzido a partir de uma seção intitulada “Literatura: prazer e catarse”, que retoma as funções catártica e hedonística a partir do pensamento grego<sup>17</sup>. Como argumento de

---

disciplinas. Almeida Filho (1997) também defende que a multidisciplinaridade é o processo inicial em direção à tentativa de um pensamento horizontalizado. A grande dificuldade nesta escolha seria a de localizar um ponto de articulação entre as áreas que estão envolvidas. Na interdisciplinaridade (SAVIANI, 2003), é fundamental que o conhecimento passe de setorizado para integrado e as diversas áreas envolvidas interajam entre si. Bochniak (1992) defende que a interdisciplinaridade é a melhor forma de se superar a fragmentação do conhecimento, especialmente, quando se trata de um currículo formal, como o escolar. Por meio desta visão, há interações recíprocas entre as áreas, gerando troca de dados e resultados mais completos. Supera-se, deste modo, a justaposição das disciplinas e propõe-se um “processo de coparticipação, reciprocidade, mutualidade, diálogo que caracterizam não somente as disciplinas, mas todos os envolvidos no processo educativo” (BOCHNIAK, 1992, p. 147).

<sup>17</sup> Cereja; Magalhães (2013a, p. 17) definem brevemente hedonismo como “(hedon = prazer), a arte devia proporcionar prazer, retratando o belo” e catarse como “A concepção catártica advém do papel que as tragédias desempenhavam no mundo grego (...) as tragédias aliviavam as tensões e os conflitos do mundo grego”.

autoridade, é citada a teoria bakhtiniana de que quem consome uma obra artística ou literária não o faz numa posição passiva, mas recria, atualiza a obra por suas vivências e, paralelamente, o artista, ao compor, é influenciado pelo perfil do público ao qual se destina a obra. Esta é uma leitura que dialoga, também, com o *sistema* proposto por Antonio Candido (2000): para ele, há um tripé formado por artista, obra e público; a partir desta tríade, produz-se um efeito que interage, altera e transforma a própria tríade (CANDIDO, 2000, p. 73).

Para Candido (2000), pode haver produções isoladas, que não constituem um sistema, sendo, portanto, “manifestações literárias”. A literatura consiste em um sistema de obras ligadas por denominadores comuns: de um lado, há os elementos internos, que concorrem para articular as obras (língua, imagens e temas partilhados); de outro, há elementos externos, que são decisivos para uma articulação (conjunto de produtores mais ou menos conscientes de seu papel; conjunto de receptores; mecanismo transmissor). Estes elementos são sintetizados na tríade “autor, obra, público” (CANDIDO, 2000, p. 22). Em funcionamento, acrescenta-se à tríade um novo elemento decisivo, a continuidade, “(uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo” (CANDIDO, 2000, p. 140). Sem estes elementos, para Candido (2000, p. 139), “não há literatura”.

Nesta seção, outros teóricos que corroboram ou dialogam com esta leitura são apresentados aos alunos, como Octavio Paz (1982), George Thompson *apud* Pinheiro (2002), Ely Vieitez Lanes (1978), Nelly Novaes Coelho (1992) e Antonio Candido (1972). Após os excertos teóricos, são apresentados exercícios fechados, sem a possibilidade de resposta pessoal e sem a aplicação dos conceitos em textos literários, que é o assunto desta seção.

O que se percebe em *Português – Linguagens*, em relação à LDB e aos PCN's, é a tentativa de se atender as diretrizes propostas pela lei e sua regulamentação, com a afirmação de que este é o rumo escolhido para a apresentação dos conteúdos no corpo do livro didático. Na prática, contudo, o que chega ao aluno é um esboço de interdisciplinaridade, de não compartimentalização e de contextualização, o que afeta diretamente a proposta de formar leitores com autonomia.

Há que se ressaltar, contudo, que outros critérios estabelecidos na LDB, que determinam que o desenvolvimento do ensino deve observar os princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e a

vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e a consideração com a diversidade ético-racional são atendidos. Não encontramos na obra nenhuma forma de discriminação ou preconceito de etnia, cor, orientação sexual, gênero e classe. A coleção, também, valoriza a experiência extraescolar ao propor em várias unidades, filmes e sites que podem ser acessados pelo aluno fora da escola, ainda que nem sempre haja explicações de por que estas ferramentas foram selecionadas<sup>18</sup>.

### 2.2.2 Proposições Filosóficas, Científicas e Morais

Leis e regulamentações são elementos compositores da heterogeneidade da rede que é o dispositivo. A estes, combinam-se, também, as proposições filosóficas científicas e morais. A literatura no livro didático *Português – Linguagens* é apresentada sempre a partir de argumentos de autoridade, com proposições filosóficas e científicas, que dão sustentação teórica aos conceitos, e proposições morais, com uma “Educação para a Cidadania” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 403).

A utilização de conceitos e proposições filosóficas não é um entrave à literatura. A conceituação e a reflexão filosófica, inclusive, podem ser instrumentos que colaboram com as possibilidades interpretativas, dotando o aluno de condições que extrapolem o senso comum e permitam a ele outras formas de raciocínio e relações com o mundo. Neste sentido, a literatura trabalhada em *Português – Linguagens*, ao se fundamentar em autores como Antonio Candido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 412), dentre outros nomes que compõem cada unidade<sup>19</sup>, tem-se uma sistematização canônica do conhecimento acadêmico sobre a literatura. O livro, contudo, ao constituir as prioridades, focaliza-as nestas leituras, teorias e conceitos e não no texto literário. Um exemplo deste peso diferenciado é a utilização recorrente de excertos. Ainda que, no caso de romances ou mesmo contos um pouco mais longos haja a limitação física do livro didático, poemas mais curtos, contos e crônicas, caso a literatura fosse mais priorizada do que a teoria

---

<sup>18</sup> Como exemplo, citamos, no 3º volume da coleção, na unidade que trata do Modernismo, a seção “Fique ligado! Pesquise!”, que traz quadros com “Assista” (filmes), “Leia” (livros históricos e literários), “Ouça” (músicas), “Navegue” (sites) e “Visite” (museus). Este tipo de seção aparece em todas as unidades, mas o espaço reservado é pequeno, no canto da página, e não há maiores informações sobre a razão da seleção apresentada, além de “Para estabelecer relações entre a literatura e outras artes e áreas do conhecimento” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 11).

<sup>19</sup> Estes autores são citados no Manual do Professor como fundamentação teórica de todo o trabalho com literatura, mas encontramos, também, autores como Alfredo Bosi, José Castello, Luiz Roncari, Sábado Magaldi, Antônio José Saraiva, dentre outros, conforme são trabalhados determinados autores ou movimentos literários ao longo das unidades e capítulos.

que a apresenta, seriam apresentados na íntegra. Isto não ocorre. Como exemplo, que dita o modelo a ser seguido em toda a coleção, o primeiro texto literário a aparecer em *Português – Linguagens*, no volume 1, é “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros, citado com apenas 12 de um total de 25 versos. No segundo volume de *Português – Linguagens*, o mesmo ocorre com o poema “Canção do Violeiro, de Castro Alves, com a citação de apenas 16 de um total de 32. No terceiro volume, são apresentados excertos de teorias e leituras sobre o Modernismo, extraídos de André Breton, Fillippo Marinetti e Mário de Andrade.

Rildo Cosson adverte sobre os prejuízos do uso de apenas parte de textos que deveriam constar inteiros para apreciação dos leitores. O uso de excertos, geralmente visando a definições de conceitos, exemplificações gramaticais, exemplos de figuras de linguagem, características históricas, artísticas e biográficas compromete uma relação do aluno com o texto no plano da fruição, ficando apenas no plano da sistematização conteudística (COSSON, 2006, p. 20). Cosson (2006, p. 10) salienta ainda que a literatura é tratada como um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, “quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio”.

Este processo, pautado apenas na apresentação de partes de um texto tentando exemplificar conceitos, teorias e enquadramentos, históricos ou literários, compromete, inclusive, a proposição moral de formação da cidadania. Isto porque a proposta do ensino médio, de acordo com os PCN’s é

Propor, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Estes princípios orientam a reformulação curricular do Ensino Médio adequando-o ao que se expressa na nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. Por meio desta adequação, intenta-se consolidar a democracia, a partir das “novas tecnologias e [d]as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos [que] exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 4). Há, contudo, na forma como a literatura aparece no

livro didático, uma formação específica, que privilegia o conteúdo específico, um pouco menos aprofundando, mas contendo os mesmos pontos utilizados na formação de um graduado em Letras.

A possibilidade de se desenvolver a capacidade leitora e interpretativa ficam em segundo plano, mas é esta capacidade que permite ao aluno aprender, criar e formular, ao invés de simplesmente memorizar. Esta dimensão, envolvendo a inserção cidadã do aluno, corrobora com a visão de que “ler implica 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 de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27). Ao professor, ao livro didático e à escola, caberia “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35).

Outro ponto exposto na legislação e nos PCN's é a promoção da imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras positivamente, apresentando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços. A Lei 10.639/03 é o amparo legal para a proposição destas novas diretrizes curriculares, que envolvem o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana. Repercute, também, na elaboração do livro didático, como critério avaliativo, a lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Alterando a LDB (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que já fora modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, esta estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A lei define que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

No que tange à literatura africana ou afro-brasileira, há, ao longo do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 21), poemas de autores africanos, tais “Grito Negro, de José Craveirinha, extraído de uma antologia organizada por Mário de Andrade (1980), referências à cultura africana ao se apresentar Castro Alves (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 113) e uma unidade dedicada a propor um “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 378).

A literatura indígena ou produzida por descendentes indígenas inexistente no livro *Português – Linguagens*. Há referências aos povos nativos, mas pelo olhar do europeu, como no Quinhentismo (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 202), ou do brasileiro, como no Arcadismo, com Basílio da Gama e Santa Rita Durão (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 370); no Romantismo, com Gonçalves Dias (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 53) e José de Alencar (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 128); e no Modernismo, com Mário e Oswald de Andrade (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 87).

A estrutura seguida parte sempre da apresentação da literatura europeia, especialmente, a portuguesa, que aparece em todas as unidades, antecipando os movimentos e autores brasileiros.

### **2.2.3 Instituições e Organizações Arquitetônicas**

A inscrição de uma obra para participar do processo de avaliação e seleção de livros didáticos para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – só ocorre após a obra ser analisada por uma equipe pedagógica. Atendendo a essa regulamentação, após a publicação de um edital<sup>20</sup>, no Diário Oficial da União, as editoras são convocadas a apresentar as coleções que concorrerão ao Programa. Este é o documento orientador das editoras para a inscrição de coleções didáticas que serão submetidas à avaliação pedagógica.

---

<sup>20</sup> O último edital publicado no Diário Oficial da União é o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, de 02/02/15, seção 3, página 38, disponível em [https://www.jusbrasil.com.br/diarios/85196588/dou-secao-3-02-02-2015-pg-38?ref=next\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/85196588/dou-secao-3-02-02-2015-pg-38?ref=next_button) acesso em 23/08/2017.

A instituição que coordena este processo é a Secretário de Educação Básica (SEB/MEC); a realização fica a cargo de universidades públicas brasileiras, que são selecionadas por meio de concorrência pública. A que atualmente vigora é a Portaria SEB/MEC nº 28, de 10/08/2015, publicada no DOU de 11/08/2015. Ficaram responsáveis por planejar, organizar e executar todo o processo avaliativo pedagógico do PNLD as seguintes instituições: Arte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Ciências: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM; Geografia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; História: Universidade Estadual de Londrina – UEL; Língua Estrangeira Moderna: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Língua Portuguesa: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Matemática: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE<sup>21</sup>.

Este é o modo pelo qual, ao se compor o Guia de cada componente curricular, apresentam-se as coleções didáticas aprovadas no processo avaliativo. Resenhas também são elaboradas para informar aos professores as características pedagógicas de cada coleção, com seus pontos fortes e suas limitações.

A presença da instituição Estado e das instituições acadêmicas em todo o processo é forte e decisiva. Cabe ao estado definir os critérios para que uma coleção didática componha o guia do PNLD e selecionar alguma instituição universitária que fiscalizará a aplicação destes critérios nas coleções.

Outra instituição que participa ativamente do processo é o Conselho Nacional de Educação, CNE, e Secretaria de Educação Básica, SEB. Seu parecer (Parecer CNE/SEB nº 11/2010), orienta e define a seleção e a forma de organização dos conteúdos no planejamento curricular. Em relação à seleção, é necessário considerar a relevância dos conteúdos para a vida dos alunos e para a continuidade de formação escolar. É também fundamental que os conteúdos selecionados venham ao encontro das demandas de um grupo heterogêneo de discentes. Com isto, intenta-se assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento que é socialmente produzido. Quanto à organização dos conteúdos, a orientação é superar a fragmentação dos componentes curriculares, no interior das áreas do conhecimento. Objetiva-se, assim, a integração de um currículo que possa incluir articulações e contextualizações diversas e relevantes, no âmbito social e cultural.

---

<sup>21</sup> Disponível em [https://portal.datalegis.inf.br/resenha.php?periodo=2015-08-16&COD\\_ORGAO\\_SUPERIOR=48](https://portal.datalegis.inf.br/resenha.php?periodo=2015-08-16&COD_ORGAO_SUPERIOR=48) acessado em 30/08/2017

Estas instituições se articulam para que as obras didáticas submetidas à inscrição no Programa Nacional do Livro Didático atendam a padrões de qualidade, tanto técnica quanto teórica, e estejam adequados às necessidades da educação pública brasileira e às diretrizes e orientações estabelecidas em lei.

Para alcançar esses objetivos, o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento possam ser trabalhados, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local. Ainda, como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem colaborar efetivamente para a construção da cidadania. (BRASIL, 2016, p. 9)

Por fim, das instituições formais, a escola executa a última fase do processo, com a discussão e participação de docentes na escolha dos livros a serem utilizados no triênio. O livro, orienta-se no Guia de Livros Didático – PNLD, necessita ser avaliado pela comunidade escolar, atendendo ao critério de ser um suporte para a reflexão e o ensino de “(...) fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação” (BRASIL, 2016, p. 10), com correção conceitual, adequação das atividades e dos procedimentos, atualização pedagógica constante e reflexões sobre as interações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade.

Um ponto importante nesta avaliação é a adequação gráfica do livro didático em relação aos objetivos didático-pedagógicos da tecnologia educacional<sup>22</sup>. Os princípios e critérios de avaliação referem-se a este item como arquitetura gráfica (item 3.8). Destaca-se que a proposta didático-pedagógica da obra que comporá o PNLD deve ser traduzida em uma arquitetura gráfica compatível com suas opções teórico-metodológicas. Isto implica a consideração a elementos como faixa etária e a etapa escolar a que se destina. Como o ensino médio brasileiro divide-se em três anos, as obras deverão compor uma coleção de três volumes. Os critérios ainda definem que, na organização arquitetônica das coleções, deve haver, como norte:

---

<sup>22</sup> seb.ufrgs.br/docs/PrincipiosCriteriosAvaliacao.doc acesso em 30/08/2017.

- a) Organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica.
- b) Legibilidade gráfica adequada para a etapa escolar visada, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos.
- c) Isenção de erros de revisão<sup>23</sup>.

O documento também orienta quanto à arquitetura gráfica das ilustrações (item 3.8.2), sendo observados os seguintes critérios:

- a) Ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas.
- b) Quando o objetivo for informar, devem ser claras, precisas e de fácil compreensão.
- c) Reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país.
- d) No caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados.
- e) Estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação).
- f) Trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas.
- g) No caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas.

Estes critérios, chamados de “Organização Arquitetônica do Projeto Gráfico”, são parcialmente atendidos no livro *Português – Linguagens*. Tomando como exemplo o volume 1, temos, a imagem “Julgamento de Felipe dos Santos (1923), de Antônio Parreiras (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 363), que introduz o capítulo sobre o “Arcadismo no Brasil”. A imagem atende à finalidade para a qual foi elaborada, sem erros de revisão; combina a linguagem não-verbal com a explanação verbal sobre o movimento incondente e árcade e estrutura a diagramação das fontes, letras e cores adequadamente para um público jovem, de primeiro ano do ensino médio; propõe o diálogo da imagem com o texto explicativo sobre o movimento árcade e a inconfidência mineira, sendo de fácil compreensão; é significativa em relação à representação da diversidade étnica da população brasileira, da pluralidade social e cultural do país, com a seleção de uma obra que denuncia a escravidão e os

---

<sup>23</sup> Este documento não foi publicado fisicamente e está apenas disponível para download, no formato “DOC”, no site indicado na nota de rodapé “22”.

maus tratos pertinentes ao período colonial brasileiro; e traz os créditos e a identificação, no rodapé da imagem, de em qual acervo se encontra a obra (Museu Antônio Parreiras, em Niterói – RJ).

Esta arquitetura na apresentação de textos não-verbais é seguida nas demais obras ou imagens presentes na coleção *Português – Linguagens*, sendo que toda unidade de literatura traz em sua abertura uma obra artística. Há que se destacar, contudo, que as obras de arte são, predominante europeias ou estadunidense, seguidas por obras brasileiras e, em menor quantidade, obras asiáticas ou africanas. Deste modo, o item 3.8.2, no critério “c”, que orienta a reprodução adequada da diversidade étnica da população brasileira, com sua pluralidade sociocultural não é plenamente seguido. Destacamos, inclusive, que, no único capítulo da coleção que trabalha as literaturas africanas de língua portuguesa na coleção, apenas duas imagens de esculturas são apresentadas, sem indicar autoria ou país de origem, mas, apenas, no rodapé da imagem, a indicação de que elas pertencem ao “Werner Forman Archive/ Rome Colection, Nova Iorque, EUA/Glow Images” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 378) e “The Bridgeman Art Library/ Grupo Keystone/ Museum Expedition 1922. Robert B. Woodward Memorial Fund” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 379). Neste caso, os critérios “a”, adequação às finalidades para as quais foram elaboradas, ou seja, introduzir as literaturas africanas de língua portuguesa, “b”, informar de forma clara, precisa e de fácil compreensão a relação entre as imagens e o tema do capítulo, e “e”, apresentar de forma clara e completa os créditos, autoria das esculturas e, se for desconhecida, ao menos o país de origem, não são considerados.

### **2.3 – O “Não Dito” – *A Ordem do Discurso* e a Literatura no Livro Didático**

Em “A Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2000, p. 159), Foucault define discurso como “práticas que obedecem regras”. Aprofundando esta definição, discurso é um conjunto de enunciados, que foram praticados ao longo do tempo e estão sob uma determinada formação discursiva. Esta formação é “uma regularidade - uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações” (FOUCAULT, 2000, p. 43) que existe. Se não for possível encontrar um sistema, uma regularidade na dispersão destes enunciados, para Foucault, não há um discurso.

Para estas reflexões, Foucault (2000) elenca quatro hipóteses. Na primeira, ele se questiona sobre o objeto do discurso. Esta primeira hipótese, segundo Foucault

(2000, p. 39), aparentava ser a mais verossímil e fácil de provar: “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. Mostrou-se, contudo, impossível agrupar o objeto em um único local. Isto porque aquilo se fala sobre determinado assunto, as técnicas e as tecnologias demonstram que é impossível afirmar uma só unidade de um objeto. Os enunciados não tratam do mesmo objeto a cada época.

Deste modo, a unidade dos discursos não se refere a ver o objeto em particular, porém com as regras que possibilitam a sua emergência em épocas diferentes, as quais são medidas e categorizadas de acordo com práticas diferentes. Em relação aos diferentes objetos de um discurso, “definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição” (FOUCAULT, 2000, p. 39), ou seja, encontrar a formação discursiva.

A segunda pergunta trata dos modos enunciativos, com a proposição de definir um grupo de relações entre enunciados, isto é, sua forma e seu tipo de encadeamento (FOUCAULT, 2000, p. 41). Há a tentativa de se encontrar num discurso específico, um determinado estilo, um jeito próprio de descrever os enunciados. Ao observar a história de uma determinada área do conhecimento, contudo, esta hipótese não se confirmou.

Seu terceiro questionamento refere-se aos conceitos. “não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” (FOUCAULT, 2000, p. 42). Quando, no entanto, se tentou reconstruir a arquitetura conceitual de um discurso, é possível perceber que existem conceitos que se opõem aos outros ou que a eles são totalmente incompatíveis. Isto acontece a cada escola de pensamento ou, em momentos diferentes, dentro de uma mesma escola

O último questionamento de Foucault, relaciona-se aos temas, teorias ou estratégias do discurso: “A quarta hipótese para reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas” (FOUCAULT, 2000, p. 43). Baseado numa teoria, encontra-se a hipótese de um discurso. Este seria o ponto de convergência entre momentos distintos na história deste tema. Para Foucault, não existe esta unidade. Sendo assim,

estariamos errados, sem dúvida, em procurar na existência desses temas os princípios de individualização de um discurso. Não seria mais indicado buscá-los na dispersão dos pontos de escolha que ele deixa livres? Não seriam as diferentes possibilidades que ele abre no sentido de reanimar temas já existentes, de suscitar estratégias opostas, de dar lugar a interesses inconciliáveis, de permitir, com um jogo de conceitos determinados, desempenhar papéis diferentes? Mais do que buscar a permanência dos temas, das imagens e das opiniões através do tempo, mais do que retrair a dialética de seus conflitos para individualizar conjuntos enunciativos, não poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas? (FOUCAULT, 2000, p. 45)

Após apresentar, analisar e refutar quatro formas diferentes de definir a unidade do discurso, Foucault percebe a necessidade de dar atenção às dispersões. Ele se atenta ao que separa e ao que faz cada enunciado ser único num determinado momento: a dispersão.

O sistema de dispersão traz consigo uma determinada formação discursiva. Ela descreve sua regularidade, ou seu núcleo. Segundo Foucault (2000, p. 47),

o caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

A dispersão e a regularidade são colocadas como critérios para se definir uma formação discursiva. Por meio delas, é possível, num momento específico, ou na comparação de distintos períodos da história, encontrarem-se os enunciados que, por regras de formação, serão chamados discursos, para além das “condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas)” (FOUCAULT, 2000, p. 47). Para Foucault, as regras de formação, dispersão e regularidade, são condição de existência. São, também, condições de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva.

Foucault não se interessa pelos objetos, modos de enunciação, escolhas estratégicas ou conceitos. Seu foco está nas regras que permitem que tais regularidades existam ou coexistam. É isto que possibilita que a formação discursiva surja e, com a regularidade entre os enunciados, pode-se definir um sistema de dispersão. Nele, agrupam-se e se separam os enunciados sob o mesmo conjunto de regras, num dado momento, em um dado lugar.

Em nossa sociedade, a educação é o instrumento que permite aos indivíduos o acesso a discursos diversos – a regularidade e a dispersão são marcas de sua prática. Foucault aponta, contudo, que embora a educação seja o instrumento que promete o conhecimento de qualquer discurso, em sua distribuição, ela, simultaneamente, com regularidade, permite e impede, com “linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2004, p. 44). A distância (física – o estudante do norte deparando-se com o discurso do sul – e temporal – o contemporâneo lendo o colonial), as oposições (a norma culta versus a norma coloquial, o saber acadêmico versus o saber popular, etc.) e as lutas sociais (a coroa contra os súditos, no embate entre a metrópole e a colônia, a monarquia contra a república, pobres contra ricos, brancos contra negros, machismo contra feminismo...) são forças que atuam explicita ou implicitamente, nas regularidades discursivas que perpassam a educação.

Reconhecemos, contudo, a dificuldade em separar os elementos, os dispositivos e os procedimentos que agem sobre o discurso, sobre os grupos que usam o discurso e sobre a sociedade onde ele atua. Isto porque na “maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeito” (FOUCAULT, 2004, p. 44). O resultado é a combinação de uma série de procedimentos discursivos, que podem aparecer separados, mas que também se combinam, se sucedem, se alternam, e de forças que se relacionam nesta teia.

Objetivando superar metodologicamente a dificuldade em separar os elementos, dispositivos e procedimentos que atuam sobre o discurso, procederemos a análise do discurso presente no livro didático de literatura, com ênfase nas suas interdições, tendo como suporte teórico as discussões presentes em *A Ordem do Discurso* (2004), de Michel Foucault.

*A Ordem do Discurso* é uma palestra proferida como aula inaugural no Collège de France, em 1970, e publicada, posteriormente, como livro. Nela, Michel Foucault parte de dois questionamentos: o que há de perigoso sobre os discursos, proliferando indefinidamente, e onde está este perigo (FOUCAULT, 2004, p. 08). Para responder a estes dois questionamentos norteadores, apresenta-se a hipótese de que, em sociedade, a produção do discurso é, simultaneamente, “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2004, p. 9). A instituição incita quem levanta a voz e fala a não temer por começar a falar, mesmo que tudo já tenha sido dito antes, em algum momento, de outras formas, com outras configurações. O discurso se coloca na ordem das coisas e do mundo, na ordem das leis e é das instituições que advém o poder do discurso.

Ao se dominarem acontecimentos aleatórios, todo o peso da materialidade temível do discurso é esquivada por quem o profere. No discurso, há uma regularidade que remonta a acontecimentos facilmente determinados (como a economia política e a biologia) e outros que aparentam pertencer a continuidades milenares, como as áreas que hoje denominamos gramática ou medicina (FOUCAULT, 2000, p. 35).

*A ordem do discurso* categoriza três grandes grupos de procedimentos, com a função de rarefazer o discurso, impedindo o enlouquecimento da linguagem: os procedimentos externos, que têm por princípio a exclusão; os procedimentos internos, que classificam e ordenam, de modo que, no discurso, cada elemento fique claro; e os procedimentos de controle social, que formam o sujeito pelo princípio da sujeição.

Foucault (2004, p. 19) inicia *A ordem do discurso* com os procedimentos externos, que se apresentam em três tipologias: “Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade da verdade”.

Dos procedimentos internos, ou que classificam e ordenam o discurso, três tipologias são apresentadas por Foucault, o comentário, o autor e a disciplina. Estes procedimentos “conjuram o acaso do discurso” (FOUCAULT, 2004, p. 25-26), permitindo ao discurso sua realização, mas de um modo determinado e controlado. Neste grupo de procedimentos, há, pela classificação, a visão de que é possível identificar a origem de significações presentes no discurso a partir da presença destas três tipologias. Também, neste grupo, há o controle na produção dos discursos com a

imposição de limites e de regras. Como Foucault destaca, é difícil separar os grupos de procedimentos e, neste caso, para este grupo que age internamente há uma relação direta com o grupo que age externamente. Isto é perceptível, por exemplo, quando Foucault afirma que, para que um discurso componha uma disciplina, a terceira tipologia deste segundo grupo de procedimentos, ele precisa colocar-se no plano da verdade, que é a terceira tipologia do primeiro grupo de procedimentos.

O terceiro grupo de procedimentos determina condições para os indivíduos formularem seus discursos. Neste grupo, de controle social, entrelaçam-se os grupos anteriores e há a formação do sujeito. Isto é possível por haver regras, exigências e qualificações a serem cumpridas, num jogo de dupla manifestação do discurso, ou ainda, duas regiões distintas do discurso, uma proibitiva, “diferenciada e diferenciante” (FOUCAULT, 2004, p. 37) e outra aberta, sem restrições, podendo ser acessada por todos os sujeitos.

A primeira tipologia discutida é o ritual, que determina a qualificação que os sujeitos que usam o discurso devem ter. Ela define o comportamento, as circunstâncias e a eficácia desse discurso, além de seus efeitos sobre aqueles a quem se dirige. A segunda tipologia são as sociedades de discurso, "cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas" (FOUCAULT, 2004, p.39). A doutrina, que é um elemento que também determina o modo pelo qual o indivíduo criará seu discurso, busca irradiar o discurso para o maior número de pessoas. Há, contudo, “a única condição requerida [que] é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados” (FOUCAULT, 2004, p.42). Foucault apresenta, por fim, a apropriação social, que, combinando técnicas dos procedimentos anteriores, permite ou nega o acesso aos discursos, com seus poderes e saberes. O sistema de educação é apresentado como exemplo nesta última tipologia de procedimentos de controle do discurso. Este sistema “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2004, p.44).

### **2.3.1 Controle social e formação do sujeito**

Foucault apresenta um grupo de procedimentos que atuam no controle dos discursos. Diferente dos externos, que dominam os poderes que os discursos apresentam, e dos internos, que tentam criar a ordem no acaso do aparecimento do discurso, este último grupo impõe aos indivíduos uma quantidade de regras, impedindo a circulação e o acesso a todos. Para se ter acesso a ordem do discurso é necessário que algumas exigências sejam cumpridas e que haja qualificação para que isto ocorra. Neste sentido, há duas manifestações do discurso, ou duas regiões distintas do discurso, uma restritiva, “diferenciada e diferenciante” (FOUCAULT, 2004, p. 37) e outra aberta, sem restrições, podendo ser acessada por todos os sujeitos. No sistema restritivo, há forças positivas que atuam em seu interior e funcionam por elas. Foucault apresenta, como exemplo destas forças, quatro formas: o ritual, a doutrina, as sociedades do discurso e a apropriação social. Neste grupo de procedimentos, a positividade do poder é responsável pela produção de sujeitos.

Os procedimentos externos e internos podem se combinar com os procedimentos de sujeição. Foucault (2004, p. 44) reconhece a dificuldade em separar estes elementos, pois eles são ligados, à maneira de grandes construções arquitetônicas, e “garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos”. Há um movimento complexo no que tange a este grupo de procedimentos: 1) além de se valer da ação dos outros dois grupos, nele, há um duplo processo; 2) eles estão voltados ao discurso, no controle do que se fala, e ao sujeito, no controle de quem fala.

Discutiremos, primeiramente, o quarto procedimento apresentado por Foucault no grupo de procedimentos de sujeição, a apropriação social. Isto porque, em *A ordem do Discurso* (2004), este procedimento é tratado como o grande aglutinador de todas as práticas que atuam no discurso (FOUCAULT, 2004, p. 43).

Para tratar deste procedimento, Foucault parte de instituições que, em um sistema social, valem-se de maneiras políticas para manter ou modificar a apropriação dos discursos (FOUCAULT, 2004, p. 44). A educação é o modelo exemplar do qual o autor parte para propor esta discussão. Na escola, o acesso – e o impedimento – aos discursos é propiciado. Isto ocorre com regulamentações e restrições que são marcas do sistema de educação. Segundo Foucault (2004, p. 45),

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação dos discursos com seus poderes e seus saberes?”

A questão, para Foucault, não é atacar instituições, como a escola, mas discutir técnicas e manifestações do poder e formas de sujeição. Como o processo sistêmico de ensino é aplicado a vida cotidiana imediata, categorizando indivíduo, marcando-o com sua própria individualidade, ligando-o à sua própria identidade, impondo-lhe, pelo discurso, uma lei de verdade, é neste processo que se reconhece a transformação do indivíduo em sujeito (FOUCAULT, 2010, p. 278). Os dois sentidos atribuídos a palavra sujeito são possíveis neste sistema: a) sujeito ao outro, por meio do controle e da dependência; b) sujeito ligado à sua própria identidade, por meio de uma consciência ou pertença. Em ambos os casos, o poder que se exerce nestas relações “subjuga e sujeita” (FOUCAULT, 2010, p. 278). Isto porque a constituição do estado moderno, para Foucault, não se fez como uma entidade que se desenvolveu sobre os indivíduos, porém como uma estrutura sofisticada que integra os indivíduos desde que seguida uma condição, a individualidade seja moldada e submetida a específicos conjuntos de modelos (FOUCAULT, 2010, p. 281). Em *Sujeito e Poder*, Foucault (2013, p. 284) trata da diferenciação de três elementos que são inerentes aos processos de sujeição: as relações de poder, as relações de comunicação e as capacidades objetivas; estes elementos podem atuar conjuntamente.

As relações de poder são discutidas a partir de como elas são exercidas. O como, nesta leitura, não visa apenas descrever os efeitos, mas estabelecer relações com suas causas, com sua natureza. O sentido, destacado por Foucault, é o de como se manifesta, ou ainda, de como se exercem, como acontece quando os indivíduos passam a exercer seu poder sobre os outros? Ao se tratar do poder das leis, das instituições ou das ideologias, em estruturas ou em mecanismos, “é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros. O termo poder designa relações entre parceiros (...) um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 2013, p. 284). O poder, para Foucault (2013, p. 283), é relacional, ou seja, não existe poder, existem relações de poder.

Diferentes das relações de poder, há as capacidades objetivas, que são a capacidade de moldar a natureza. Este processo remete a aptidões a serem diretamente

inscritas no corpo dos indivíduos. Também podem ser mediatizadas por dispositivos instrumentais. Este poder permite a ação sobre as coisas, dando capacidade ao indivíduo para modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las.

O terceiro elemento, diferente também dos dois anteriores, relações de poder e de capacidades objetivas, são as relações de comunicação (FOUCAULT, 2013, p. 285). Mesmo que se reconheça a comunicação como uma certa forma de ação sobre os outros, a circulação de elementos significantes pode, tanto por objetivo como por consequência, apresentar efeitos de poder. Elas, no entanto, não são apenas um aspecto das relações de poder. Para Foucault, relações de poder possuem especificidades que podem ou não passar por sistemas de comunicação.

Foucault trata estas formas como inter-relacionais. São três tipos de relação que

estão sempre imbricados uns nos outros, apoiando-se reciprocamente e servindo-se mutuamente de instrumento. A aplicação da capacidade objetiva, nas suas formas mais elementares, implica relações de comunicação (seja de informação prévia, seja de trabalho dividido); liga-se também a relações de poder (seja de tarefas obrigatórias, de gestos impostos por uma tradição ou um aprendizado, de subdivisões ou de repartição mais ou menos obrigatória do trabalho (FOUCAULT, 2013, p. 285).

A indução dos efeitos de poder é resultado da atuação em conjunto destes três elementos, partindo de qualquer um deles. Não há, no entanto, uma coordenação uniforme e nem constante. Em uma dada sociedade, não se encontrará um equilíbrio geral entre elas. Existem, contudo, blocos nos quais as capacidades objetivas, as redes de comunicação e as relações de poder podem aparecer de modo regulado. A instituição escolar, com sua organização do espaço, sua regulamentação rigorosa, regendo seu interior, as personagens que ali habitam, as atividades ordenadas, todos os elementos com função, lugar e rosto, são chamadas de “bloco de capacidade-comunicação-poder” (FOUCAULT, 2013, p. 285).

Os indivíduos, nas escolas, moldam-se conforme formas bastante específicas, o que lhes garante o aprendizado, a aquisição de aptidões e determinados tipos de comportamento. Estes indivíduos, passando por estes blocos, derivam em sujeitos que passam por um conjunto de comunicações reguladas (perguntas e respostas, ordens,

marcas diferenciais de valor de um nível a outro do saber), procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal), afim de se tornarem aptos à, nas capacidades objetivas, desenvolverem atividades finalizadas. Para Foucault (2013, p. 286), a escola é um bloco regulado de capacidade objetivas, relações de comunicação e relações de poder, que torna indivíduos sujeitos úteis e capazes de determinadas atividades.

É neste sentido que, ao se ampliar o sentido de bloco, Foucault nomeia esta regulação de disciplina. As disciplinas revelam, por meio de esquemas artificialmente claros e decantados, o modo pelo qual sistemas de finalidade objetiva, de comunicações e de poder se sobrepõem. Elas também demonstram modelos diferentes de articulação (tais como nas disciplinas de aprendizagem, com a ênfase nas relações de comunicação). Este processo de entrecruzamentos resultam no que Foucault (2013, p. 286) chama de “proporcionalidade de certo número de efeitos técnicos”.

Foucault destaca que, a partir do século XVIII, houve, em sociedades ocidentais, um ajuste cada vez mais controlado. Sua função é, visando a uma racionalidade e a uma economia, combinar as atividades produtivas, as redes de comunicação e os jogos das relações de poder na produção de sujeitos úteis à sociedade.

Neste processo, é possível determinar alguns pontos fundamentais a análise crítica da disciplina: a) existe um sistema de diferenciações; elas são, simultaneamente, condições e efeitos; b) é possível determinar os tipos de objetivos que são perseguidos pelos agentes, como a manutenção de privilégios, o acúmulo de lucros ou o exercício de uma função ou profissão; c) há uma série de modalidades instrumentais; elas indicam de que modo se exercem as relações de poder (por armas, pelo efeito da palavra, por sistemas de vigilância, de prêmio ou punição, com ou sem dispositivos materiais); d) observa-se, com atenção, as formas de institucionalização (seja por meio de dispositivos tradicionais, de estruturas jurídicas ou de fenômenos de hábito ou de moda); Foucault (2013, p. 292) vê, nestas formas de institucionalização, as instituições escolares ou militares como exemplares, pois há lugares específicos, regulamentos próprios, estruturação hierárquicas, precisamente traçada, e, até certo ponto, uma autonomia funcional relativa, tudo com vistas a um resultado pré-determinado.

A apropriação social, na disciplina escolar, não é um processo bruto, um dado institucional, ou uma estrutura que se mantém ou se quebra. Foucault (2013, p. 292)

afirma que a apropriação participa de um processo elaborado, que se transforma, organiza-se e se dota de procedimentos que são ora mais, ora menos, ajustados. O sistema de ensino, ao combinar estes procedimentos, distribui-os regulamentemente e permite que um indivíduo se aproprie dos discursos, que são permeados por poderes e saberes (FOUCAULT, 2004, p. 45). Os procedimentos de sujeição, com a apropriação social, determinam as condições do funcionamento do discurso. Isto impõe aos indivíduos certo número de regras e, deste modo, não se permite que todo mundo tenha acesso a qualquer discurso. Ainda que se fale em favor de uma troca indefinida e livre de discursos e uma comunicação universal do conhecimento, para Foucault (2004, p. 38), o que realmente há “são figuras positivas que atuam no interior de sistemas complexos de restrição” e o discurso não poderia funcionar sem estes sistemas.

O discurso, e sua apropriação social, não é um conjunto de signos que expressa um pensamento. Também não é algo que distorce a realidade ou mesmo que faz as coisas falarem, trazendo à tona significados ocultos. O discurso são práticas que ligadas às instituições, inventam uma ordem que cuida de sua aparição; prepara um lugar aos sujeitos que falam, (um lugar que os honra, mas os desarma) e, na ocorrência do poder, é das instituições e por elas que este poder advém (FOUCAULT, 2004, p. 7).

Pela instituição de ensino, o discurso circula, diferenciado e diferenciante, tornando o indivíduo sujeito nos dois sentidos definidos por Foucault (2010, p. 278) para sujeito. O primeiro sentido é o sujeito ao outro, por meio do controle e da dependência, está posto na necessidade de se aceitarem regras e se limitar o número de acessos. Foucault destaca que, na apropriação social, há “rarefação dos sujeitos que falam” (FOUCAULT, 2004, p. 37). Para se adentrar na ordem do discurso institucional escolar, é preciso que determinadas exigências sejam atendidas. A disciplina (FOUCAULT, 2013, p. 286), com sua “proporcionalidade de certo número de efeitos técnicos”, na escola, atua num sistema de restrição de quem pode acessar o discurso, atravessando suas coerções. As coerções do discurso são “as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam” (FOUCAULT, 2004, p. 37).

O segundo sentido é o sujeito ligado à sua própria identidade, efeito construído por meio de uma consciência ou de uma pertença. Foucault trata, neste sentido da palavra sujeito, da ação do poder que, ao se aplicar à vida cotidiana

imediate, cria categorias de indivíduos. À escola, o indivíduo pertence e, ao longo do processo, cria a consciência de discente. A instituição escolar categoriza com as séries, com os aprovados e reprovados, com os aptos e os inaptos. Este processo marca-os com sua própria individualidade, liga-os à uma identidade e lhes impõe uma lei de verdade (FOUCAULT, 2013, p. 278), tornando os indivíduos sujeitos. Por esse processo, reconhece-se o sujeito e os demais têm que se reconhecer nele.

### **2.3.1.1 Apropriação social e *Português – Linguagens***

Para que Cereja; Magalhães (2013) pudessem escrever sobre a formação necessária em linguagem a fim de que o discente se inserisse na sociedade contemporânea, certas regras e determinados procedimentos foram utilizados. Esta elaboração não se constrói em um campo deserto, isenta de relações com o tempo e o espaço de onde se está. Ao definir como critério atualizar a teoria e desenvolvê-la a partir da “Matriz de referências do Enem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 405), por exemplo, há a conexão a outras práticas que permitem a emergência desse outros discursos como pertinentes e necessários no processo de formação discente.

O livro *Português – Linguagens* (2013) utiliza-se, como modalidade instrumental e como forma de institucionalização, da literatura como um dispositivo. No bloco regulado de capacidade objetivas, relações de comunicação e relações de poder, que é a escola, o livro didático, por suas relações de comunicação, implica atividades finalizadas e induz efeitos de poder, pois modifica o campo de informações dos parceiros (FOUCAULT, 2013, p. 285). A comunicação de um novo campo de informações é uma forma de agir sobre os outros (FOUCAULT, 2013, p. 284), ou seja, “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2004, p. 44).

O sentimento de pertença, necessário como base para que este processo ocorra, no estado moderno, é resultado de tecnologias do poder pastoral. No caso da literatura, presente no dispositivo livro didático *Português – Linguagens* (2013), o processo de formação do sujeito, atende aos critérios apontados por Foucault em *Sujeito e Poder* (2010). O processo envolve a garantia de um bem estar neste mundo, em contraposição ao que o poder pastoral apregoava para o outro mundo. Cereja; Magalhães (2013a, p. 3), continuamente, em *Português – Linguagens*, falam em “no mundo em que vivemos”, “era da informação”, “rico acervo cultural que hoje temos à

disposição”, “resgatar a cultura em língua portuguesa”, “livro feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI”. O reforço da administração, que durante o poder pastoral estava com a igreja e com seus líderes, no estado moderno pode ser exercido por instituições que estão ligadas ao Estado (FOUCAULT, 2010, p. 281). No livro didático, está ênfase é dada à escola e à educação formal. Os autores defendem que “A concepção geral desta trabalho [do livro didático] parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 410). Propõe-se um discurso de dependência dos instrumentos presentes no livro e um senso de pertença no indivíduo, discente, para que ele se ligue a uma subjetividade em processo: formar-se um cidadão autônomo.

Há, também, uma multiplicação de objetivos e agentes, desenvolvendo conhecimento sobre o humano em dois polos, o globalizador/quantitativo e o analítico, que concerne ao indivíduo (FOUCAULT, 2010, p. 282). Estes elementos, em *Português – Linguagens* são apresentados diretamente ao docente, no Manual do Professor. Ao tratar da “Articulação dos Eixos da Disciplina” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 410), os autores contextualizam o projeto pedagógico do livro didático com dados quantitativos do desempenho de estudantes em avaliações como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). A partir destes dados, os autores argumentam em favor de um trabalho voltado à diferenciação e tratamento específico, a ser destinado a cada discente, no qual “(...) o aluno é levado a ler nas diferentes situações de trabalho”. Deste modo, objetivam os autores que “ com base nesses pressupostos que todo o trabalho se volta para tornar significativos para o aluno os conteúdos curriculares (...)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 412) e “a fim de que o estudante se habitue com esse tipo de questão [questão do Enem e dos vestibulares] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405).

A escola é a instituição que mais contribuiu, na era moderna, para a docilização ou conformidade dos corpos. Há, nela, um espaço que perpetua a disciplina e o saber. No terceiro capítulo *Vigiar e Punir* (2014), Foucault discorre sobre o quanto a escola exercita e mantém o controle disciplinar. Para isso, evoca-se um sistema de engrenagem no qual o professor esteja totalmente ligado a um todo escolar. Esse trabalho se executa por meio de técnicas sutis de disciplina – ou quase

um jogo –, pois é por meio de recompensas e prêmios, castigos e punições que o processo se desenvolve. Este jogo intenta tornar os alunos dóceis e úteis.

No regime da sociedade disciplinar como a nossa, a punição, ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, ou seja, a punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa ser. As punições são da ordem do exercício, implicando o aprendizado intensificado, multiplicado, repetido, em suma, punir é exercitar. (GUIMARÃES, 1996, p.86).

A punição ocorre de diversas maneiras. O aluno é levado a prática de exercícios de aprendizagem, tarefas repetidas, revisões e rememorações. Há, deste modo, um sistema de punição e recompensa. Para Cruz; Freitas (2011, p.7), “O controle de todos esses movimentos garante que os indivíduos saiam da escola com uma docilidade e utilidade ideal ao mundo capitalista”.

O dispositivo literatura, presente no livro didático *Português – Linguagens*, reiteradamente expressa esta futura utilidade e compensação pela docilidade. Os autores defendem, na carta ao estudante, que a obra didática

pretende dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não-verbais, como a pintura, prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros, como um seminário, um debate, um relatório científico, uma carta argumentativa de reclamação, um poema, um anúncio publicitário, um editorial, um texto dissertativo-argumentativo para o vestibular, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03)

Nesta carta ao estudante, que abre os três volumes de *Português – Linguagens*, a referência ao Enem e aos vestibulares é feita por duas vezes. Há ênfase na preparação que a obra possibilitará ao aluno para sua futura participação nos certames de acesso a um curso superior. A princípio, isto parece ser apenas mais um elemento de composição da obra. Ao longo do livro, contudo, a seção “Em dia com o Enem e o Vestibular” fecha cada uma das quatro unidades nos três volumes. Todo conteúdo trabalhado na unidade, composta por uma dezena de capítulos, é revisto e avaliado

com exercícios extraídos de vestibulares e do Enem. Esta organização indica que a preparação para os exames de admissão nos cursos superiores é uma diretriz importante no livro *Português – Linguagens*. Há, contudo, nas orientações aos docentes, presente no Manual do Professor, uma afirmação dos autores que indica que esta diretriz, mais do que importante na organização da obra, é a determinante de toda a teoria e de todo o conteúdo composicional do livro e do projeto pedagógico. Os autores, na introdução do Manual, afirmam que “A teoria é atualizada e desenvolvida a partir de questões recentes do Enem e dos vestibulares”. Apontam, também, que a obra apresenta novos conteúdos, “com capítulos que contemplam as mudanças trazidas pela Matriz de Referências do Enem (2009)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405).

A seção “Em dia com o Enem e o Vestibular”, que encerra as unidades de *Português – Linguagens* (2013), constitui-se por dezenas de exercícios de múltipla escolha. A apresentação destes exercícios aos estudantes é feita com destaque para o vestibular – ou Enem – de onde ele foi retirado: após o número do exercício, a primeira informação que aparece é a universidade, acompanhada do estado federativo onde ela se encontra.

No Manual do Professor, Cereja; Magalhães (2013a, p. 437) detalham aos docentes que a seção “Em dia com o Enem e o vestibular” “aparece ao final de cada uma das quatro unidades do volume e reúne questões recentes das provas do Enem e dos principais vestibulares do país relacionadas com o conteúdo trabalhado na unidade”. Ainda que apareça ao final de cada unidade, os autores orientam aos docentes que, na condução das aulas, optem, de acordo com o ritmo da turma, pela resolução de todos os exercícios ao final da unidade ou conforme os conteúdos forem sendo ministrados. Eles afirmam ainda que esta seção, por conta da possibilidade apresentada de resolução integral ou em partes, possui “caráter flexível e ajustável” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 437).

Esta tipologia de questão, chamada questão objetiva ou questão fechada, pode ser entendida a partir das considerações de Bernadette Gatti, que defende que, ao se falar em avaliação, é fundamental definir-se o nível de preocupação em que a questão se situa. Ela enumera, como possibilidades, o nível de sistema, de programas educacionais, de pesquisa ou de acompanhamento. Definido qual o nível, definem-se, também, “os conceitos, os objetivos, os tipos, as funções, as técnicas e instrumentos da avaliação” (GATTI, 2009, p. 61).

As explicações sobre a melhor utilização do material didático, dada aos docentes no Manual do Professor, situa o “Em dia com o Enem e o Vestibular” no tópico “A estrutura da obra”, imediatamente após a explicação de como é feita a “Abertura de Unidade”. Este é um indicador da importância desta seção no projeto pedagógico de *Português – Linguagens*, uma vez que este item antecede as orientações sobre todos os demais elementos de composição das unidades. Ao aplicarmos a afirmação de Gatti de que, ao se falar em avaliação educacional, há a necessidade de se situar o nível de preocupação no qual colocamos a questão, temos o destaque dado aos exercícios extraídos do Enem e do Vestibular. Para os docentes, eles aparecem ao final de cada unidade, como um fechamento para todo o conteúdo que foi apresentado. Há uma similaridade com a estrutura que coloca o ensino médio como um momento de apresentação de conteúdos a ser avaliada ao final, com o vestibular e/ou Enem. Apresenta-se, assim, um sistema, que promete a competência e a aptidão a um certame para o ensino superior, uma apropriação social dos discursos controlados e distribuídos pela escola. Ao docente, como programa educacional, orienta-se o fim – a preparação para o vestibular – para que o percurso – as aulas e os conteúdos ministrados – seja planejado. Ao término de cada unidade, o professor deve ter conseguido que o aluno resolva as questões fechadas a serem aplicadas novamente quando os discentes se candidatarem a uma vaga no ensino superior.

Gatti também se ancora nos estudos que apontam a frequência com que alunos afirmam desconhecer os métodos e a concepção de avaliações. Ela afirma haver um alto percentual de estudantes que não consegue explicitar os critérios utilizados nas avaliações (GATTI, 2009, p. 63). Em *Português – Linguagens*, os autores orientam os docentes a explicitar o modelo de avaliação, em consonância com a formação que permite a familiaridade com o vestibular e o Enem. Segundo os autores, “são oferecidas *questões originais* no estilo das do Enem, a fim de que o estudante se habitue com esse tipo de questão e de prova” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405 – grifo dos autores).

Gatti (2009, p. 64) afirma que as provas são instrumentos que permitem medir a aprendizagem. Ela destaca, contudo, que além deste papel, muita vezes tratado como central, é possível pelas avaliações a obtenção de informações relevantes a respeito do processo de desenvolvimento escolar dos alunos e sobre seu percurso no processo de ensino. O que ocorre, contudo, é que esta questão de verificação – e, portanto, de contínua adequação do processo de ensino-aprendizagem –, por meio das

avaliações é pouco ou nada trabalhada, “ficando a Avaliação restrita apenas a um processo de verificação que se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido, sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados” (GATTI, 2009, p. 64).

Este projeto pedagógico escolhido e expresso por Cereja e Magalhães vem ao encontro do que afirma Guimarães (1996). Há um treinamento da capacidade de responder questões, nos moldes do Enem e dos vestibulares, que diferencia e hierarquiza os estudantes. O comportamento do aluno, futuro vestibulando, é adestrado e uniformizado. Este processo de controle e qualificação se interessa pelo que ele poderá ser: um sujeito apto a prestar provas de acesso ao ensino superior.

### **2.3.1.2 O Ritual, As Sociedades do Discurso e a Doutrina – outras formas de controle social e sujeição**

Num plano mais superficial e visível destes sistemas de restrição, há o agrupamento de técnicas sob o nome de ritual (FOUCAULT, 2004, p. 38). Por meio dele, define-se a ordem e a hierarquia de quem fala, quando fala e com que legitimidade, com papéis preestabelecidos.

Pelo ritual, o sistema restritivo, que se opõe ao aberto, (FOUCAULT, 2004, p. 38) estabelece uma hierarquia em sala de aula. Ela pode ser quebrada pelo professor em algumas instâncias, mas é sistêmica a ordem de professor, detendo a ordenação do discurso, e alunos, a receberem esta ordenação. O professor detém também o livro, que contém, além do planejamento, os assuntos, postos em uma determinada ordem, com orientações de como e quando proceder. O livro didático, deste modo, não só reafirma um ritual, como também propõe formas de sua execução. Há, no Manual do Professor, um passo a passo, com “O projeto pedagógico da coleção”, “Metodologia”, “Sugestões de Estratégias” e “Sugestões de leitura” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 403 e 404). A definição do ritual, além de presente no Manual do Professor, acompanha todas as unidades e capítulos, indicando aos docentes a melhor forma de proceder e conduzir o discurso presente no livro didático.

Foucault afirma que, em nossa sociedade, “tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso” (FOUCAULT, 2004, p. 50) e aponta uma

“logofobia”, uma espécie de medo profundo que encontra alívio quando a desordem é organizada e a proliferação do discurso passa a ser restringida e controlada. É preciso, segundo Foucault, não ignorar essa fobia, mas analisá-la, entender seus jogos e seus efeitos, questionando nossa vontade de verdade, devolvendo ao discurso seu caráter de acontecimento e derrubando a soberania do significante.

Para isto, é necessário, como método, encontrar o ponto em que, por tradição, percebemos figuras que, convencionalmente, desempenham um papel positivo – como o autor, a disciplina e a vontade de verdade – e “reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (FOUCAULT, 2004, p. 52). É preciso, também, reconhecer um princípio de descontinuidade no discurso. Se, retirados todos os interditos, todos os procedimentos de exclusão, não haverá, ao final, um discurso fluido, correndo ininterrupto, à espera de ser descoberto ou revelado. Discursos são práticas descontínuas, que podem se cruzar, mas também podem ignorar-se ou até se excluir.

Neste sentido, é fundamental não transformar o discurso em uma espécie de jogo de adivinhações, com sentidos e valores ocultos que, se vencidas as amarras e todos os processos que sobre ele atuam, pode revelar uma verdade que espera o momento de ser decifrada. Foucault (2004, p. 53) também afirma que “[o discurso] não é o cúmplice de nosso conhecimento”. Neste sentido, o discurso não possui elementos anteriores que o coloquem a nosso lado, numa batalha que podemos vencer tendo-o como aliado. O discurso é uma prática de violência, uma imposição que se faz ao mundo e, neste processo, tenta-se criar uma regularidade.

A crítica literária, tal como se constituiu no ocidente e se firmou no Brasil, de uma forma geral, “procurava o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas” (FOUCAULT, 2004, p. 54). A combinação de uma série de procedimentos de controle ou de interdição do discurso impõe, assim, uma regularidade. Encontramos isto, continuamente, a compor o livro didático *Português – Linguagens*. A organização da obra, já em seu sumário, apresenta este passo a passo, do qual fala Foucault, imposto pela crítica. Tomemos, no volume 1 de *Português – Linguagens*, a primeira unidade que trata de um autor brasileiro, a unidade 3, que estuda o “Barroco: A arte da indisciplina” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 7 e 8). Foucault (2004, p. 54) apresenta os elementos impostos pela crítica na seguinte ordem: criação, unidade de uma obra, de uma época ou tema, marca da originalidade

individual e as significações ocultas. A unidade 3 traz “A Linguagem do Barroco”, que é o “texto e o contexto em perspectiva multidisciplinar”, ou a criação; a unidade da obra, da época e do tema, que é a expressão em Portugal e no Brasil, com os capítulos 4, “O Barroco em Portugal” e 7, “O Barroco no Brasil”, enfatizando a originalidade individual naquele, com o Padre Antônio Vieira, e, neste, com Gregório de Matos. Utilizemos este último autor para evidenciarmos estes elementos do conjunto criado pela crítica e presente no livro *Português – Linguagens*. Segundo Cereja; Magalhães (2013a, p. 282):

Gregório de Mato (1633?-1696) é o maior poeta barroco brasileiro e um dos fundadores da poesia lírica e satírica em nosso país. (...) a obra de Gregório de Matos vem sendo reconhecida como aquela que, além de ter iniciado uma tradição entre nós, superou os limites do próprio Barroco. Em pleno século XVII, o poeta chegou a ser um dos precursores da poesia moderna brasileira do século XX. Veja, como exemplo desse pioneirismo (...).

Em diálogo com a crítica (são utilizados excertos de análises e comentários de Luiz Roncari e Mário Faustino), há a apresentação do poeta baiano como original e detentor de uma produção que compõe uma unidade, dentro de um período histórico e literário. Este conjunto não se restringe ao século XVII, mas é, segundo a crítica selecionada pelo livro didático, uma base que influenciará outros períodos literários. Poemas ou excertos de poemas de Gregório de Matos compõem um painel de exercícios, presentes na abertura da unidade 3, no capítulo 1, e, posteriormente, no capítulo 7. As questões consistem em dois procedimentos: confirmar o que foi afirmado sobre a teorização do Barroco e buscar sentidos ocultos presentes nos textos apresentados:

7. Leia o boxe “Cultismo e conceptismo” e procure nos textos elementos que se identifiquem com as duas tendências de estilos presentes no Barroco.

[Resposta em vermelho] Professor: Os poemas estudados são ricos em imagens e figuras de linguagem, enquanto o texto de Vieira prima pelo raciocínio lógico e pelo jogo de ideias. Contudo, a fronteira entre uma tendência e outra nos três textos não é rígida (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 222).

1. No texto, o eu lírico dirige-se diretamente a Cristo, falando de si mesmo.

a) Como o eu lírico se coloca diante de Cristo?

[Resposta em vermelho] Humilde, em atitude de confissão.

b) Na primeira estrofe, o eu lírico faz um jogo com dois verbos que revelam seu pecado. Quais são os verbos?

[Resposta em vermelho] Ofender e delinquir

c) Que característica pessoal o eu lírico apresenta como causa do seu pecado?

[Resposta em vermelho] Sua maldade.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 285)

Há, nas questões propostas pelo livro didático, pouca abertura para outras possibilidades de leitura. Reconhecemos que o trabalho feito pelo professor pode abrir outros caminhos de relação com o texto literário, mas, como nosso enfoque é o livro didático, verificamos nele uma restrição constante do discurso, com o direcionamento das leituras que são possíveis e devem ser feitas. No entanto, o reconhecimento dos limites do discurso, em sua regularidade, e em suas fronteiras, é o primeiro passo para que estes limites e estas fronteiras sejam atravessados e rompidos.

O livro didático *Português – Linguagens* (2013) segue uma forma de escrever, institucionalizada, com sistema de edição, reimpressão e autores. Foucault (2004, p. 40) afirma acreditar que esta formatação tenha seu lugar em uma sociedade de discurso, “Difusa, talvez, mas certamente coercitiva”. As sociedades do discurso conservam e produzem discursos, fazendo-os circularem de acordo com normas que são rigorosas. Este modelo de organização do discurso, institucionalizado, normatiza e orienta a produção e organização dos livros (FOUCAULT, 2004, p. 41).

Foucault cita um modelo arcaico de sociedade de discurso, os rapsodos, que possuíam o conhecimento dos poemas e, mesmo os fazendo variar e transformar, ou utilizando-se dele num caráter ritual, este conhecimento era defendido e conservado por um grupo determinado. Ele afirma que é certo não existirem mais tais sociedades, mas, mesmo que haja uma ordem do discurso publicado e livre, “se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade” (FOUCAULT, 2004, p. 40) que são resquícios das sociedades de discurso. Neste ponto, as regras estritas para que, por exemplo, um livro seja elaborado, impresso e posto em circulação, num jogo ambíguo de segredo e divulgação, põe em jogo a conservação e produção de

discursos, que circulam em espaços fechados e são distribuídos segundo regras restritas<sup>24</sup>.

“Doutrinas” religiosas, políticas e filosóficas, à primeira vista, aparentam constituir o oposto de uma “sociedade de discurso”. Segundo Foucault (2004, p.41), em uma sociedade do discurso, “o número de indivíduos que falavam, mesmo se não fosse fixado, tendia a ser limitado”. Apenas neste grupo, entre seus membros, o discurso podia circular e ser transmitido. Já a doutrina possui tendência a difundir-se. Partilhando de um só e mesmo conjunto de discursos, indivíduos, em qualquer quantidade, definem seu pertencimento recíproco.

Foucault destaca que, para isto, é necessário, unicamente, o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de determinada regra. Entretanto, se fosse apenas isto, doutrinas seriam iguais a disciplinas científicas: o controle seria sobre a forma ou o conteúdo do enunciado, não sobre o sujeito que fala.

Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro. Questiona o sujeito que fala através e a partir do enunciado, como provam os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição que entram em jogo quando um sujeito que fala formula um ou vários enunciados inassimiláveis (FOUCAULT, 2004, p. 42).

O enunciado inassimilável, ou heresia, e a inflexibilidade da ortodoxia não são um exagero fanático dos mecanismos da doutrina, mas seu elemento de pertencimento fundamental. São peças basilares nas engrenagens da doutrina e, por estes dois elementos, o sujeito que fala e o que se fala podem ser questionados. O controle social, deste modo, pelo discurso, atinge o dito e o dizente, num entrelaçamento dos procedimentos de controle anteriores (de exclusão e de classificação).

A doutrina questiona os enunciados por meio dos sujeitos que falam, já que seu sinal – “a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia” (FOUCAULT, 2004, p. 43), liga o indivíduo a uma classe, um status social ou étnico, a uma nacionalidade, interesse, luta, revolta, resistência ou aceitação. Deste modo, pela doutrina, os indivíduos se ligam a determinados tipos de enunciação e, por

---

<sup>24</sup> Foucault (2004, p.41) usa, também como exemplos de sociedades de discurso na contemporaneidade, os segredos técnicos e científicos, a circulação e a difusão dos discursos oriundos da medicina e a apropriação do discurso político e econômico.

consequência, os demais tipos lhes são proibidos. Simultaneamente, a doutrina se serve de certos tipos de enunciação com a finalidade de ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por esta razão, de todos os demais indivíduos. Foucault reconhece neste processo uma dupla sujeição, “dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 2004, p. 43).

Diversas características, pertencentes à doutrina, podem ser encontradas em *Português – Linguagens*. A tendência a difundir-se é expressa por Cereja e Magalhães como urgências contemporâneas. Para os autores, “no mundo em que vivemos, (...) os estudos de linguagens ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03). Os indivíduos, tratados como grupo, os “Prezado [s] estudante [s]”, com o uso do livro didático, passarão a partilhar um conjunto de discursos que lhes trarão um pertencimento recíproco, já que “este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03). Assim, já na carta aos discentes, apresentam-se verdades que o indivíduo deve aceitar, tais como “nesse mundo em movimento e transformação”, “é pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia”; “[há] um rico acervo científico-cultural que temos hoje à disposição”. Também há a necessidade fundamental de aceitação de duas regras: 1) “esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes”, com a intenção de “ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa”; 2) além dos trabalhos a serem desenvolvidos, o que o livro didático possibilitará como resultado é “prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03).

A estruturação do livro sugere qual deve ser a fala dos sujeitos – discentes – e questiona os enunciados. Continuamente, há enunciados inadmissíveis e uma ortodoxia na relação entre os sujeitos e o discurso. A cada unidade, capítulo, box e exercícios, orienta-se o docente a verificar o que se apreende, com a determinação prévia do que é importante e necessário à formação, e, em consonância com o ritual, como se deve proceder, como classificar e o que se deve excluir. O resultado a ser

alcançado, segundo CEREJA; MAGALHÃES (2013a, p. 405), é “formar leitores competentes”.

O indivíduo inserido neste processo passa por um duplo questionamento, ao falar e no que fala. Este processo cria uma pertença prévia que, neste caso, como está expressa no livro didático *Português – Linguagens*, é a do sujeito, competente como leitor, que está “Em dia com o Enem e o vestibular” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 403).

Ao analisar os discursos, levamos em conta as suas especificidades (FOUCAULT, 2000; 2004). Isto quer dizer que o funcionamento dos discursos não é algo pré-definido, à espera de ser decifrado e liberto dos procedimentos de controle que o atravessam. Cada discurso possui suas peculiaridades e, ao aplicarmos uma leitura teórica, intentamos captar e analisar, ainda que nos escapem elementos por serem dinâmicos e relacionais. Procuramos apreendê-los em seu poder de afirmação e, por este poder, entendemos “não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 2004, p. 70).

É por meio da análise do material didático, em sua materialidade, que apreendemos, parcialmente, os discursos ao “(...) mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2000, p. 157). Neste sentido, FOUCAULT (2000, p. 55) define os discursos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Os discursos são constituídos por signos. O que fazem, no entanto, é mais do que utilizar estes signos a fim de designar coisas. Neste mais, os discursos tornam-se irreduzíveis à língua e ao ato da fala; esse mais é o que se precisa fazer aparecer e é preciso descrever (FOUCAULT, 2000, p. 55).

Para isso, tratamos da apropriação social e dos demais procedimentos de controle e sujeição do discurso aplicados ao livro didático *Português – Linguagens* (2013). Entendemos, contudo, que é necessário a esta análise discutir, também, os demais procedimentos do discurso, de interdição/exclusão e de classificação/ordenação, propostos por Foucault em *A ordem do discurso* (2004).

### **2.3.2 Os procedimentos externos do discurso – a exclusão**

Em *A ordem do discurso* (2004), Foucault afirma que as sociedades, cada uma a sua maneira, produzem o discurso, mas o controlam, ao selecionar, organizar e redistribuir artificios que, combinados, ordenam o que parecia ser aleatório. Ao delimitar essas sociedades, ele utiliza a expressão “uma sociedade como a nossa”, e inicia sua análise pelo primeiro grupo de procedimentos, a exclusão, de ordem externa.

Há, para Foucault (2004, p. 19), três manifestações sistêmicas da exclusão que atingem o discurso: “a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade da verdade”. Foi no último destes procedimentos que ele mais se deteve e sobre o qual mais se debruçou. Convém, contudo, conhecer os três, relacionando-os ao livro didático *Português – Linguagens*, antes de, no último, nos determos.

O primeiro procedimento de exclusão, e também o mais familiar, é a interdição. Nem tudo se poder dizer, não são todas as palavras permitidas em quaisquer circunstâncias. Estes “tabus da palavra”, chamados por Foucault de “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (FOUCAULT, 2004, p. 9), formam uma teia altamente complexa e em constante mudança. Há, nesta trama, “buracos negros” que se multiplicam e o discurso, distante da ideia de ser algo neutro, imparcial ou transparente, é onde se exerce o poder de forma mais intensa. Para Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004, p. 10).

Em *Português – Linguagens*, estas palavras proibidas são percebidas pelos roteiros de leitura e, posteriormente, pelas respostas e sugestões de resposta dadas às questões propostas. Na carta ao estudante, que abre cada um dos três volumes da obra, os autores expressam este roteiro ao afirmarem que

Por meio de atividades sistematizadoras e de roteiros de leitura, [este livro] pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros, como um seminário, um debate, um relatório científico, uma carta argumentativa de reclamação, um poema, um anúncio publicitário, um editorial, um texto dissertativo-argumentativo para o vestibular, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03)

A palavra proibida, o primeiro procedimento de exclusão apontado por Foucault, tem sua percepção colocada nas entrelinhas do projeto de trabalho com o livro didático. As atividades são sistematizadas, seguindo uma ordem definida que, sugere-se, o professor adote, para o bom funcionamento do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 410). A determinação de como proceder é acompanhada pela proposição autocrática de que o professor, a partir do material didático, encontre um modo de dizer ao alunos como será encaminhada a relação com o conhecimento. Estas orientações partem de possíveis perguntas feitas pelos alunos e respostas previstas a serem dadas pelo professor:

Ao fato de algumas escolas oferecerem, ainda hoje, um ensino (...) centrado no professor, (...) o resultado são manifestações de desânimo: “não sei escrever”, “Detesto redação”, “Professor, me dá o começo por favor”. (...) Desde os anos iniciais, há a necessidade de que o professor demonstre ao aluno que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que queremos dizer, com que finalidade, qual o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 423)

Há uma contradição presente nesta orientação: o modelo de ensino, pressuposto arcaico por Cereja; Magalhães, em *Português – Linguagens*, mas presente no ensino e com a necessidade de ser superado (“ainda hoje”), centra-se no professor. O aluno trará questões previamente definidas às aulas e o docente deve respondê-las de acordo com um também roteiro prévio. A proposta de quebrar esse “modelo arcaico” sustenta-se na manutenção do mesmo modelo. Não há orientação, nem mesmo referência, a outras possibilidades de perguntas ou mesmo relações, nas quais o aluno tenha mais espaço ou desempenhe outro papel que não o de quem vem à escola para preencher um espaço vazio com informações úteis. O professor e o aluno expressam palavras permitidas, dentro de um roteiro, e, em última instância, “o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (FOUCAULT, 2004, p. 9) é do professor, reproduzindo o conteúdo posto no livro didático.

A palavra proibida está presente, continuamente, em *Português – Linguagens*. Mesmo nos momentos de fruição, seja de uma obra artística, seja de um excerto literário, a possibilidade de o aluno expressar-se livremente não está posta no livro

didático. Na dinâmica da sala de aula isto pode ocorrer, mas, como nosso objeto centra-se na obra, buscamos e, continuamente, encontramos atividades programadas com roteiros rígidos, definidores do que deve ser dito – e quando<sup>25</sup>. Como exemplos, temos, na seção “A imagem em Foco”, a reprodução de “Maestá” (1308-1311), de Duccio, e “Lamentação” (1304-1313), de Giotto, obras artísticas que introduzem os estudos ao período medieval. As orientações para a relação de contemplação das obras, presentes nos exercícios, são voltadas ao roteiro de que a primeira está ligada à tradição bizantina e a segunda à gótica:

1. Como se observa pelas datas indicadas nas legendas, as duas obras foram criadas simultaneamente, mas apresentam diferenças que apontam para a evolução da própria pintura. A pintura de Duccio (1284-1344) ainda está ligada à tradição da arte bizantina; a de Giotto (1267-1337) é a expressão da arte gótica. [apresentam-se as características da arte bizantina]

a) Qual das obras apresenta imagens justapostas e em perfeito paralelismo, como se fosse uma montagem?

[Resposta em vermelho] A obra de Duccio.

(...)

b. Qual delas transmite mais a ideia de movimento, de vida?

[Resposta em vermelho] A obra de Giotto. Professor: Comente com os alunos os movimentos e os gestos de dor dos anjos e das personagens: Maria Madalena segurando os pés, São João, em pé, fazendo um gesto de desespero.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 13)

As possibilidades de leitura são excluídas, tanto nos textos destinados aos alunos quanto nas orientações ao professor, pois há uma proibição de outras palavras que não sejam a pré-definida pelos autores. A ausência de uma abertura para que o aluno expresse palavras que não compõem o programado é constante, haja visto que o mesmo procedimento é repetido nas demais apresentações de obras, literárias e artísticas, nos três volumes que compõem a série de livros didáticos aqui estudados. Tomamos um exemplo, do volume 2, tratando de apresentação de texto literário: no

---

<sup>25</sup> Foucault (2004, p. 44) destaca a dificuldade em separar os elementos que agem sobre o discurso, sobre os grupos que utilizam o discurso e sobre a sociedade onde ele atua. Este é um dos casos em que há esta dificuldade, pois, além do enquadramento no princípio de exclusão (Procedimentos externos), há o caráter proibitivo, típico dos procedimentos de Controle Social (terceiro grupo de procedimentos). Este último grupo, inclusive, é apontado por Foucault (2004, p. 37) como um “entrelaçamento dos anteriores”, referindo-se aos procedimentos do primeiro e do segundo grupo.

capítulo 12 da unidade 1, a leitura proposta é um excerto, a parte IV, de “O Navio Negreiro”, de Castro Alves; após o texto, segue-se, como é estruturado todo o livro didático *Português – Linguagens*, uma série de quatro questões, todas relacionadas à estrutura do texto, a figuras de linguagem, a elementos citados no poema, à sua “finalidade política e social evidente” e à tentativa de convencer o público de suas ideias “com a exploração das emoções” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 116).

A leitura que existe, a ser feita livremente pelo docente ou pelo aluno, é interdita no livro *Português – Linguagens* e, deste modo, o discurso presente no livro didático atende a um sistema, e a luta é para que este sistema seja um discurso apoderado pelos sujeitos envolvidos, com a exclusão dos demais discursos possíveis (FOUCAULT, 2004, p. 10).

Tomando a loucura e a razão como exemplos, Foucault apresenta, em *A ordem do discurso*, o segundo procedimento externo de exclusão, que não mais é a interdição, mas a separação e a rejeição. Este procedimento é exemplificado a partir da loucura, com o discurso do louco, que não pode circular livremente na sociedade. A ele, não é dado o direito de gozar os privilégios de pessoas racionais. O que o néscio fala é nulo e sem importância. Por outro lado, especialmente na Europa, por séculos, ou se mantinha o isolamento e o desprezo pela palavra de quem não detinha a razão, ou se escutava esta palavra como um registro apartado de verdade, que estava oculta e necessitava ser desvendada. De todo modo, seja excluída ou recebida como uma expressão de outra verdade, este discurso não existia. Pelas palavras, conhece-se a loucura e é neste ponto que há a exclusão (FOUCAULT, 2004, p. 11).

No livro *Português – Linguagens*, há uma sutileza na utilização deste procedimento: não há, nos três volumes, referências diretas à segregação de um discurso, mas também não há a ênfase de nenhum outro além de se dirigir, o livro, ao “jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03). Para tanto, a segregação de um discurso que escape ao diálogo da história da literatura com o presente é constante. Possibilidades de fruir a literatura, desconectada de períodos históricos, escolas literárias e estilo autoral são separados e inexistentes no livro. A literatura, como algo lúdico, mas sem compromisso com a realidade imediata, não é contemplada, sendo, continuamente, reforçada a ideia de que a linguagem possui uma função prática e isto precisa ser recuperado na história e trabalhado no presente. Aos

alunos, é dito que o livro didático, com seus conteúdos, tem a função de ajudar “a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013abc, p. 3) e, aos professores, destaca-se que, “o projeto pedagógico desta coleção está comprometido com a formação do estudante para a cidadania” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 407).

De forma um pouco mais evidente, há outros momentos em que a separação e a rejeição aparecem. O capítulo 7 da unidade 1, volume 1, trata de “As variedades linguísticas”. Os autores reconhecem a existência de outras normas<sup>26</sup>, além da padrão, e de seu uso. Elas, contudo, precisam ser separadas: há norma padrão, culta, e as normas coloquiais; há, também, dialetos e registros. A rejeição pelas demais formas de expressão linguística, contudo, aparece quando os autores afirmam que “Dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe ensiná-la a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida profissional e social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 80). Faz parte do ementário escolar a apresentação de outras normas e registros, além da culta, e da adequação e inadequação de determinada fala em determinado contexto. Ensinar, contudo, a norma-padrão a todas as crianças e jovens do país com o intuito de fazê-los ingressar na vida profissional e social (especialmente a social, onde o aluno já está inserido) é a segregação das demais normas, que se manifestam tanto na vida profissional quanto na social. Este processo acontece ao longo dos três volumes do livros didático, com o privilégio da norma culta sobre todas as outras. No caso de textos literários que se utilizem de outros registros há a afirmação de que este é um recurso da literatura, que “é uma linguagem especial” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 17)

Entendendo os perigos em usar a dicotomia verdadeiro e falso, Foucault apresenta o terceiro procedimento de exclusão: a vontade de verdade. Para sobre ela discorrer, é necessário questionar as separações entre o verdadeiro e falso, que são

---

<sup>26</sup> Em relação ao uso da linguagem, para Marli Quadros Leite (2006), a norma deve ser considerada, não apenas na perspectiva linguística, mas também na pragmática e na antropológica. Linguisticamente, para Leite, norma é o que já se concretizou e, em teoria, sempre se concretizará num determinado grupo social. Norma, então, é a tradição que, ao ser submetida, é seguida por todos, mesmo sem que o indivíduo a senti ou dela tenha consciência. Na perspectiva pragmática, há três normas: 1) a objetiva, na qual cada grupo social possui uma forma própria de expressão; 2) a prescritiva, com o objetivo de se impor um uso retirado da linguagem literária; 3) a subjetiva, que se caracteriza pelo ideal de língua que é desejado por todos os falantes. Na perspectiva socioantropológica, há o que se chama norma explícita, que é codificada e divulgada pela escola, pelos dicionários e pelas gramáticas. Há, também, a norma implícita, que é peculiar de cada grupo social e se altera, em consonância com as mudanças pelas quais passa este grupo.

arbitrárias, constituídas historicamente, não sendo apenas mutáveis, mas também estando em contínua movimentação no corpo social. Este processo é sustentado “por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência” (FOUCAULT, 2004, p. 14).

Ao situarmos proposições e entendimentos, dentro de um discurso, neste nível, o verdadeiro e falso podem não ser arbitrários, modificáveis institucionalizados ou violentos. Numa escala maior, contudo, atravessando nossos discursos ao longo da história, a vontade de verdade é marcada por separações, exclusões, “num sistema histórico, institucionalmente constrangedor” (FOUCAULT, 2004, p. 14). Para Foucault, este processo remonta aos gregos do período clássico. Com eles, houve uma substancial mudança: a verdade deixa de residir no que era o discurso e no que este fazia e passou a estar no que ele dizia; da enunciação e dos efeitos decorrentes, das ações e resultados, a verdade reside no próprio enunciado. Este é o ponto em que a divisão entre o discurso verdadeiro e o discurso falso foi inventado (FOUCAULT, 2004, p. 15).

Os deslocamentos nesta vontade de verdade continuaram no corpo da história. Foucault cita as mudanças promovidas pela ciência, que podem ser vistas como descobertas, mas também como o aparecimento de novas formas de verdade. Como exemplo, há a Inglaterra dos séculos XVI e XVII. A vontade de saber ordenava ao sujeito “certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar)” (FOUCAULT, 2004, p. 16). Este empirismo – e as demais manifestações da vontade de saber – possui um suporte institucional, reforçado e movido por um conjunto de práticas que vão desde a pedagogia até a sistematização do conhecimento, na forma como se organizam os livros, as bibliotecas, os laboratórios, etc. (FOUCAULT, 2004, p. 17).

No caso da sala de aula, o livro didático, que sistematiza o conteúdo e as metodologias, está em conformidade com a ementa proposta pela escola (no nível local), elaborada de acordo com as leis e com as orientações curriculares (em âmbito nacional). Moreira; Díaz (2017, p. 07), apontam para o fato de que “o livro escolar, em particular o livro didático para as diferentes disciplinas, oferece, ao professor, orientação pedagógica, caminhos a transitar, e, às crianças, uma inquestionável segurança para a sequência do currículo”. Moreira; Rodrigues (2017, p. 63) ao discutirem as pesquisas que circulam o tema livro didático, apontam para o fato de

que “o livro didático aparece como portador de um conteúdo disciplinar, previsto no programa de ensino” (MOREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 63). Há aspectos positivos neste processo, uma vez que a uniformização de conteúdos e abordagens permite a todos os docentes e alunos, num território tão extenso como o Brasil, terem acesso às mesmas informações. Estas, contudo, são a verdade legal (sustentam-se nas leis e nas afirmações acadêmicas) e um dos riscos pode ser o pouco espaço para aquilo que não se encaixa nesta verdade, expressa pelo livro didático.

O suporte institucional, que perpassa a sistematização do conhecimento, também está expresso na organização do livro didático, como afirmam MOREIRA; DÍAZ (2017, p. 07):

Para os responsáveis pela administração educativa, [o livro] também será um objeto de desejo e de domínio pela capacidade que demonstra de marcar pautas técnicas e ideológicas para a construção de hábitos de conduta cidadã. Daí o interesse pelo controle e vigilância que há décadas tem prevalecido, na maioria dos países, em relação aos livros didáticos.

Também há a recondução da vontade de saber na forma como este saber é aplicado em uma sociedade, em como ele é valorizado e distribuído. Na introdução do Manual do Professor, de *Português – Linguagens*, apresenta-se a edição do livro didático, com ênfase no fato de que esta foi atualizada e reformulada. A valorização da vontade de verdade se expressa na necessidade, continuamente afirmada pelos autores de propor um diálogo entre o passado e o presente, “a fim de tornar a obra mais adequada às atuais necessidades dos professores e dos alunos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405). Percebe que a aplicação do conhecimento na sociedade precisa atender às necessidades contemporâneas. Por este imperativo, todo o livro *Português – Linguagens* distribui e valoriza o conhecimento, relacionando-o às demandas atuais, com contínuas reedições e atualizações. Expressões como “No mundo em que vivemos”, “era da informação”, “resgatar a cultura em língua portuguesa”, “estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo”, e “este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03) ressaltam a aplicação do conhecimento expresso no livro didático à realidade contemporânea, reconduzindo a vontade de

verdade a demandas diversas que tornam o conhecimento posto na obra imprescindível.

Quando Foucault apresenta os procedimentos de exclusão, ele afirma que os dois primeiros (a interdição e a segregação) são orientados em direção ao terceiro (a vontade de verdade). Mesmo se tornando mais frágeis e incertos, por serem atravessados pela vontade de verdade, os tabus da palavra e a segregação continuam a existir e, de certo modo, a se subordinar a esta vontade, que os modifica e os fundamenta. Deste modo, o terceiro procedimento torna-se mais forte e enraizado.

### **2.3.3 Procedimentos internos do discurso – a ordenação e a classificação**

Foucault aponta a existência de outros procedimentos de controle do discurso. Os três primeiros (a interdição, a segregação e a vontade de verdade) são de ordem exterior e, quando partimos para o interior, deparamo-nos com o discurso promovendo seu próprio controle. Dentre estes procedimentos interiores ao discurso, destaca-se o comentário. Determinados textos, uma vez ditos, são repetidos múltiplas vezes, pois imagina-se que, neles, há algo a ser descoberto e a cada revisitação, há ainda algo a se dizer. Destaca-se, neste grupo, textos de ordem religiosa e jurídica e textos que são classificados como “literários”; também é possível, em alguns casos, a inserção de textos científicos (FOUCAULT, 2004, p. 22).

Os movimentos de deslocamento não são, neste grupo, estáveis ou contínuos. Não há, de um lado, textos originais, a serem comentados e repetidos, e, de outro, a repetição do texto primeiro, com comentários e interpretações. Há entre estes dois grupos um jogo que não se pode apreender em totalidade e que faz com que haja, continuamente, o reaparecimento de uma palavra nova, sobre a primeira palavra nova, que não está fixa ou nem mesmo existe. O discurso, como um sonho permeado de lirismo, “renasce em cada um de seus pontos, absolutamente novo e inocente, e que reaparece sem cessar, em todo frescor, a partir das coisas, dos sentimentos ou dos pensamentos” (FOUCAULT, 2004, p. 23).

A referência de um comentário a um discurso anterior, não importando a razão, a forma ou a técnica empregada visa dizer o que se escondia no texto primeiro. Este movimento é de um contínuo deslocar, pois o comentário intenta dizer primeiro aquilo que já havia sido dito e que, paradoxalmente, nunca fora dito. Para Foucault, tirada a falácia da novidade de se dizer primeiro o que não havia ainda sido dito, mas

já estava no texto de origem, o novo reside no acontecimento da volta do que foi anteriormente dito.

Em *Português – Linguagens*, o comentário é um recurso amplamente utilizado. As obras e os autores estão ordenados em categorias e períodos históricos. Os autores já estudados e sistematizados no cânone literário, que discutiremos no próximo tópico, são colocados no livro didático com uma sustentação teórica. O amparo bibliográfico está em autores como Alfredo Bosi, Antonio Candido, José Castello, Marcos Augusto Gonçalves, J. Guinsburg, Arnold Hauser, Johan Huizinga, Rodrigues Lapa, Sábato Magaldi, Luiz Roncari, Antônio José Saraiva e Oscar Lopes, dentre outros (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 398). O que foi dito por estes teóricos é replicado na interpretação dos textos literários presentes no livro didático.

Este procedimento de controle do discurso, como aponta Foucault, não é contínuo e não necessariamente traz o texto primeiro e o comentário ou a interpretação depois. Os deslocamentos são constantes. Ao se apresentar “o papel da literatura”, por exemplo, Cereja; Magalhães (2013a, p.19) utilizam excerto de “O Arco e a Lira”, de Octavio Paz, numa definição do que é poesia, outro de George Thompson, sobre o papel do artista e sua recusa em aceitar o condicionamento do meio, e outro de “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido, no qual se afirma que um certo tipo de função psicológica é a primeira impressão que temos ao pensarmos no papel da literatura. Defende-se, também, que a fantasia é uma necessidade universal do ser humano. Deste modo, (...) a literatura é uma das modalidades mais ricas” (CANDIDO, 1972, p. 804) a sistematizar esta fantasia. E de Ely Vieitez Lanes, que aponta para a literatura como a resposta à mecanização da humanidade, como arma que evite a obsolescência do humano, mantendo-o vivo e sentindo.

Após estes comentários, há a apresentação do poema “Grito Negro”, do escritor moçambicano José Craveirinha. Seguem-se a ele cinco perguntas que objetivam a aplicabilidade das discussões teóricas apresentadas antes do texto literário. As respostas, dadas em vermelho ao professor, são fechadas ou, quando há a previsão de “Resposta Pessoal”, os autores começam a sugestão com a expressão “Espera-se”:

1. O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Nos poemas, é comum o eu-lírico expor seus sentimentos e pensamentos.

a) Qual o tema do poema?

[Resposta em vermelho] É a relação de exploração que há entre o patrão e o eu-lírico, supostamente seu escravo ou empregado.

b) O que predomina neste poema, aspectos individuais ou sociais?

[Resposta em vermelho] Resposta Pessoal: Espera-se que os alunos percebam que, além, da relação social, a mais evidente, há também a exposição dos pensamentos do eu-lírico. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 21, vol.1)

O espaço de comentário do aluno é bastante reduzido ou completamente inexistente. Os especialistas propõem leituras e análises, recortados pelos autores do livro didático e colocados como parâmetros de respostas que direcionam a leitura para uma única possibilidade interpretativa. O texto, neste caso, coloca-se à disposição do comentário e, ao aluno, cabe o encaixe entre estes dois elementos ao responder às questões propostas, mesmo que a resposta seja pessoal, uma vez que há uma expectativa de resposta. Este procedimento relaciona-se, também, à apropriação social. Ao direcionar a leitura e a interpretação do discente, temos valores e ideias, importantes ao sistema educacional, sendo utilizados no processo de formação do sujeito que se almeja formar.

O inverso também ocorre neste procedimento de controle do discurso, com um texto literário primeiro e um comentário posterior. No segundo volume de *Português – Linguagens*, apresenta-se um excerto do conto “A causa secreta”, de Machado de Assis. São propostas dez questões sobre o texto, sendo que cinco delas baseiam-se num comentário extraído da obra “Presença da literatura brasileira”, de Antonio Candido e José Aderaldo Castello. Neste excerto, os teóricos problematizam a utilização do termo Realismo, utilizado para denominar o período literário no qual o cânone insere Machado de Assis. Selecionamos duas destas questões para exemplificar a relação que o comentário visa estabelecer com o que se achava escondido no texto primeiro, o texto literário:

4. A prosa realista tem como propósito captar o ser humano em sua totalidade, isto é, tanto exterior, quanto interiormente. O retrato interior das personagens, isto

é, a focalização de seus conflitos, pensamentos, anseios, reflexões, desejos, etc., é chamado de *introspecção psicológica*. Relacione os trechos abaixo à indicação de ação, pensamento ou emoção das personagens.

a) “Fortunato deu-lhe um bom jantar, bom charuto e boa palestra.

[Resposta em vermelho] ação

b) “Garcia tornou-se familiar na casa”

[Resposta em vermelho] ação

c) “Garcia, defronte, conseguiu dominar a repugnância do espetáculo”

[Resposta em vermelho] emoção

d) “O diabo do homem impunha medo”

[Resposta em vermelho] pensamento

e) “Castigo sem raiva (...) pela necessidade de achar uma sensação de prazer”

[Resposta em vermelho] pensamento

f) “O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões”

[Resposta em vermelho] emoção

5. Na prosa realista, é comum a ocorrência do procedimento metalinguístico por meio do qual o narrador deixa claro que está contando uma história. No conto lido, em que situações o narrador se dirige diretamente ao leitor?

[Resposta em vermelho] Nos trechos “exatamente o dia em que os vemos agora” e “...tal qual a vimos no começo desta história. Não de lembrar-se que...”

(CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 227)

Há nesta estrutura de trabalho com o texto literário, presente em todos os volumes de *Português – Linguagens* o que Foucault chama de “Falácia da novidade”, uma vez que o novo reside no acontecimento da volta do que já foi anteriormente dito. Ao aluno é dada a sensação de descoberta, mas as perguntas e as respostas são fechadas numa relação de texto e comentário que não permite brechas para outras formas de discurso/interpretação.

Outro ponto presente nesta forma de controle do discurso é quando o comentário visa revelar o que se havia escondido no texto primeiro. Este procedimento pode ser verificado nas orientações que estão no corpo do livro didático como orientações ao professor. Ao tratar da linguagem do Modernismo, Cereja; Magalhães (2013a, p. 31) orientam:

Professor: Prepare os alunos para a leitura dos poemas, alertando-os para a revolução

que a linguagem modernista representou. Provavelmente eles estranharão os textos e acharão que isso não é literatura, uma reação inteiramente normal. Aproveite para fazê-los imaginar o estranhamento que tais poemas provocaram há um século.

Seguem excertos do poema “As Janelas”, de Guillaume Apollinaire, de “O domador”, de Mário de Andrade e o poema “o capoeira”, de Oswald de Andrade, acompanhados por seis questões. Tecendo uma relação entre a orientação dada ao professor e os textos – e excertos – apresentados, as questões versam sobre as novidades linguísticas, do tratamento das imagens poéticas, dos temas e do humor. Na questão 6, pergunta-se:

6. O modernismo brasileiro recebeu influência de várias correntes artísticas surgidas na Europa no início do século XX; mas, em contrapartida, representou uma retomada do *Nacionalismo*, introduzindo em nossa literatura pelos românticos. Que elementos do poema de Oswald de Andrade podem ser associados à valorização da cultura brasileira?

[Resposta em vermelho] A busca de uma língua brasileira ou da língua portuguesa falada no Brasil e a introdução de uma personagem brasileira, o capoeira, fruto da herança cultural afro-brasileira.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 33)

Algumas leituras feitas pelos autores do livro didático são equivocadas ou problemáticas. O capoeira, por exemplo, aparece décadas antes, na literatura, com a personagem Firmo, do romance “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo; a “língua brasileira” ou “língua portuguesa falada no Brasil”, em referência ao que foi feito pelos autores denominados românticos, não enfocava aspectos da coloquialidade, especialmente, urbana, mas termos indígenas, como José de Alencar e Gonçalves Dias, e poucos vocábulos africanos, com Castro Alves. Não são os aspectos apresentados pelo comentário que introduzem propriamente a “novidade modernista”. Há a possibilidade de o professor e os alunos chegarem a estes aspectos, mas, se amparados pelas questões – e pelas respostas – propostas, haverá apenas a descoberta do que o autor quis fazer e quis dizer (“A valorização de uma cultura brasileira” (...), (...) “a busca de uma língua” (...), (...) “a introdução de uma personagem brasileira”),

com a referência ou comentário dizendo o que o autor deixou implícito ou escondido no texto literário.

Concomitante ao comentário, outras formas de controle do discurso coexistem. Foucault aponta a figura do autor como fundamental para se entender as interdições do discurso. O autor, neste caso, não é o indivíduo que produziu um texto, mas aquele que, como princípio, agrupa os discursos, dando-lhes coerência. Há, neste ponto, um movimento divergente entre os valores científicos e a arte. Durante a idade média, o nome, apontando autoria, era usado como indicador de veracidade. A partir do século XVII, houve um enfraquecimento desta função e o autor passou a nomear determinadas teorias ou descobertas. No discurso literário, contudo, na mesma época, houve um reforço na função autor. Aos textos literários, diferente do que havia na idade média, passou-se a perguntar a autoria e, deste modo, há um pedido de que se “revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa” (FOUCAULT, 2004, p. 28). A este movimento de fortalecimento da autoria, há exigências de uma articulação – ou ao menos a possibilidade de que se tente fazê-la – com a biografia, o contexto histórico e as diversas influências que perpassaram a produção de determinada obra.

Este procedimento pode ser observado na leitura proposta em *Português – Linguagens* com o poema “o capoeira” e Oswald de Andrade. Além da sugestão de um poema que se utiliza de um resgate do nacionalismo do século XIX e que introduz personagens brasileiras na literatura, o capítulo que apresenta o autor e traz outras obras – ou excerto delas –, segue uma ordem inflexível, com biografia, contexto histórico e as influências que podem ser encontradas na produção daquele autor. O mesmo procedimento aparece em todos os autores trabalhados no livro “Português – Linguagem” e, por conseguinte, ecoa em todos os textos literários que são apresentados nos três volumes da obra.

Um dos exemplos mais contundentes deste procedimento envolvendo a relação autor e obra, amplamente discutido no Brasil, é o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, publicado em 1899. O pedido de que, nos textos, se “revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa” (FOUCAULT, 2004, p. 28) está posto no questionamento sobre a protagonista Capitu. No romance, Bentinho, narrador em primeira pessoa, afirma tentar “atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência” (ASSIS, 1977, p. 03). Para isso, ele conta desde sua infância, passando pelo casamento com Capitu, a morte do amigo, o nascimento do filho e a

separação, causada por ciúmes. Há diversos procedimentos estilísticos que são usados – alguns pela primeira vez na literatura brasileira, por Machado de Assis. A obra, com diversas possibilidades interpretativas e nuances inesgotáveis, contudo, recai numa leitura que remonta à década de 60 do século XX, quando a pesquisadora Helen Caldwell<sup>27</sup> levantou a suspeita sobre o narrador machadiano. Desde então, a pergunta mais comum a nortear, orientar e direcionar a obra é se Capitu traiu ou não traiu<sup>28</sup>. Outros questionamentos ou orientações são ignoradas ao se apresentar este romance que é considerado pelo cânone uma das obras mais importantes de nossa literatura e figura entre os romances mais conhecidos por quem passou pelos bancos escolares.

Em *Português – Linguagens*, o subtítulo que introduz a obra é “Dom Casmurro: uma história de dúvida e traição”. O texto, após situar a obra na produção machadiana, afirma que “O romance tematiza o adultério sob a ótica de seu personagem-narrador” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 291). Há, então, um breve resumo do enredo e algumas linhas de comentário sobre o romance, no qual se pergunta “Machado de Assis criou uma narrativa ambígua, que oscila entre dois polos: Capitu teria ou não traído Bentinho?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 292).

Neste processo de fortalecimento da autoria, há a insistência em se buscar este sentido oculto que atravessa a obra, de encontrar pistas que revelem algo que está escondido pelo autor, esperando vir à tona e se tornar uma revelação. Não por acaso, é comum a busca por indicações de pistas na biografia do autor, no contexto histórico e nas influências que perpassam a escrita. Machado de Assis, em *Português – Linguagens*, é apresentado por este procedimento de controle do discurso. Outro exemplo deste procedimento – além do questionamento de traição de Capitu, está na biografia do autor, apresentada no livro didático: “Em 1869, casou-se com uma senhora portuguesa de boa cultura, Carolina Xavier de Novais, sua companheira até a morte e que lhe iria inspirar a personagem Dona Carmo, de “Memorial de Aires” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 288).

---

<sup>27</sup> CALDWELL, Helen. *Otelo Brasileiro de Machado de Assis: um estudo de Dom Casmurro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

<sup>28</sup> Sobre outros estudos que visam escapar a esta leitura e avançar nas possibilidades de interpretação da obra de Machado de Assis, sugerimos a leitura de:  
SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. — São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.  
MACEDO, Helder. Machado de Assis: entre o lusco e o fusco. In: *Revista Colóquio/Letras. Ensaio*, n. ° 121/122, Jul. 1991, p. 5-24.

Nos exercícios propostos sobre o romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, a noção de autoria e de sentidos ocultos presentes na obra, a serem evidenciados pela leitura da biografia e das referências do autor também é explorada, como por exemplo em:

5. O texto lido é um pequeno exemplo da ironia fina e da crítica cortante que caracterizam a ficção de Machado de Assis. Conclua: Que visão tem o autor a respeito do ser humano, de seu caráter e de suas ações? [Resposta em vermelho] Machado de Assis expressa uma visão pessimista a respeito do ser humano, considerado por ele como competitivo, falso, cheio de interesses e desonesto até consigo mesmo (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 291).

Nesta que é a última questão sobre Machado de Assis em *Português – Linguagens*, destaca-se o uso do imperativo “Conclua”. Após ele, todo o entendimento da obra é proposto a partir de uma visão do autor, desconsiderando a criação, a dinâmica da narrativa, a complexidade do narrador, dentre outros elementos que compõem o romance machadiano. O verbo “conclua” propõe um encerramento, pela autoria, do que antes foi afirmado pelo comentário, que mesmo apontando as dificuldades em se enquadrar um autor em um período, insere-o como inaugurador deste período e enumera características que compõem o período e o autor.

A obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881), de Machado de Assis, em sido apontada como o marco inicial do Realismo no Brasil (...) Além disso, a obra de ambos os escritores [Machado de Assis e Raul Pompeia] apresenta uma singularidade que transcende a classificação muitas vezes redutora das estéticas literárias (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 287).

Ainda que haja um início de problematização do enquadramento em escolas literárias – e isto se manifesta em outros momentos no livro didático – a discussão não é aprofundada e a literatura apresentada na obra é sempre inserida em estéticas. Este processo visa facilitar o trabalho com os excertos literários que serão apresentados, visto que este modelo – comentário sobre o período histórico, literário, biografia e bibliografia do autor – são, em todos os casos presentes em *Português – Linguagens* recuperados nos exercícios propostos.

Outro autor que é apresentado – e interpretado - no livro didático pelo viés do comentário e da biografia, com sentidos ocultos sendo buscados em referências à sua vida pessoal, é Cruz e Sousa. O comentário abre o capítulo sobre o Simbolismo, onde se insere Cruz e Sousa, com um excerto de análise historiográfica de Antonio Candido e José Aderaldo Castello (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 323).

Cruz e Sousa, que figura no capítulo “O Simbolismo no Brasil”, é intitulado “O Cavador do Infinito”, em referência a um de seus poemas. Cereja e Magalhães apresentam sua biografia, apontam-no como “o mais importante poeta simbolista brasileiro e um dos maiores poetas nacionais de todos os tempos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 353). O peso do comentário é destacado pelos autores do livro didático ao citar o reconhecimento póstumo que foi dado a Cruz e Sousa pelo sociólogo francês Roger Bastide, que o apontou como um dos maiores poetas do simbolismo universal.

Alguns aspectos da biografia de Cruz e Souza são destacados, como o fato de ser filho de escravos e ter sofrido preconceito e discriminação ao longo da vida por ser afrodescendente. Estes elementos serão retomados como chave para a leitura de sua obra, com

“certas posturas verificadas em sua poesia – o desejo de fugir da realidade, de transcender a matéria e integrar-se espiritualmente no cosmo – [que] parecem originar-se não apenas do sentimento de opressão e mal-estar produzido pelo capitalismo, mas também do drama racial e pessoal que o autor vivia (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 353).

Afirma-se, ainda, num enquadramento de sua produção como um todo, em diálogo com sua biografia, que Cruz e Sousa “parte da consciência e da dor de ser negro, em “Broquéis”, e chega à dor de ser homem, em “Faróis” e “Últimos sonetos”, obras póstumas nas quais sobressai a busca da transcendência (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 353). A leitura a qual os textos direcionam, bem como sua interpretação, estão focadas num discurso controlado, que faz com que a biografia atravesse a produção literária e com que o comentário de especialistas dê suporte a esta leitura. As demais possibilidades, ao menos nas questões propostas pelo livro didático, são interdidas pelo discurso.

A disciplina é, para Foucault, outro princípio de limitação. Diferente do comentário, por não buscar a recuperação de sentidos primeiros, mas a proposição de novos enunciados; e do autor, por organizar elementos em um sistema anônimo, que pode ser acessado e servir a quem por ele se interessar, sem a necessidade de se resgatar um nome que sustente o invento. “Uma disciplina não é a soma de tudo o que poder ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade” (FOUCAULT, 2004, p. 31).

A disciplina atua com limites próprios que resguardam um campo do que é considerado verdadeiro, independente do que, fora dela, é uma verdade. Uma proposição, neste sentido, precisa atender a algumas exigências bastante complexas para poder pertencer ao conjunto que constitui uma disciplina (FOUCAULT, 2004, p. 34). Para exemplificar esta ideia, Foucault se vale das experiências de Mendel no século XIX. Seus métodos e fórmulas, ainda que empregados de modo sistêmico e com possibilidade de serem reproduzidos por outros pesquisadores, estavam além do horizonte teórico da biologia da época. Com procedimentos que nunca antes tinham sido feitos, Mendel mostrou a hereditariedade não como um elemento aleatório, mas como uma regularidade estatística. Ele dizia a verdade, mas não estava no verdadeiro de seu tempo. Somente com uma mudança substancial, os experimentos, teorias e conclusões de Mendel puderam entrar no campo do verdadeiro da biologia.

A nomenclatura utilizada, desde a legislação nacional até a construção ementária de cada escola, para a produção literária sistematizada ao ensino é Disciplina. Em Foucault, contudo, este vocábulo possui acepções diversas que, em vários momentos podem coincidir com o uso feito no ensino brasileiro. Literatura é, no livro didático, tanto uma disciplina, a educacional, quanto uma expressão do que constitui um procedimento de controle do discurso. Neste último enquadramento, tomemos as distinções foucaultianas, em relação ao comentário e ao autor, de que ela propõe novos enunciados (FOUCAULT, 2004, p. 30). Em *Português – Linguagens*, os autores, no Manual do Professor, propõem que a literatura na obra didática em questão priorize o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno e amplie seus horizontes quanto à literatura e à cultura universais (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 412). Esta abordagem não é nova no ensino de literatura, mas aparece no livro didático como uma proposição que visa inovar. A novidade, segundo os autores, está no diálogo que se estabelece entre os textos do passado e os do presente, dando

“vida” àquilo que é estudado na obra e tornando a aprendizagem mais prazerosa (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03 e 413). Há uma reformulação de diversos sentidos – diálogo, vida, obras literárias – e, de acordo com Foucault, para que haja disciplina é preciso que “haja a possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 2004, p. 30).

Outro elemento importante que compõe este procedimento é a não obrigatoriedade de que se diga tudo o que pode ser dito e de que a disciplina seja composta do conjunto do que pode ser aceito. No livro *Português – Linguagens*, há uma seleção de autores e obras que são propostos e apresentados e outros que são ignorados. Os que são apresentados não o são em sua totalidade, como Pedro Kilkerry (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 352), Graça Aranha, Ronald de Carvalho, Paulo Prado, Guilherme de Almeida (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 52 e 53), dentre outros, que são autores canônicos brasileiros com seus nomes apenas citados no livro didático aqui estudado<sup>29</sup>.

Os autores que não figuram no livro didático são, especialmente, os contemporâneos. As razões vão desde a quantidade de nomes e obras até a ausência de estudos por parte da academia que justifique sua presença na disciplina literatura. Deste modo, ainda que vários autores possam ser aceitos, eles não compõem o livro didático. Vale destacar, também, que, como exemplificou Foucault (2004, p. 34) com Mendel, alguns autores propostos a compor a disciplina literatura não figuram no livro didático, pois há exigências bastante complexas para poder pertencer ao conjunto que constitui a disciplina literatura.

Ao utilizar-se do caso de Mendel, Foucault aponta para o fato de que ele dizia a verdade, mas não estava no verdadeiro de seu tempo. Este processo foi vivenciado por diversos autores, que à frente, como Mendel foi incluído na disciplina biologia, foram incluídos na disciplina literatura. É o caso de Álvares de Azevedo, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Augusto dos Anjos, dentre outros autores que, postumamente reconhecidos pela crítica e pelo cânone, são hoje proposições imprescindíveis à disciplina literatura no Brasil.

---

<sup>29</sup> Compreendemos as limitações físicas do livro didático e reconhecemos a impossibilidade de que todos os autores sejam trabalhados na obra e em sala. Em outras obras didáticas, este problema é minimizado com a indicação de leitura de obras destes autores e, sempre que possível, a disponibilização destas obras físicas – em bibliotecas - ou em outras plataformas, como a digital, o que não ocorre no livro que estamos analisando.

O livro didático tem abrangência nacional e, sendo o território brasileiro tão extenso, é fisicamente impossível abarcar todos os escritores e citar todas as obras. O cânone, contudo, serve como parâmetro para eleição de determinados autores e obras que figuram a disciplina literatura. Ressaltamos, em conformidade com Foucault (2004, p. 31), contudo, que, para constituir uma disciplina, não há necessidade de que tudo o que possa ser dito sobre determinado objeto o seja, nem que o conjunto seja formado por todos os elementos que podem ser aceitos. Foucault trata de uma “polícia” discursiva que é continuamente reativada em cada um de nossos discursos e só se encontra no verdadeiro quem obedece às suas regras (FOUCAULT, 2004, p. 35).

A disciplina atua diretamente no controle da produção do discurso, por meio de limites fixados que, continuamente, têm suas regras atualizadas. Deste modo, a produção fecunda de um autor, os comentários abundantes sobre determinado texto e o desenvolvimento e atualização de uma disciplina são “recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção” (FOUCAULT, 2004, p. 36). Foucault aponta para a dúvida do “poder ser”, pois, para explicar seu papel positivo e multiplicador, deve-se sempre considerar que há, no discurso, uma função que restringe e coage: estudam-se determinados autores – e não outros –, determinadas obras – e diversas outras ficam de fora – e, mesmo as que são apresentadas, aparecem na maioria das vezes restritas a excertos, selecionados para que uma determinada leitura, sustentada pelo comentário e pelo autor, seja feita. Nesta combinação de procedimentos do discurso, muito se fala sobre determinado objeto, direcionadamente, mas, para isto, muito mais deve ser excluído e/ou restringido.

### **2.3.3.1 O comentário e o autor no cânone literário**

Para discutir o cânone<sup>30</sup> literário, Regina Zilberman (2001, p. 33) propõe “um pequeno desvio heurístico”: por razão de alguma das lutas ocorridas no sul do país no século XIX, suponhamos que a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul houvesse conquistado sua independência política. Os governantes da nova nação,

---

<sup>30</sup> Perrone-Moisés (1998, p. 61), valendo-se da etimologia, destaca que cânone vem do grego *kânon*, através do latim *cânon*, e significa regra. Progressivamente, o termo adquiriu um sentido específico, o de um conjunto de textos exatos, autorizados e modelares.

dentre outras medidas, começariam a providenciar uma história da literatura. Zilberman cogita serem consultados catálogos europeus que eram vigentes na época. Os estudos deste material indicariam o compartilhamento de um critério que, certamente, os historiadores literários, em nome dos interesses da república emergente, adotariam: “o da representação da nacionalidade, sintetizada na expressão da cor local. Fruto dos princípios românticos em alta na virada no século XVIII para o XIX, a noção de cor local foi alçada à condição de fiel da balança dos juízos estéticos” (ZILBERMAN, 2001, p. 34).

A partir da eleição deste critério, que seria um preceito basilar, os estudiosos elegeriam um texto fundador para a literatura local. Sua função seria sintetizar ideais que a prosa e a poesia seguiriam depois, concordando ou negando. Este exercício possibilita à pesquisadora afirmar que “a história da literatura elabora uma narrativa que nasce no bojo da política, e não da arte” (ZILBERMAN, 2001, p. 35). Zilberman defende o caráter político por entender que a história da literatura responde aos anseios de uma nação, com a função de permitir que seus membros se reconheçam na trajetória constituída pelo aparecimento de obras poéticas e de ficção. Por esta razão, ela é evolutiva, “marchando na direção do aperfeiçoamento contínuo, o que configura sua faceta preferentemente eufórica” (ZILBERMAN, 2001, p. 35).

Cada país formula imagens de si mesmo. Contudo, sua “carnadura provém dos textos literários” (ZILBERMAN, 2001, p. 36). Eles comporão um cânone se responderem positivamente a essa aspiração ideológica. Os textos literários, compositores de um cânone, devem amarrar as pontas da construção social e, desse modo, criar a impressão de unidade.

Assim, se o cenário imaginário que não se realizou até hoje se concretizar nos próximos anos, podemos supor que aquela narrativa emergirá, circulando com legitimidade no âmbito do ensino da literatura e consolidando-se integralmente, ao contar com a anuência tácita de seus usuários (ZILBERMAN, 2001, p. 36).

Há um pacto entre o cânone e a sociedade. Uma vez proposto, com a promessa de contínua atualização, mas firmado em uma base sólida, ele permitirá a um povo reconhecer-se pela produção literária, enxergar suas raízes e seu desenvolvimento e consolidar valores sociais. Para isto, a autora fala de uma anuência implícita, que acessa sistemicamente os cidadãos por meio da educação formal.

Zilberman, olhando para a literatura ocidental, com ênfase na brasileira, aponta o Modernismo como cânone por excelência. Este movimento, para a autora, é o berço da noção mesma de cânone, pois, no momento em que contesta a ordem vigente, ele estabelece como regra o princípio da contradição, pelo qual o cânone se constitui. Zilberman aponta para a necessidade de haver um preceito dominante que cada autor luta para manter ou desconstruir: “é neste processo que se estabelece a proposta da história da literatura enquanto transformação e mudança” (ZILBERMAN, 2001, p. 37). Nesta luta, proposta pelos autores, de manutenção ou tentativa de ruptura, há uma contínua atualização dos preceitos e, conseqüentemente, do próprio cânone.

Além dos escritores, a crítica desempenha um papel importante na constituição, manutenção ou alteração dos preceitos canônicos. Antoine Compagnon propõe um série de questionamentos, objetivando entender a fixação do cânone e o papel exercido por seus diversos atores, dentre eles, o estudioso da literatura. Para Compagnon (2003, p. 224),

O público espera dos profissionais da literatura que lhe digam quais são os bons livros e quais são os maus: que os julguem, separem o trigo do joio, fixem o cânone. A função do crítico literário é, conforme a etimologia, declarar: “Acho que este livro é bom ou mau”. Mas os leitores, por exemplo, os de crônica literária da imprensa cotidiana ou semanal, mesmo que não detestem o acerto de contas, se cansam dos julgamentos de valor que mais parecem caprichos e, gostariam que, além disso, os críticos justificassem suas preferências, afirmando, por exemplo: “Estas são as minhas razões e são boas razões”. A crítica deveria ser uma avaliação argumentada. Mas as avaliações literárias, tanto a dos especialistas quanto a dos amadores, têm, ou poderiam ter, um fundamento objetivo? Ou mesmo sensato? Ou elas nunca são senão julgamentos subjetivos e arbitrários, do tipo “eu gosto, eu não gosto?”, aliás, admitir que a apreciação crítica é inexoravelmente subjetiva nos condena fatalmente a um ceticismo total e a um solipsismo trágico?

São muitos os questionamento do teórico. Antes de tentar responder a estas questões, Compagnon destaca que este é um terreno bastante movediço, um espaço múltiplo em contínua transformação. Caso se entenda que os juízos emitidos pela crítica literária são subjetivos e não argumentativos, há uma dificuldade em se

entender o real funcionamento do cânone. Quando Compagnon (2003, p. 224) questiona se há “um fundamento objetivo? Ou mesmo sensato?”, como resposta se encontram critérios, adaptáveis, mutáveis e, a cada época, minimamente consensuais. Estes critérios possuem pontos comuns e comunicantes, ou seja, dialógicos. Esta é a questão apontada pelo autor para afirmar que a crítica não pode ser reduzida ao gosto.

Quais seriam estes critérios? Sendo proposições várias, eles partiriam de elementos imanentes e chegam a correntes teóricas diversas que permitem leituras díspares de um texto literário. Para Márcia Abreu (2006, p. 39), estas definições e critérios passam por fatores extraliterários, pois “por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto dos textos em circulação”. A elaboração e atualização do cânone, segundo a autora, é atravessada por critérios de seleção, muitas vezes, bastante vagos, tais como a literalidade imanente aos textos. Isto quer dizer que “afirma-se que os elementos que fazem de um texto qualquer uma obra literária são internos a ele e dele inseparáveis, não tendo qualquer relação com questões externas à obra escrita, tais como o prestígio do autor ou da editora que o publicou, por exemplo” (ABREU, 2006, p. 39). Para Abreu, contudo, em boa parte das vezes, os critérios linguísticos, textuais ou estéticos que direcionam a seleção de escritos e autores ficam em segundo plano. O elemento principal, na elaboração e manutenção de um cânone, está diretamente ligado a questões políticas e sociais.

Neste entendimento, o que define se um texto é ou não literário e pertencente ao cânone não são propriamente os fatores literários. estes não existiriam por si mesmos. Sua formulação deriva dos movimentos da cultura e da sociedade. Deste modo, o discurso dominante do cânone literário, isento de contaminações extraestéticas, é apenas uma falácia.

Flávio Kothe (1997, p. 87), em consonância com esta posição destaca que “a pretensão implícita em todo cânone é ser indubitável e absoluto”. O autor afirma que isto é a natureza do cânone, já que “ele é o poder em forma de texto” (KOTHE, 1997, p. 88), ou seja, o cânone se forma por textos que são elevados à categoria de discurso. Nele, tem-se, na palavra, a institucionalização do poder. Deste modo, o cânone não se propõe a possuir uma estrutura, mas em ser a condensação dos textos que são selecionados da tradição e pela tradição, em contínuo movimento. Em sua defesa, o cânone se apresenta como portador dos textos com qualidade artística superior. Seu fundamento poético, contudo, é, na verdade, político (KOTHE, 1997, p. 87).

Se analisarmos o cânone pela ótica foucaultiana, encontramos a combinação de dois procedimentos de controle do discurso: o comentário e o autor. Foucault (2004, p. 29) diferencia estes dois procedimentos internos de classificação e ordem destacando que “o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de identidade que tem a forma da individualidade e do eu”. Ainda que diferentes, os dois procedimentos têm em comum a limitação do acaso do discurso e, em sua ação combinada, encontramos elementos da constituição do cânone literário.

O comentário age na dominação do caráter aleatório do acontecimento do discurso. Foucault (2004, p. 22) parte da premissa de que não existem sociedades sem narrativas maiores que são contadas, repetidas e se fazem variar, com interpretações e releituras contínuas. Em suma, são conjuntos ritualizados que se narram, retornando e se transformando, e, ainda que já ditos, com muito a se dizer. São “coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (FOUCAULT, 2004, p. 22). Ele cita como exemplos os textos religiosos ou jurídicos, mas, também, os textos a quem a sociedade atribui o status de literários, como os que integram o cânone.

Foucault destaca que há aqui um jogo, no qual é possível que uma obra desapareça e restem apenas comentários sobre ela, reproduzindo-se indefinidamente. Isto porque “o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentos, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar” (FOUCAULT, 2004, p. 25). Há, contudo, uma exigência velada de que, independentemente das técnicas empregadas, das justificativas dadas, das teorias utilizadas, o comentário articule-se com um texto primeiro e que haja continuamente uma referência, direta ou indireta, a ele.

No cânone, para além da consagração dada a um autor ou obra, há a expectativa de que se busque sempre um sentido oculto, algo que sempre esteve no texto original, mas que aguarda ainda ser descoberto. Foucault destaca que, nesse processo de repetição infinito, há um disfarce de possíveis descobertas de sentidos ocultos, quando, na verdade, talvez não haja “nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação” (FOUCAULT, 2004, p. 25). Não há, deste modo, acaso no discurso que se rege pelo comentário. Ancoram-se as elucubrações

numa referência ou num retorno contínuo a um texto considerado fundador. O comentário permite que se diga algo além do texto mesmo, “mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2004, p. 26). A presença de obras consideradas fundamentais, ou seja, obras que ganham o status de canônicas, cria um ponto de partida para o controle do acaso do discurso. Ele partirá e retornará ao texto original.

Combina-se, na elaboração do cânone e em sua ação no discurso, outro procedimento de ordenação e/ou classificação do discurso, o autor. Foucault (2004, p.26) não entende o autor como um indivíduo falante que apenas pronuncia ou escreve um texto, mas como um princípio que agrupa o discurso, apresentando a unidade e a origem de suas significações, dando foco a uma coerência.

Na ordem do discurso literário (...) a função do autor não cessou de reforçar-se: todas as narrativas, todos os poemas, todos os dramas ou comédias que se deixava circular na Idade Média no anonimato ao menos relativo, eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá a inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (FOUCAULT, 2004, p. 28).

Ao contrário da Idade Média, quando os textos circulavam no anonimato, Foucault destaca, na modernidade, a força do nome que costura sua inscrição na realidade. Foucault ressalta que trata do autor na perspectiva de um crítica que, com um aglutinado de escritos, póstumos à morte de um determinado escritor, o reinventa, dando forma e coerência à sua produção. Ele não nega a existência de um autor real, um indivíduo que irrompe no meio das palavras que foram usadas. “Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa” (FOUCAULT, 2004, p. 28). Ele, contudo, acredita que a partir de um determinado momento, impossível de precisar, os indivíduos que escrevem passam a utilizar-se, por sua conta, da função do autor (FOUCAULT, 2004, p. 29). O que foi escrito e o que não foi, o que foi rascunhado e o que foi finamente elaborado, o provisório e o definitivamente

publicado, todos estes elementos são prescritos pela função do autor e será, posteriormente, recuperado pela crítica.

O autor, deste modo, pode até, segundo Foucault, modificar a tradicional imagem que se tem de um autor, mas precisará, neste processo, recriar uma nova imagem que a si caiba e nisto residirá “o perfil ainda trêmulo de sua obra” (FOUCAULT, 2004, p. 29). À obra, cabe o trabalho da crítica literária, que elaborará sistemicamente o que Foucault (2000, p. 5) chama de “redistribuições recorrentes”. O cânone literário permite, pela combinação de procedimentos diversos de controle do discurso, o aparecimento de “vários passados, com várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações, várias teologias para uma única e mesma ciência, à medida que seu presente se modifica” (FOUCAULT, 2000, p. 5). Deste modo, as seleções de obras e autores, descrições e comentários literários, biográficos e históricos são ordenados na formatação e atualização do cânone literário. Neste processo, há uma multiplicação de discursos e uma contínua transformação que não deixa de romper com si própria.

Fernandes; Acosta (2013, P. 64), fundamentando-se em Foucault, afirmam que é deste modo que o discurso literário se constitui: “fundado por saberes anteriores que são legitimados na história e pela instituição acadêmica como sendo científicos e, por serem assim, incontestáveis”. Elas argumentam que, pela legitimação institucional, o poder rege o discurso literário e a crítica, ao elaborar um index de obras importantes, instrumentaliza este processo. É exigido ao indivíduo a sujeição à instituição, a este modelo e a estes instrumentos para acessar este discurso.

Trataremos, no próximo capítulo, da crítica envolvida neste processo relacional, recuperando sua criação, no século XVIII, suas transformações, ao longo dos séculos XIX e XX, e sua atuação, na contemporaneidade. Para isto, combinaremos a *Função da Crítica* com o dispositivo literatura e, em contraposição, discutiremos o letramento literário. Deste modo, intentamos problematizar os processos de subjetivação pelos quais passa o indivíduo no que tange ao seu contato com a literatura presente no livro didático *Português – Linguagens* (2013).

### Capítulo 3. O Dispositivo Literatura, o Sujeito e a Sociedade

Ainda que a questão das relações de poder esteja sempre presente nas discussões foucaultianas, Foucault (2013, p. 273) afirma que sua questão central, ao longo de toda sua produção, foi criar uma história, em nossa cultura, dos modos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos. Para tanto, diversos temas por ele foram trabalhados, tais como a sexualidade, a loucura, o aprisionamento, a educação. Em todos eles, as tecnologias de poder, como o poder disciplinar, o poder pastoral e o biopoder foram relevantes para se entenderem as relações que formam os sujeitos.

Nesta tese, nosso objetivo foi aplicar o conceito dispositivo à literatura presente no livro didático *Português – Linguagens*. Contudo, após esta análise, feita no capítulo anterior, não podemos nos furtar a um debate que, novamente, se coloca: o dispositivo é um dos mecanismos que age nas relações de poder e saber e ele contribui para um dos modos de formação de sujeitos em nossa sociedade. Sendo complexas as relações de poder, outros dispositivos e recursos, ou diagramas, como afirma Deleuze (2005), combinam-se neste processo. Nosso recorte, contudo, por questões metodológicas, continua a ser o dispositivo literatura presente no livro didático *Português – Linguagens*. Deste modo, neste terceiro capítulo, amparados pelas discussões sobre poder e dispositivo, propostas por Foucault, e literatura, função e crítica, presentes em *A função da crítica*, de Terry Eagleton (1991), investigaremos como o dispositivo literatura age na formação do sujeito e qual o perfil deste sujeito que pode emergir neste processo. Dada a discussão sobre o cânone, analisado na perspectiva de *A ordem do discurso*, com a aplicação dos procedimentos exteriores de controle do discurso, o comentário e o autor, presente no capítulo 2, neste capítulo iremos contrapor a constituição histórica da crítica literária e sua função no processo de ensino de literatura ao letramento literário.

Como o dispositivo é marcado por um duplo processo, a sobredeterminação funcional e o contínuo preenchimento estratégico (FOUCAULT, 2001, p. 244), o enfrentamento entre cânone literário e crítica, como utilizados em *Português – Linguagens* (2013), com o conceito de letramento literário possibilita entender a utilização dos discursos presentes no dispositivo literatura e o papel que eles desempenham na constituição do sujeito.

Este procedimento analítico está em conformidade com o que propõem Dreyfus; Rabinow (2013). Para estes comentadores da obra e dos métodos

foucaultianos, ao se isolarem os discursos-objetos, quando se distanciam e desfamiliarizam os discursos de suas leituras e interpretações, verificando-se a ação de mecanismos e recursos, tais como o dispositivo e o discurso, duas perguntas são fundamentais: “como são estes discursos utilizados? Que papel eles representam na sociedade?” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. XXI). Entendemos que a utilização destes recursos atende às exigências das relações de saber e poder contemporâneas e tornam os discentes – que como indivíduos se colocam frente à literatura no livro didático, durante o Ensino Médio – sujeitos úteis à sociedade.

### **3.1 A Função da Crítica**

Terry Eagleton, em *A função da Crítica* (1991), discorre sobre a invenção da crítica, na Inglaterra do século XVIII, e suas mudanças, alterações e readequações para atender às necessidades que também surgiam naquele contexto histórico. Eagleton aponta “que a crítica atual perdeu toda a relevância social. Ou faz parte do ramo das relações públicas da indústria literária, ou é uma questão inteiramente interna às academias” (EAGLETON, 1991, p. 01). Ele recupera as funções da crítica, desde o começo do século XVIII até sua ação na segunda metade do século XX.

Com uma função, inicialmente, de tentativa de embate, a crítica literária, é resultado da luta contra o Estado Absolutista. Sendo um regime repressivo, a burguesia cria, para si mesma, “um espaço discursivo específico” (EAGLETON, 1991, p. 03). Nestas instituições, indivíduos se reuniam para trocas de discursos racionais livres e iguais. A resistência política ao absolutismo reside na tentativa de fundamentar o bom senso e a razão de juízo como alternativa lógica à autoridade.

Do ponto de vista histórico, o moderno conceito de crítica literária está estritamente ligado à ascensão da esfera pública burguesa e liberal, nos primórdios do século XVIII. A literatura serviu ao movimento de emancipação da classe média como instrumento de aquisição de amor-próprio e de articulação de suas exigências humanas contra o Estado Absolutista e uma sociedade hierarquizada (EAGLETON, 1991, p. 04).

O que antes estava restrito aos salões da aristocracia, passa a ser domínio das camadas médias da sociedade, que se apropriaram das discussões literárias, mas,

como ressalta Eagleton, consolidando-se mais na esteira do absolutismo do que, propriamente, como uma resistência a ele, ainda que houvesse a intenção de combater o regime anterior. O autor explica que, ainda que houvesse uma ridicularização dos excessos da aristocracia, o que aconteceu foi uma tentativa de, pela correção moral, consolidar a classe que emergia, com “uma codificação de normas e uma regularização das práticas através das quais a burguesia inglesa pode negociar uma aliança histórica com os que lhe são socialmente superiores” (EAGLETON, 1991, p. 04).

Neste contexto, com a crença de que a cultura é a liga que pode unificar um bloco social heterogêneo, surge a figura do crítico literário, considerado “o principal portador dessa tarefa histórica” (EAGLETON, 1991, p. 06). O crítico detém, em sua pena, o poder sobre um mecanismo reformativo; ele pune o que é considerado desvio e tem a função, pela escrita, de reprimir a transgressão. Eagleton aponta que esta tecnologia de ordem jurídica é utilizada em nome de uma tentativa de emancipação histórica por uma “esfera pública<sup>31</sup>”, conceito de Habermas que se torna chave nas discussões da obra.

Em Eagleton, o conceito de crítica não pode ser apartado da instituição “esfera pública”. Ele nomeia “esfera pública clássica” a reorganização do discurso, emanada do poder social, que delimita fronteiras entre as classes e aponta que a nova divisão se coloca entre os que apresentam uma argumentação racional e aqueles que não o fazem. Neste sentido, a fundamentação desta esfera se fia no discurso de verdade, e não mais na autoridade.

Esta “esfera pública clássica”, contudo, no século XIX, começa a se desintegrar com a emergência de uma contra-esfera, influenciada por questões econômicas e políticas (EAGLETON, 1991, p. 21). Eagleton aponta dois fatores como basilares para este processo: a invasão da esfera pública por interesses comerciais privados, o que coloca em xeque o aparente consenso, pautado no discurso da razão, que sustentava a crítica; e o surgimento de interesses políticos e sociais que entravam em conflito com o que outrora fora considerado, também no plano do

---

<sup>31</sup> Conforme Habermas (1984), a esfera pública representa uma dimensão do social, atuando como mediadora entre a sociedade e o Estado. Nela, o público se organiza e passa a portar a opinião pública. O filósofo elenca, para que a opinião exista, a necessidade de uma série combinada de elementos, tais como liberdade de expressão, reunião e associação. Habermas afirma que os cidadãos, ao se comunicarem irrestritamente sobre assuntos gerais, comportam-se como corpo público, o que os difere, neste papel social, de profissionais ou homens de negócio, o que envolve interesses de classe, e de integrantes de uma ordem constitucional, o que os submeteria ao poder do estado.

consenso, normas racionais universais (EAGLETON, 1991, p. 31). Esta pressão força a esfera pública a fragmentar-se e se deformar.

O papel assumido pela contra-esfera pública é propor um espaço discursivo que se reconhece como parcial, não mais racionalmente universal. Assume-se, na crítica literária, uma postura explicitamente política. É neste contexto que o crítico literário anterior, o homem das letras, detentor da razão universal, começa a perder espaço para um novo tipo que emerge: o sábio. Há, por parte deste tipo, a tentativa de colocar a literatura e a sua crítica num lugar que esteja além do sordidamente histórico, com suas lutas políticas e econômicas, sendo um repositório do conhecimento humano (EAGLETON, 1991, p. 32).

Como há suspeição do ato de julgar, a crítica precisa se colocar distante da ordem social. Entende-se, na figura do sábio do século XIX, que os juízos emitidos não encontram mais sustentação em normas racionais compartilhadas por todos, como era comum se pensar no padrão da esfera pública clássica.

Deste modo, o crítico não é um julgador ou um administrador de normas coletivas, nem o repositório de uma racionalidade iluminada; também não é, em contraponto, um estrategista da cultura ou catalisador político. Estes elementos colocam um abismo paradoxal instaurado entre crítico e público: como seria possível ser um crítico uma vez que o discurso social encontra-se, irremediavelmente, alienado, e já que não existe um público para quem se dirigir? Ao recusar a esfera pública clássica, o sábio se coloca privado de um público já conhecido, de uma comunidade intersubjetiva familiar. Há, de certo modo, na trajetória escolhida pelo sábio, o desembocar numa nova forma de absolutismo, o autofundamentado (EAGLETON, 1991, p. 35). Isto é praticamente uma antítese hegeliana uma vez que, como tal, contém, no elemento negado, a afirmação da própria negação. Deste modo, o absolutismo político do qual a crítica intentou se desvencilhar produziu o absolutismo transcendental, isto é, o crítico, ao se recusar fundamentar suas normas numa racionalidade de consenso, por entendê-la suspeita, recorre à autofundamentação que o isola.

O terceiro tipo de crítico, reunindo o sábio e o crítico de aluguel, é chamado de “homem de letras”. Sua grande questão é a de definir se deve emitir juízos em nome do grande público ou de alguma minoria. Sua função, no universo da crítica, é instruir, consolidar e confortar, proporcionando, a leitores perturbados e ideologicamente desorientados, resumos que popularizem o pensamento

contemporâneo. Este tipo é quem explica e controla as transformações econômicas, sociais e religiosas que emergem no século XIX, explicando, controlando esse processo e refletindo este processo, a fim de torná-lo menos amedrontador em termos ideológicos.

As transformações as quais Eagleton se refere, que o homem de letras reinventa, são a esfera pública fragmentada pela luta de classes, pelo rompimento interno na ideologia burguesa, por um público leitor em crescimento, disputado por um emergente mercado comercial e pela explosão e fragmentação do conhecimento, causados pela aceleração da divisão do trabalho intelectual. Deste modo, a relação do homem das letras com o público é de sujeito para objeto (EAGLETON, 1991, p. 51).

Eagleton é bastante provocador ao iniciar *A Função da Crítica* afirmando que a crítica moderna nasceu de uma luta contra o estado absolutista e desenvolver, historicamente, o argumento de que, atualmente, ela se constitui como “um punhado de indivíduos criticando mutuamente seus próprios livros” (EAGLETON, 1991, p. 99). Para ele, contudo, sem a compreensão desses processos simbólicos, por meio dos quais o poder político é exercido, reforçado e rechaçado – sendo, às vezes, subvertido, não teremos, como sociedade, a capacidade de resolver as lutas pelo poder que se colocam continuamente à nossa frente. Como a crítica surge de uma luta contra o Estado Absolutista, “a menos que seu futuro se defina agora como uma luta contra o Estado burguês, é possível que não lhe esteja reservado futuro algum” (EAGLETON, 1991, p. 116). Ele aposta no poder que a crítica possui de construir, sem cessar, uma força na contra-esfera pública. Diferentemente de Habermas – de quem ele empresta o conceito de “esfera pública”, que acredita ser função da crítica balizar-se pela racionalidade comunicativa e pelo consenso universal –, Eagleton defende que a crítica deve minar, por dentro, a esfera pública, respondendo à universalidade de discursos com discursos claramente parciais, dissonantes, insubordinados e dissidentes.

### **3.2 A Função da Crítica e o Dispositivo Literatura**

Eagleton destaca que, sempre que a crítica literária e seu papel na sociedade são questionados, há um aumento da atividade teórica (EAGLETON, 1991, p. 82). Este processo aponta para o fato de que a teorização literária não surge num momento histórico qualquer; ela passa a existir quando se torna possível e necessária, e quando

os fundamentos lógicos tradicionais de uma prática social ou intelectual desintegraram-se, e novas formas de legitimá-las se fazem necessárias.

Num momento em que a educação se torna, no Brasil, legalmente universal, ou seja, no momento em que a legislação promulgada passa a orientar que todas as crianças devem frequentar a educação básica, com uma dupla responsabilização: dos pais, que devem matricular e acompanhar os filhos; e do estado, que deve fornecer tanto a estrutura física, quanto intelectual para esta formação, envolvendo neste processo prédios, com salas de aula, profissionais, tanto na docência quanto em atividades técnico-administrativas, e materiais didáticos a todos os matriculados; há uma mudança na prática social de que fala Terry Eagleton: o acesso à educação e à cultura, que sempre esteve restrito a grupos privilegiados passa a ser uma obrigação legal e deve ser disponibilizado a todos. A nova forma de legitimar a função de uma estrutura de ensino sustentada pela crítica se constrói como resposta a este momento.

Eagleton discorre sobre os processos que, pautados em fundamentos lógicos tradicionais de uma determinada prática social ou intelectual, desintegram-se e “novas formas de legitimá-las se fazem necessárias” (EAGLETON, 1991, p.82). Ao olharmos a escola e seus processos, no Brasil do final do século XX, temos uma prática social que foi se desintegrando e permitindo a emergência de uma nova. O modelo que foi adotado nas duas primeiras LDB's (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) ruíram com a ascensão da ditadura e com sua queda, respectivamente. O novo modelo, em vigor a partir de 1996, com a promessa de universalizar a educação básica, disponibilizando vagas e estrutura (física e humana) a todos os alunos, vêm de encontro aos anteriores.

Com a LDB de 1996, o ensino médio passa a ser, a todos os matriculados, a porta de acesso ao vestibular e, posteriormente, ao Enem, sistemas de ingresso no Ensino Superior que, em teoria, estariam acessíveis a todos os alunos secundaristas do país. A literatura, presente no livro didático do ensino médio, passa a atender a uma emergência racional: tornar os alunos aptos a ler e escrever proficientemente. Este processo, contudo, tal como está posto no livro *Português – Linguagens*, ainda que desenvolva a proficiência e o domínio da norma culta da língua portuguesa e a historiografia literária, não trabalha, diretamente, com o letramento literário.

O conceito de letramento, segundo Magda Soares (2004), é uma discussão recente no Brasil, tendo sido introduzido nos estudos de Educação e Linguística há pouco mais de duas décadas. Com a necessidade de se definirem práticas e

comportamentos sociais que envolvam a leitura e a escrita para mais do que apenas a alfabetização, letrar é o processo que permite ao indivíduo ir além da escrita e do deciframento de letras e fonemas. Esta diferenciação é proposta por Soares (2003, p. 90), que distingue o processo de alfabetização do de letramento:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

O letramento, então, não é uma ação exclusivamente pessoal; ele se coloca como uma prática social. O indivíduo usa as habilidades de escrita e leitura em contextos específicos, mas, por meio destas habilidades, ele se relaciona com necessidades, práticas e valores da sociedade (SOARES, 2004, p. 72).

Soares também destaca a diferenciação que existe no corpo do próprio letramento, com diferentes tipos e níveis, a depender das necessidades e demandas do indivíduo e do contexto social e cultural em que ele está inserido (SOARES, 2004, p. 48-49). Um destes tipos é o letramento literário, competência que se volta, especialmente, para a leitura. Pinheiro (2006) destaca que a competência na escrita literária, por ser entendida como escolha individual, não é cobrada dos indivíduos. Deste modo, o letramento literário, envolvendo a competência da leitura, pressupõe a formação de leitores que consigam escolher o que ler, tendo capacidade de apreciar as construções e significações. Para Paulino (1998, p. 56), esta habilidade, transformada em fazer e prazer, constitui um leitor letrado, que sabe “usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade”. Este leitor possui, também, a capacidade de refletir sobre a linguagem realizada na criação, nos níveis fonológicos, sintáticos, semânticos, além de poder situar o texto em seu momento histórico e estilístico de produção.

Paulino também destaca que o letramento literário, do mesmo modo que outros tipos de letramento, “é uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p.16). Deste modo, para além da leitura de gêneros literários, o desenvolvimento de habilidades

que permitam a compreensão de textos diversos, as significações e ressignificações possíveis e o trânsito pelo mundo da escrita é um trabalho que pode se iniciar na escola, mas a transcende. É um processo que acompanha o indivíduo pela vida toda, em âmbito pessoal, mas também no social, com seus desdobramentos, como o profissional e o político.

Para Cosson (2006), este processo, que via de regra se inicia na escola, necessita de estratégias. A principal delas coloca a leitura como objetivo central, devendo ser discutida, questionada e analisada. Para que isto seja possível, duas sequências são apresentadas pelo pesquisador: a básica, que é baseada na motivação, e a expandida, que intenta evidenciar as articulações entre experiência, saber e educação literária.

Na sequência básica, a motivação se pauta na preparação do aluno para o contato com o texto. Cosson defende que o sucesso do processo depende deste momento. Segue-se a introdução, que se baseia na apresentação da obra e do autor, sendo este um breve momento do processo. No terceiro passo, há a leitura. O acompanhamento do docente é imprescindível, auxiliando os leitores, especialmente, no que diz respeito ao ritmo, ao vocabulário e às construções sintáticas. Caso o texto seja longo, a orientação é que a leitura seja feita, ou em casa, ou em salas de leitura, ou bibliotecas, com um tempo pré-determinado.

Os discentes devem ser convidados para que, ao final, apresentem os resultados de suas leituras. Cosson destaca que este momento do processo pode ser informal, com uma conversa a respeito do desenrolar do enredo ou das impressões imagéticas do texto. O ritmo destas ações não é pré-determinado, e deve ser avaliado de acordo com as peculiaridades dos envolvidos no processo.

Para o quarto momento desta sequência, Cosson (2006) apresenta a interpretação, que deve ser pensada em duas etapas: a interior e a exterior. Na interior, o processo é individual. O leitor, palavra por palavra, enunciado por enunciado, parte a parte, chega a uma compreensão da obra como um todo. A etapa exterior é quando se concretiza a construção de sentidos por meio da interação de uma determinada comunidade de leitores.

Na segunda sequência, a expandida, que incorpora os elementos da anterior (motivação, introdução e leitura), objetiva-se evidenciar os eixos entre a experiência, o saber e a educação literária. Neste momento, a interpretação, anteriormente dividida em interior e exterior passa a ser separada em primeira e segunda interpretação. Na

primeira, intenta-se a compreensão global do texto. Após este momento, o leitor deve se levar ao entendimento do contexto da obra (contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica e temática).

Na segunda interpretação, aprofunda-se a leitura de um aspecto selecionado pelo próprio leitor. A ênfase pode estar em um tema, um traço estilístico ou uma personagem. O processo de expansão abre diálogo com a articulação que a obra permite com outros textos. Neste momento, o leitor estabelece diálogos entre diversas obras.

Como este processo é proposto para ser executado na escola, e como a sequência básica se insere na expandida, é papel do docente a definição de até onde ir com os discentes. Cosson (2006) ressalta que estas sequências são propostas de como se trabalhar o letramento literário na escola. Elas, contudo, não são uma fórmula que deve ser vista como imutável, única e perfeita. Há neste passo a passo, proposto por Cosson, a possibilidade de se ter um ponto de partida, com vistas ao letramento literário e que escape das fórmulas que hoje são apresentados nos livros didáticos como ensino de literatura.

Fernandes (2011), em consonância com esta visão, destaca que é extremamente importante o trabalho em sala com o letramento literário, com a necessidade de uma contínua problematização e revisão das práticas de leitura no ensino. Para a pesquisadora, a leitura de fragmentos de textos em livros didáticos, a elaboração de fichas de leitura, as provas e os exercícios gramaticais, que são baseados em textos literários, aparentam não ter utilidade para os alunos. Este processo, comum aos livros didáticos, não tem por objetivo o trabalho com a leitura literária e, também, não desenvolve o letramento.

Os aspectos de composição do ensino de literatura – e língua portuguesa – no livro *Português – Linguagens*, com apresentação, para leitura, de fragmentos de textos literários, de fichas de leitura, de interpretações pré-definidas, exercícios e avaliações que medem o domínio de uma teoria estética, histórica e/ou linguística enquadram-se nos problemas apontados por Fernandes (2011).

Numa ótica complementar, a junção de um tecnicismo – com a apresentação de teorias diversas, da história, da historiografia literária, da crítica literária e estética e da linguística – com a disposição de uma formação humanista que é elaborada para o “jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar...

viver intensa e plenamente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03) é uma escolha que, querendo ser inovadora, reproduz relações do passado. Eagleton aponta que este é um discurso humanista e liberal, construído nos anos 60, pela academia, que

“foi acusado de elitista, idealista, despolitizado e socialmente marginal. Enquanto disciplina profissional, era visto como cúmplice dos sistemas formais de reprodução social; enquanto discurso “amador”, era considerado historicamente obsoleto. Nesse sentido, a precária síntese do “técnico” e do “humanista” que a crítica trouxera, a duras penas, de seu atormentado passado, viu-se mais uma vez fragmentada. A crítica era culpada tanto por ser uma força ativa na reprodução das relações dominantes, quanto por divergir, de modo impotente, da própria formação social que ajudava a sustentar” (EAGLETON, 1991, p. 88)

Esta dualidade apontada por Eagleton – o técnico e o humanista – presente na constituição dos saberes sobre literatura passa, a partir dos anos 90, no Brasil, a compor no livro didático uma política nacional. No PNLD, pelo ensino de literatura no livro de linguagens, há uma tentativa de síntese: o conhecimento técnico é amparado pelo discurso de uma formação humanista e há uma função prática e imediata a quem esta junção atende, o acesso à universidade. Deste modo, existe uma formação na apresentação da literatura ao aluno do ensino médio que preza pela manutenção das relações da arte e do público, no momento em que a reproduz, com caráter tecnicista e teórico, embora argumentando outra formação, de caráter lúdico e fruído. Isto quer dizer que se percebe no livro didático um dupla tentativa: uma formação teórica, de acordo com a qual, pelos textos literários presentes em suas páginas, quer-se apresentar um modelo de estruturação da produção escrita em língua portuguesa, canonizado pela academia, com vias a preparar para o Enem e Vestibulares; e uma formação mais ampla, de leitores autônomos que fujam de regras e ditames da própria academia, formando leitores que possam selecionar, ler, interpretar textos literários diversos.

Eagleton, retomando Foucault, destaca a emergência de uma “nova “política do conhecimento”. Para ele, há uma imbricação da crítica numa rede de poder-saber e, em consequência a isso, uma marginalização social, que persiste através do conluio destas forças. A contradição aí contida não se encontra na crítica, mas inscreve-se na natureza do ato crítico em si, “pois a tarefa da crítica acadêmica, tanto na época

quanto hoje, era formar os alunos na utilização efetiva de certas técnicas e no domínio competente de certo discurso, como meio de confirmá-los como recrutas intelectualmente qualificados da classe dominante” (EAGLETON, 1991, p. 83). A veiculação de valores pelo dispositivo literatura no livro didático visa tornar os alunos proficientes na língua portuguesa e, conseqüentemente, por meio desta competência, inseri-los num contexto socioeconômico com sua utilidade maximizada.

Foucault ressalta que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2004, p. 44). A educação, segundo ele, é, por direito, o instrumento pelo qual os indivíduos, em nossa sociedade, podem ter acesso aos variados tipos de discurso. Isto se realiza, mesmo que, em sua distribuição, o discurso permite e impede e as linhas destas duas forças são marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.

Eagleton destaca que, como o objetivo da literatura no ensino é qualificar mão de obra útil à sociedade, por meio da crítica construída desde o século XVIII, “o conteúdo ‘literário’ ou ‘estético’ da educação é de uma irrelevância quase que absoluta” (EAGLETON, 1991, p. 83). O teórico disserta a respeito do contexto educacional europeu, especialmente, britânico, mas sua afirmação colabora com a compreensão do processo educacional brasileiro, que seguiu aqueles passos, mesmo que trinta anos depois. Ele afirma que o crescimento estudantil nos anos 60, e sua conseqüente racionalização e reificação dos métodos pedagógicos, expôs, de forma brutal, o valor de troca abstrato, mas presente, na formação educacional. Acresce-se a isso uma aprendizagem condensada e despersonalizada.

Simultaneamente, o processo educacional que insere a literatura no contexto da sala de aula, evidenciou, a partir dos anos 60, uma discrepância flagrante entre o que se apreende da cultura e da arte pela educação literária, o que denominamos letramento literário, e a utilização prática de seu conteúdo, ou seja, a proficiência na língua. A educação literária era uma mercadoria, na medida exata em que o desenvolvimento estético e artístico passou a ser dominado pela possibilidade de se utilizarem estes conhecimentos proficientemente na vida profissional (EAGLETON, 1991, p. 83). Eagleton trata do acesso ao ensino superior na Inglaterra, apontando o potencial de uso profissional como determinante à escolha de conteúdos e de abordagens no ensino de literatura. Deste modo, uma resposta adequada a questões

previamente formuladas poderiam render uma boa colocação numa excelente universidade.

Como trabalhamos no capítulo 2, a literatura presente no livro didático, por formar uma teia heterogênea de elementos discursivos, expressos ou não, configura-se como um dispositivo e atende às relações de saber e poder em nossa sociedade. O dispositivo, para Foucault, é gerado a partir de dois momentos essenciais: no primeiro, predomina um objetivo estratégico; no segundo, o dispositivo constitui-se como tal e permanece sendo dispositivo. Para isso, ele engloba um duplo processo: uma sobredeterminação funcional, uma vez que, cada efeito, seja ele “positivo ou negativo, desejado ou não desejado, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente” (FOUCAULT, 2001, p. 245) e, por outro, há um processo de contínuo preenchimento estratégico.

Em *Português – Linguagens*, a sobredeterminação funcional, com sua rearticulação e seu reajustamento, aparece no discurso de reformulação e atualização da nova edição. Os autores, ao abrirem o Manual do Professor, afirmam que “todas as frentes da disciplina Língua Portuguesa (...) sofreram mudanças, a fim de tornar a obra mais adequada às atuais necessidades dos professores e dos alunos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405). Esta atualização, ou rearticulação dos elementos – heterogêneos – que compõem a literatura, quando apresentada aos alunos é justificada por estarmos “num mundo em movimento e em transformação”, com um livro “feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03). O processo de atualização é proposto pelos autores de *Português – Linguagens* como uma revisão contínua de métodos e conteúdos que serão úteis à formação técnica e humanista do aluno que, no ensino médio, utilizar o livro didático. A literatura presente na obra didática, após este processo de contínuo reajustamento e articulação, edição após edição, permanece um dispositivo, atendendo às relações de poder e saber.

Isto contribui na revelação da natureza estratégica do dispositivo. A manipulação das relações de força intervém de forma organizada e racional no processo proposto de ensino/aprendizagem presentes no livro didático. Deste modo, O objetivo de desenvolvê-lo em determinada direção tenta se efetivar. A direção para a literatura em *Português – Linguagens*, como colocado aos discentes, é

“Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos (...), prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros (...)”(CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03).

A defesa da proficiência na língua em seu padrão culto e formal colabora com o entendimento de que o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder e, também ligado a uma ou a várias configurações de saber que nascem dele, mas do mesmo modo o condicionam. Para Foucault (2001, p. 246), neste ponto, reside o princípio do dispositivo, que se forma por “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”.

Outro ponto relacionado ao dispositivo é que, seja por sua formação dispar, seja pelo preenchimento estratégico, ele é sempre flexível. Sua ação se deve à combinação da sistematização abstrata com as próprias aplicações concretas (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 248). Na literatura, presente no livro didático, o elemento abstrato consiste na apresentação de elementos indispensáveis a uma formação cultural ampla, do espectro histórico da produção literária em língua portuguesa. Esta formação, contudo, em nossa sociedade, se justifica pela possibilidade de, por meio das linguagens, interagirmos com outras pessoas, “próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 03). Outra justificativa, mais sucinta, aparece no Manual do Professor, afirmando que a concepção geral dos trabalhos com linguagem, no ensino médio, é a “formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 410).

A combinação entre a sistematização abstrata e as próprias aplicações concretas (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 248) é explicitada, em *Português – Linguagens*, aos docentes no Manual do Professor. Ao tratar da “Articulação dos Eixos da Disciplina” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 410), os autores atribuem à literatura presente no livro didático a função de articular os eixos presentes no livro didático (gramática, produção textual e leitura). Este processo é, de acordo com Cereja e Magalhães, necessário para melhorar os índices do PISA (Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes) e do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Em ambos, segundo os autores, os alunos concluintes do ensino médio se apresentam em estágios “muito crítico” e “crítico” no “desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 411). As faces abstratas e a aplicação concreta do dispositivo literatura, deste modo, se encontram e se articulam.

Uma vez constituído e para que permaneça como dispositivo, a teia heterogênea de elementos dispare, além do processo de sobredeterminação funcional, age com num processo de contínuo preenchimento estratégico. Ao tratar deste aspecto, Foucault (2001, p. 245) usa como exemplo o aprisionamento, um dispositivo que, em determinado momento, faz com que as medidas de detenção fossem vistas como o instrumento mais racional e eficaz em resposta à criminalidade. O resultado produzido, à revelia do que se esperava, foi que o aprisionamento permitiu a constituição de um meio delinquente. A prisão, funcionando como um filtro, concentrou e profissionalizou, ao isolar, os párias da sociedade. Este efeito involuntário, não planejado, tornou-se uma nova estratégia, reutilizar, politicamente e economicamente, este grupo, extraindo lucro do prazer e organizando a prostituição. Foucault (2001, p. 245) chama a isto de “preenchimento estratégico do dispositivo”.

O dispositivo, por intermédio dos atores envolvidos no processo, tem a capacidade de renovar continuamente suas funções estratégicas. Esta renovação pode ocorrer de forma intencional, com novos arranjos estratégicos, ou ela pode resultar de nova configuração das práticas estratégicas anteriores. Deste modo, o perpétuo preenchimento estratégico não é caracterizado por um controle total dos atores sobre as suas práticas ou mesmo sobre os campos de saber. Esta renovação perpétua é um indicador de que o preenchimento acontece de modo bastante autônomo e aleatório. Ele pode, inclusive, ser o oposto à intencionalidade estratégica do início do processo. Este recurso é o que permite a abertura para a possibilidade de se integrarem elementos que, a princípio, não eram desejados – ou esperados – no dispositivo.

O dispositivo literatura, presente em *Português – Linguagens* apresenta um preenchimento estratégico no que diz respeito ao modelo de acesso ao ensino superior que foi implementado no país. A Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB - 9394/96 – utiliza o termo “vestibulares” apenas uma vez, no capítulo IV, artigo 47, parágrafo 1, item B, ao tratar do Ensino Superior no Brasil e na necessidade de se

informar, no sítio da universidade, as formas de acesso aos cursos oferecidos<sup>32</sup>. O Ensino Médio, deste modo, de acordo com a legislação que sustenta nosso atual modelo de ensino, tem por objetivo

#### Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

De forma bastante aberta, a LDB trata de um ensino que consolide e aprimore os conhecimentos adquiridos na etapa anterior e permita, caso haja a escolha por parte do estudante, o prosseguimento dos estudos. A lei também trata de aperfeiçoamentos posteriores, também de forma bastante genérica. A ênfase, contudo, reside numa formação que tenha o trabalho e a cidadania como norteadores e que a formação ética, a autonomia intelectual e do pensamento crítico sejam continuamente buscadas. Em literatura, esta formação cidadão seria um sujeito letrado, que, como define Paulino (1998, p. 56-57) consegue utilizar-se de estratégias de leitura que sejam adequadas aos textos literários. Um sujeito que, compreendendo e aceitando o pacto ficcional proposto, tem a capacidade de reconhecer as marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade. Um sujeito-leitor que possui, neste contexto, a capacidade de entender e refletir a respeito da linguagem presente na obra, com seus diversos níveis (fonológicos, sintáticos, semânticos, históricos e estilísticos).

---

<sup>32</sup> Este item foi incluído a LDB 9394/96 pela lei 13.168/15.

Ainda que não esteja explicitamente posto na lei 9394/96 que o Ensino Médio deva preparar para o ingresso na universidade, desde a Reforma no ensino público que esta lei inaugurou, juntamente às Leis 9.131/95 e 9.192/95, o Brasil comprometeu-se com a democratização do ensino em todas as instâncias (educação básica e superior). Isto visava minimizar as consequências de anos de história de exclusão de grupos sociais. O número de vagas disponíveis no ensino superior, contudo, ficou bastante aquém das demandas da educação básica (NEVES ET AL, 2007, p. 133).

Para dar conta da ausência de vagas que atendessem a todos os alunos concluintes do ensino médio em instituições públicas e gratuitas de ensino superior, propõem-se os vestibulares e o Enem. Eles são um funil que, na teoria, justifica o impedimento ao ensino público e gratuito. A massa de alunos que não teve acesso ao vestibular e Enem é absorvida e torna-se fonte de renda a cursos preparatórios (SPARTA; GOMES, 2005, p. 45). Estes cursos não são regidos diretamente pelas leis e normativas da educação brasileira. A orientação de seus currículos é feita a partir dos assuntos e temas que são cobrados nos certames de universidades e no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem<sup>33</sup>.

Um dos aspectos do preenchimento estratégico do dispositivo é o surgimento desses cursos, em teoria, livres, sem oferta de diplomas ou formação oficial, que passaram a orientar a elaboração de materiais didáticos e, gradativamente, se tornaram uma modelo de ensino, com diretrizes que passam a compor o ensino regular (fundamental e médio). Isto pode ser percebido na estruturação do livro didático, que, em cada unidade, traz dezenas de exercícios retirados de vestibulares e propõe o seu trabalho nos moldes de cursos preparatórios para o Enem e vestibulares. Acresce-se a isto a afirmação de Cereja; Magalhães (2013a, p. 405), de que, em *Português – Linguagens*, “A teoria é atualizada e desenvolvida a partir de questões recentes do Enem e dos Vestibulares”. Propondo uma engenharia reversa, os autores, ao analisarem o que é cobrado no Enem e nos vestibulares, estruturam “a teoria” utilizada na obra didática. A proposta desta escolha teórica, metodológica e estrutural é que “(...) o estudante se habitue com esse tipo de questão e de prova” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405).

---

<sup>33</sup> A partir de 2009, o Enem passou a ser a única forma de o aluno inscrever-se em 51 Instituições de Ensino pelo SiSU – Sistema de Seleção Unificada (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31997?start=400> acesso 27/02/2018).

Como trabalhamos anteriormente, ao apresentar o preenchimento estratégico, o dispositivo, por meio dos atores que estão envolvidos no processo, pode, continuamente, renovar-se em suas funções estratégicas. De forma intencional, com novos arranjos estratégicos, ou aleatória, esta renovação resulta em uma nova configuração das práticas estratégicas anteriores. Se compararmos a edição anterior de *Português – Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010) com a edição que estamos analisando (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), triênios 2012-2014 e 2015-2017, respectivamente, encontramos indicadores deste novo arranjo estratégico. Na carta de apresentação da obra de 2010 aos docentes, presente no Manual do Professor, a atualização e desenvolvimento da teoria é feita, segundo os autores, a partir de quatro esferas: a) a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); b) Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais); c) as avaliações do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); d) as “discussões realizadas na esfera acadêmica sobre ensino de língua, produção de textos e de literatura” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 4).

Na edição de 2010, de quatro itens, um deles, formado pelas avaliações de âmbito nacional e internacional, engloba o Enem. Deste modo, o discurso desta edição se sustenta em um número maior de referências para justificar as escolhas teóricas e metodológicas. A reformulação feita para o triênio seguinte (Edição de 2013), contudo, seleciona uma parte do item “c”, o Enem e os vestibulares, e centra nela toda a justificativa para os caminhos a serem percorridos pelo aluno na teoria presente na obra.

O Enem<sup>34</sup> foi criado em 1998. Com 63 questões e um redação, o objetivo da prova era funcionar como um modelo de avaliação anual de aprendizado dos estudantes do Ensino Médio, o que auxiliaria o governo na elaboração de políticas públicas para melhoria na educação do Brasil. Em sua primeira edição, o Enem totalizou 115,6 mil participantes.

Implementadas gradativamente, três inovações garantiram a ampliação e a popularização do certame: em 2004, criou-se o ProUni (Programa Universidade para Todos), que concedia bolsas em instituições privadas de ensino superior de acordo

---

<sup>34</sup> Todos os dados sobre o Enem foram extraídos do portal do MEC. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183) acesso 07/03/2018.

com o desempenho dos alunos no Enem; em 2009, com a mudança no caráter e no formato do exame<sup>35</sup>, que se tornou um “Vestibular Nacional”, permitindo o acesso a diversas universidades, públicas e privadas em todo o país; em 2010, com a criação do Sisu (Sistema de Seleção Unificada). Esta ferramenta digital passou a cruzar os dados das vagas em instituições de ensino com as notas obtidas pelos alunos no Enem. Deste modo, os alunos poderiam fazer apenas uma inscrição e pleitear vagas em instituições de todo o Brasil e até de outros países, como Portugal.

A crescente adesão de instituições públicas e privadas ao Enem justifica a importância que os materiais didáticos, como o livro *Português – Linguagens*, gradativamente passarão a atribuir ao certame. Para 2010, quando começariam a ser implementadas as inovações que resultariam numa prova nacional com acesso a diversas universidades, Cereja; Magalhães (2010a, p. 04) atribuíram importância parcial ao Enem.

Como a implementação do acesso ao ensino superior, via Sisu (Sistema de Seleção Unificada), tornou-se a única via de acesso para os concluintes do ensino médio, para próxima edição, os autores de *Português – Linguagens* priorizaram unicamente o Enem (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 405).

Para Juliá (2001) a cultura escolar não pode ser analisada separadamente das relações que por ela são mantidas a cada período e com o conjunto de culturas que a ela são contemporâneas.

(...) Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIÁ, 2001, p. 10).

O que Juliá chama de cultura escolar vem ao encontro do que Foucault define como escola: um bloco regulado de capacidade objetivas, relações de comunicação e relações de poder. Os sujeitos que derivarão deste processo passam por um conjunto

---

<sup>35</sup> O exame passou de 63 questões para um teste com 180 perguntas distribuídas em quatro cadernos de prova: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, além de uma redação.

de comunicações reguladas (perguntas e respostas, ordens, marcas diferenciais de valor de um nível a outro do saber), procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal), afim de se tornarem aptos à, nas capacidades objetivas, desenvolverem atividades finalizadas. Há, em *Português – Linguagens*, a incorporação de normas, práticas e comportamentos que estão em consonância com um sujeito que se quer produzir, ou seja, o bloco regulado ao qual se refere Foucault.

A cultura em que a escola contemporânea está inserida é a que defende a formação superior para o exercício da cidadania. A escola, deste modo, mantém relações com os indivíduos que por ela passam a fim de atender a esta demanda contemporânea.

Neste processo, o dispositivo “literatura”, que como define Agamben (2005, p. 12), é um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições, que tem por objetivo “administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens”, de alguma forma, capturando, orientando, determinando, interceptando, modelando, controlando e assegurando gestos, condutas, opiniões e discursos está em consonância com as exigências do Brasil no século XXI.

O dispositivo literatura na edição de 2010 afirma fundamentar-se na Lei 9394/96, nos PCN’s, nas avaliações do PISA e do SAEB e na preparação para o Enem. A partir da edição de 2013, este dispositivo, com predominância de um objeto estratégico, o texto literário e a formação proficiente na língua portuguesa, constituído e permanecendo como dispositivo, pelo seu contínuo preenchimento estratégico, centraliza a produção de um sujeito que esteja apto ao Enem e aos vestibulares.

## **Considerações Finais**

Ao longo de quase vinte anos como professor, em instituições públicas e privadas de ensino básico, tive a oportunidade de observar os diversos elementos que compõem a trama relacional e a dinâmica de uma sala de aula. Suas reverberações, para além dos cinquenta minutos que constituem cada aula, marcam os sujeitos, tanto os que ministram as disciplinas quanto os que as assistem e delas participam. Como docente, meu intuito sempre foi o de ir além de uma relação burocrática que se fundamenta em aulas ministradas, provas aplicadas e dados preenchidos no diário, com vistas à aprovação ou reprovação do aluno, de acordo com a expectativa institucional – e social – de aptidão. O que move minha atuação profissional e minha curiosidade acadêmica e intelectual é uma experiência maior com os processos de ensino-aprendizagem, no que tange à linguagem, especialmente, literária, e os instrumentos, dispositivos e agentes envolvidos neste processo.

Esta é a razão para as escolhas nesta tese, colocando a centralidade desta pesquisa incidindo sobre o livro didático. A importância do Programa Nacional do Livro Didático está posta na realidade do ensino público brasileiro e se confirma mais necessária a cada edição. Por meio deste programa, milhões de alunos, a cada ano, têm contato com o conhecimento sistematizado em publicações impressas e muitos destes alunos, oriundos das camadas mais pobres de nossa sociedade, que são privados de acesso aos livros, só têm contato com os livros didáticos – e livros de bibliotecas públicas – durante sua formação básica. Pela experiência, posso afirmar que, apesar de possivelmente simbiótica esta relação entre livros didáticos e bibliotecas, contudo, é pelo livro didático, pelo corpo docente e pela condução das aulas que os outros livros, postos em acervos, serão procurados pelos discentes, lidos e inseridos em seu contexto cotidiano.

Além disto, pelo livro didático, docentes de todo o território nacional podem acessar publicações que passam pelo crivo avaliativo de bancas de especialistas. Por meio destas obras e coleções, os docentes passam a possuir um acervo teórico, suporte imprescindível à elaboração e condução das aulas. É importante destacar que, mesmo com toda a tecnologia informatizada hoje disponível no território nacional, o acesso a ela é restrito, não apenas nos sertões do Brasil, mas em suas periferias que estão, inclusive, nos grandes centros urbanos.

Há outros elementos na teia que compõe o ensino a serem considerados, mas entendo as reflexões sobre o livro didático – e os trabalhos com literatura – necessários e fundamentais, pois são um dos pontos de partida neste sempre atual debate, a educação pública. Além disto, esta discussão pode contribuir para o entendimento de como podemos fazer com que os minutos de sala e ensino reverberem, amplificadamente, para os muitos outros momentos da vida do discente, inclusive com ele já fora da instituição escolar.

Após selecionarmos este objeto, o livro didático, o próximo critério a nos mover foi sua abrangência. *Português – Linguagens*, de Cereja e Magalhães, por dois ciclos do PNLD seguidos, com três anos cada, atingiu a maioria dos alunos matriculados em nossa rede de ensino médio público. Por minha experiência com livros didáticos e por conta desta pesquisa, tivemos condições de entendê-lo melhor e, com a consciência de que não existe um manual perfeito, verificar onde estão os entraves deste instrumento que repercutem nos demais elementos desta complexa relação.

Determinamos que focaríamos o livro didático, por nós escolhido de acordo com os critérios apresentados no capítulo 1, na abordagem presente no capítulo 2, com o desdobramento desta abordagem no capítulo 3. Isto nos permitiu olhar *Português – Linguagens* e cruzá-lo com nosso escopo teórico para contribuir no entendimento do que é a literatura presente nas obras didáticas e qual seu papel na formação educacional no ensino médio. A caracterização de elementos que podem ser entendidos como problemáticos, nesta análise, visa permitir que os debates, discussões e reflexões aprimorem este importante instrumento, o livro, e seus dispositivos.

No livro didático *Português - Linguagens*, em consonância com a análise crítica de Terry Eagleton, percebemos que, no processo de ensino e aprendizagem de literatura, nem sempre os conteúdos são claros e as razões para que eles sejam trabalhados são apresentadas com objetivos que vão além de um imediatismo ingresso no próximo nível de ensino. Deste modo, a educação literária é apresentada e consumida como uma mercadoria, como uma resposta adequada e sensível às complexidades dos sentimentos ou ao absurdo da condição humana. Apresentá-la desta maneira é um mecanismo que pode ser um limitador do processo de ensino/aprendizagem, haja vista que prepondera o objetivo de o estudante poder obter um boa colocação em um certame de seleção para o ensino superior. Uma vez que

nosso sistema educacional está posto e em funcionamento, enquanto e se não o questionarmos, o livro didático – e o dispositivo literatura – cumpre seu papel nestas engrenagens. Partindo deste contexto, posicionamo-nos, não contra esta função, mas em desfavor desta importância prioritária que o Enem/Vestibular adquire no processo. Esta estruturação nacional pode ser quebrada parcialmente por ações pontuais, como as relações entre docentes e discentes nas milhares de salas de aula do país. Institucionalmente, contudo, pelo livro didático, negam-se outras possibilidades e outras funções à literatura, à linguagem e ao próprio ensino médio, que se torna um degrau para um nível superior e não um momento de formação mais abrangente.

Esta análise também chegou a alguns descompassos entre o que se determina na LDB e nas Orientações Curriculares Nacionais – e mesmo em alguns momentos do projeto pedagógico apresentado por Cereja e Magalhães – com a efetiva condução dos trabalhos com o texto literário no livro didático *Português – Linguagens*, que tratam continuamente da cidadania. A existência cidadã é aqui definida como a formação daquele que deve atuar em benefício da sociedade. Em contrapartida, esta deve lhe garantir alguns direitos básicos, tais como o direito à vida, à moradia, à alimentação, à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho, dentre outros. Deste modo, cidadania, como consequência, significa o relacionamento entre uma sociedade política e seus membros. Esta formação é continuamente referenciada na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no projeto pedagógico de *Português – Linguagens*. Entendo, como possibilidade de se começar este processo de formação cidadã, os trabalhos voltados ao letramento literário, que traz habilidades e competências em desenvolvimento da apreensão de uma tecnologia, que é a alfabetização.

Nosso foco foi, no livro *Português – Linguagens*, com o aporte teórico de Michel Foucault, tratarmos das relações que agem no interior do manual. Há elementos de motivação exterior, como as leis, as regulamentações, as construções arquitetônicas, o cânone, a crítica e as interdições do discurso, mas estes elementos atuam na elaboração dos livros didáticos e se manifestam em seu corpo. Na constituição da literatura no livro didático, como um dispositivo, temos os elementos ditos e não ditos que se combinam com procedimentos de controle do discurso, tentando produzir, dos indivíduos, sujeitos úteis à sociedade. Temos consciência que a experiência com o ensino e com a literatura vai muito além do manual. Reiteramos, no entanto, que ao utilizarmos este foco, nesta pesquisa, propomos um

ponto de partida para, em pesquisas futuras, problematizarmos outros elementos deste processo, chamado ensino.

Também ressaltamos que o livro *Português – Linguagens*, sendo um elemento relacional, pode ser utilizado e reverberar de maneiras diversas e positivas. Por positividade, em consonância com Michel Foucault, falamos de forças que atuam no interior das relações de saber e poder e são sempre produtivas. Os manuais atendem a estas demandas das relações de poder e saber, sejam eles bem elaborados ou não – e seja esta produção a desejada ou diversa dos objetivos iniciais. Por mais que o elemento fundamental seja o contato entre alunos e professores, os livros didáticos são suportes para a construção de novas relações, entre os alunos e outros livros, outras plataformas de acesso ao conhecimento.

Entendemos, numa leitura foucaultiana, que inexistem sociedades sem relações de poder e saber e, também, inexistem pessoas inunes a estas relações. Conhecer-las e problematizá-las permite que estas relações – e seus dispositivos – sejam modificados, adaptados e se tornem mais abrangentes em relação ao ensino/aprendizagem de literatura. Tanto as relações de poder e saber quanto os dispositivos que as atendem são flexíveis e a predominância de objetos estratégicos, sua constituição e sua permanência são atravessadas pelo contínuo preenchimento estratégico. Este processo analítico, deste modo, é uma ação que entendemos necessária a possíveis novos preenchimentos estratégicos do dispositivo literatura no livro didático, na sala de aula e nas reverberações na sociedade.

O que percebemos, contudo, por meio desta pesquisa, é a substituição de uma formação mais abrangente pelo trabalho que se volta à apresentação de conteúdos e fórmulas que disciplinam o pensamento e o condicionam a resolver questões. Estas não apenas são construídas nos moldes do Enem e dos Vestibulares, mas, em todas as unidades dos três livros didáticos que compõem a coleção *Português – Linguagens*, são extraídas de certames anteriores e, ao se voltar às questões cobradas no passado, intentam preparar para uma aptidão futura.

As possibilidades, discutidas no capítulo 3, ao tratarmos de letramento, são marginais em *Português – Linguagens*. Cereja e Magalhães, na carta ao estudante, que abre cada um dos três volumes do livro didático, deixam claro que todas as atividades sistematizadoras e os roteiros de leitura foram construídos com a intenção de preparar o estudante para os desafios do Enem e dos vestibulares. A apreensão de habilidades e competências, deste modo, cede o protagonismo para uma proficiência

pragmática. Quando a literatura é tratada como um degrau para um nível superior, o conteúdo literário ou estético da educação reduz-se a uma irrelevância quase que absoluta.

Para reverter este quadro, os elementos que são postos como secundários ou marginais, em *Português – Linguagens*, precisam aparecer como protagonistas. As outras funções para a literatura, citadas no livro e em conformidade com a LDB e o PCN's, como o resgate à cultura em língua portuguesa nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais e seu cruzamento com outras culturas e artes, que no exercício docente pode ser efetivada, é uma diretriz prioritária a ser construída na elaboração dos materiais didáticos. Além disto, um dos problemas recorrentes no atual modelo de elaboração do livro didático, a apresentação de excertos de textos, poderia ser corrigido com a junção de dois programas, o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Rede de Bibliotecas Escolares. O aprimoramento do PNLD seria o que está posto no livro didático, com livros paracurriculares de literatura, disponibilizados pelo RBE, sincronizando o conteúdo que se trabalha em sala e a leitura de obras completas.

Há, inclusive, a possibilidade de se atender à legislação e as demandas da sociedade brasileira, com os diálogos que a nossa literatura estabeleceu e estabelece com outras literaturas, como as africanas de língua portuguesa, que seriam acessíveis a todo discente do sistema público de educação. O uso contínuo de excertos de texto literário, perguntas com respostas fechadas, poucos capítulos sobre literatura contemporânea e africanas de língua portuguesa, num corpus de 120 capítulos que compõem *Português – Linguagens*, em seus três volumes, são indicadores do que Terry Eagleton chama de presença marginal da literatura em nossa sociedade. A correção desta presença marginal – para se tornar uma presença protagonista – envolve diversos atores, dispositivos, elementos e ações. Uma delas, mais imediata e possível, é a junção dos dois Programas de Política Pública, com seu consequente aprimoramento. Oferecer ao discente condições de ler obras na íntegra, brasileiras ou de países que falam português e dialogam com nossa produção literária e nossa cultura, ao longo de toda a sua permanência no ensino médio, com acompanhamento do material didático e do docente, é uma forma de inserção do indivíduo num contexto maior, mais completo e que o envolve, como cidadão e sujeito histórico.

Encerramos este percurso iniciado com esta tese, mas vislumbramos as possibilidades que, a partir de agora, podem ser abertas. A positividade das relações

de poder e saber, que envolvem a literatura em sala de aula, continuará a produzir sujeitos. Nossa reflexão e atuação se volta à possibilidade de se ampliar o raio destes processos de sujeição. Deste modo, o dispositivo literatura pode contribuir na produção de um sujeito que esteja apto a prestar o Enem ou outros vestibulares, mas que ele não se limite a apenas isto.

## Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Santa Catarina: Argos, 2009.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. **O discurso dos professores sobre a utilização do livro didático: O que eles afirmam/negam em relação a este material?**. Recife, 2002 (mimeo).
- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência e saúde coletiva**, vol.2 no.1-2 Rio de Janeiro, 1997.  
Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81231997000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231997000100005) acesso 07/02/2018
- ANDRADE, Mário (org.). **Antologia temática de poesia Africana**. Lisboa: Instituto Cabo-Verdeano do Livro, 1980, v.1.
- ANDRADE, Cláudio Henrique Sales. **Aspectos e Impasses da Poesia de Patativa do Assaré**. 2008, 302 f. Tese (doutor em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo: 2008.  
Disponível em:  
[www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE\\_CLAUDIO\\_HENRIQUE\\_SALES\\_ANDRADE.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE_CLAUDIO_HENRIQUE_SALES_ANDRADE.pdf) acesso 16/02/2018
- ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. São Paulo: Globo, 1977.
- BACK, Eurico. Ensino de Língua e integração social. **Linguística e ensino do vernáculo**. Rio de Janeiro, v. 53/54, n. 03, p. 112-124, abr.-set. 1978.
- BATISTA, A.A.G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.13-45.
- BAPTISTA, Mauro Rocha. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben. **Revista Estação Literária**, Londrina, Volume 13, p. 10-23, jan. 2015.  
Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL13-Art1.pdf> acesso 01/02/2018.
- BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. **Educar em Revista**, no.4, Curitiba, Jan./Dec. 1985  
Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601985000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601985000100004) acesso 10/07/17
- BITTENCOURT, C. M.F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M.A.T.; RANZI, S.M.F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

BOMENY, Helena. **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001. p.11-35.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo**. São Paulo: Editora Avercamp, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, DF, out 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **PNLD 2017: apresentação**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília : MEC/SEB, 2000.  
Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> acesso 28/05/2017

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/CFE. Parecer nº 853/71 (Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Grau e a doutrina de currículo na Lei 5692/71). In **Do ensino de 2º Grau: leis e pareceres**. Brasília-DF: MEC/DEM, 1976.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de. O cânone crítico-poético de Manoel de Barros. **Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 15, n. 30-31, 2001, p. 277-284. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29751/18392> acesso 16/02/2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

\_\_\_\_\_. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol. 24, n. 09, 1972, p. 803-809.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português – Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013.

COELHO, Nelly N. in: ROCCO, Maria Thereza F. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1992, p. 202-223.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. São Paulo : Contexto, 2006.

COSTA, B. L. D.; CARNEIRO, C. B. L.; VEIGA, L. da. Desafio e inovação em políticas públicas: programas para crianças e adolescentes em situação de risco. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 03, p. 02-48, jun., 1997.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CRUZ, Priscila Freitas. Disciplina, Controle Social e Educação Escolas: Um breve Estudo à luz do Pensamento de Michel Foucault. **Revista Unesp**, Marília-SP, 2011. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1674/1422> Acesso em 22/02/2018

DELUCHEY, Jean Francois Y. Sobre estratégias e dispositivos normativos em Foucault: considerações de método. **Revista Faculdade de Direito UFG**, v. 40, n.2, p. 175-196, jul. / dez. 2016.

DIAS, Gonçalves. **Primeiros Cantos**. São Paulo: Agir, 1997.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto V. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 85-101, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a06v32n1> acesso 15/07/2017

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1968.

FERNANDES, Carolina; ACOSTA, Joana D’Arc Camargo Borges. O confronto entre saber e poder em torno da literatura dita marginal. **Revista UFG**, UFG/Campus Catalão Linguagem - Estudos e Pesquisas, Vol. 17, n. 02, p. 61-80, jul/dez 2013. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/download/32236/17203> Acesso 11/05/2018

FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

\_\_\_\_\_. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Edições Loyola : São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GATTI, Bernadette A. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. Brasília: UNB, Vol. 1, n. 1, p. 61-77, Maio/2009  
Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/A-AVALIAÇÃO-EM-SALA-DE-AULA-35-190-1-PB.pdf> acesso 25/01/2018

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Assoeste: Cascavel.1984.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade**. Autores Associados, Campinas-SP, 1996.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. A herança colonial - sua desagregação. In: **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1986.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 01, 2001, p. 09 – 43.

KOTHE, Flavio R. **O cânone colonial: ensaio**. Brasília: UNB, 1997.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LANES, Ely V. **Laboratório de Literatura**. São Paulo: Estrutural, 1978.

LEITE, Marli Quadros. Língua falada: uso e norma. In PRETI, Dino (Org.). **Estudos de língua falada - variações e confrontos**. Projetos paralelos - NURC/SP (núcleo USP) nº 3. 2. ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2006, p.179-208.

LIMA, L. O. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - Impactos na Qualidade do Ensino Público**. 2009, 126f. Dissertação (Mestra em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, USP, SÃO PAULO: 2009.

MEC; FAE; UNESCO. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries**. Brasília : FAE, 1994.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>  
Acesso 03/05/2018.

MEC; FNDE. **Programa do Livro**. 2017.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>  
Acesso 31/10/2017.

MOLINA, Ana Heloísa. Fenômeno Getúlio Vargas: estado, discursos e propagandas. **História & Ensino**, Londrina-PR, v.3, n. 5, p.95-112, abr., 1997.

MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José Maria Hernandez (org.). **História da Educação e Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda; RODRIGUES, Eglem de Oliveira Passone. As pesquisas em história da educação no Brasil com o Livro Didático. in DÍAZ, José Maria Hernandez (org.). **História da Educação e Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p.49-80.

MORRISH, Ivor. **Sociologia da Educação – Uma introdução**. Zahara Editores, Rio de Janeiro, 1983.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, no 17, jan./jun. 2007, p. 124-157

Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/74.pdf> acesso 27/02/18.

OLIVEIRA, João Araújo et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006, 306f. Tese (Doutora em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1971.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.13-20.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros & CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. Evolução do Conceito de Cidadania. In: **Revista Ciências Humanas**. V.7, no 2, 2001.

Disponível em <http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf> Acesso 15/03/2018.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SANTORO, Maria Isabel (org.). **O que Sabemos sobre Livro Didático: Catálogo Analítico**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> Acesso 06/02/2018

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas-SP, Autores Associados: 2003.

SETTON, Maria da Graça J. As transformações do final do século: ressignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: **Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. Summus Editorial. São Paulo. 1999, p. 71-84.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O que Sabemos sobre Livro Didático. In: Maria Isabel Santoro (org.). **O que Sabemos sobre Livro Didático: Catálogo Analítico**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 11-15.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2o. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

TELLES, Vera Silva.. Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos. In: L. Kowarick (Org.). **As lutas sociais e a cidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p. 217-253.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. **Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2002.

UNESCO. Carta do livro. In: BRASIL/ MEC. **Educação**. Brasília: Ministério da Educação, jul-dez. 1972. 11;6, p. 63-66.

WALKER, Susanne Dorothea. **O GÊNERO NOTÍCIA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**. 2006, 182f. Dissertação (mestra em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2006.

Disponível em

[http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7873/dissertacao\\_SW.pdf?sequence=1](http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7873/dissertacao_SW.pdf?sequence=1) acesso 17/05/2017.

ZILBERMAN, Regina. Cânone Literário e História da Literatura. **Revista Organon**, Porto Alegre: UFRGS, v. 15, n. 30-31, 2001, p. 33-44.

Disponível em

<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29710/18367>

Acesso 09/05/2018.