

O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Helio Castelo Branco Ramos¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo avaliar se os exercícios de compreensão leitora do texto literário exploram aspectos mais complexos ou se limitam ao processo de identificação de técnicas e características de um estilo de época.

Palavras-chave: letramento, literatura, livro didático, ensino.

Abstract:

The objective of this paper is to evaluate whether the reader comprehension exercises of the literary text explores more complex aspects or is limited to the process of the identification of techniques and characteristics of a period style.

Key-words: literacy, literature, textbook, teaching.

I. Introdução

Não obstante o uso do livro didático não ser um ponto pacífico entre os estudiosos do tema, ele continua sendo um dos principais recursos didáticos utilizados pelo professor, quando não o único. A utilização do livro didático (ou, pelo menos, do livro com fins didáticos) em sala de aula não é nova, remonta ao período do império português no Brasil, porém o seu formato foi mudando de acordo com o processo sócio-histórico.

¹ Aluno bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras da UFPE. Este estudo é resultado das atividades de pesquisa realizadas no âmbito do programa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Livia Suassuna.

A mudança na conjuntura socioeconômica no Brasil ocorrida entre os anos 1930 e 1960, marcada pelo acelerado processo de industrialização, por conseguinte, pelo aumento na demanda por mão-de-obra qualificada, como também pelas reivindicações sociais em prol da democratização do ensino público, fez a escola abrir as portas para um público que apresentava uma série de dificuldades em relação à língua. Além disso, esse aumento no número de alunos gerou um recrutamento amplo e menos seletivo dos professores, o que foi conduzindo esses profissionais a condições de trabalho cada dia menos favoráveis, entre elas, um número excessivo de turmas, a fim de garantir ganhos salariais mínimos. Em virtude disso, gramáticas e antologias com fragmentos de texto literário vão cedendo espaço para livros com exercícios, já que muitas vezes o professor não tinha tempo para pesquisar textos e pensar em atividades.

Na contemporaneidade, a situação da escola pública e dos professores não mudou muito, embora a academia tenha se voltado para o enfrentamento das questões relacionadas aos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Entre as discussões acadêmicas, é consenso que a formação do leitor, seja do texto literário, seja do texto não-literário, não pode se resumir ao estudo de metalinguagem gramatical nem ao estudo de técnicas e características de um estilo de época.

Assim sendo, nosso objetivo com o presente trabalho é avaliar de que maneira os exercícios de compreensão no livro didático do ensino médio orientam a formação do leitor do texto literário. Buscamos responder à seguinte pergunta: os exercícios revelam uma preocupação de desenvolver habilidades mais complexas de leitura ou se resumem à identificação de técnicas e características de um estilo de época?

Para tanto, comecemos nossa discussão a partir das ideias que nortearam a concepção deste trabalho.

2. Letramento

Definir letramento não é uma tarefa fácil, pois ele envolve uma série de elementos, entre eles, habilidades, valores, usos e funções sociais, que, de um lado, possuem uma dimensão individual e, de outro, social. Essas duas dimensões chegam a cindir os teóricos em diferentes definições, que representam, muitas vezes, posições antagônicas.

Na *dimensão individual*, uma das dificuldades de se definir letramento encontra-se no fato de ela envolver dois processos fundamentais – ler e escrever, compreendidos aqui como duas “tecnologias” de natureza distinta, mas complementares; por conseguinte, o letramento está ligado a ambas. Alguns teóricos costumam apresentar esses dois processos como uma única habilidade, enquanto outros, ao reconhecerem essa distinção, concentram-se na leitura ou na escrita.

A *leitura* engloba um complexo conjunto de habilidades que vão desde a decodificação de palavras escritas até a compreensão de textos escritos. A *escrita*, por seu turno, habilidades que vão desde a codificação de palavras escritas até a construção de um texto inteligível para um leitor potencial. Além disso, ambas as “tecnologias” devem ser aplicadas a diferentes materiais – receitas, catálogos, lista de compras, projeto de pesquisa científica, etc., todos imersos em diferentes práticas sociais, que poderão demandar operações mais simples ou mais complexas. Considerando-se a natureza, bem como o número de habilidades envolvidas nesses

processos, fica difícil traçar um conceito adequado para o termo letramento e definir quais habilidades de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como sendo letrado.

Na *dimensão social* do letramento, em que se leva em consideração o que as pessoas são capazes de fazer com as habilidades de leitura e escrita em contextos de uso da língua, encontramos interpretações opostas em relação à natureza social desse fenômeno – uma versão de cunho liberal, preocupada com a inserção adequada do indivíduo nas práticas sociais, e outra de cunho crítico, voltada ao desvelamento das ideologias presentes em tais práticas.

A distinção entre essas duas maneiras de encarar o letramento é muito importante, porque elas irão implicar diferentes modos de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A primeira irá conceber o letramento como uma forma de adaptação do indivíduo às relações sociais existentes, enquanto a última irá se preocupar com a formação de um indivíduo consciente dos processos ideológicos e das formas de distribuição de poder presentes nas práticas sociais. Segundo Street (1984), um dos representantes dessa segunda perspectiva, *apud* Soares (2003:75), “a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas”.

Embora sejam distintas, essas visões apresentam a relatividade do conceito de letramento, já que ele vai estar diretamente relacionado com a natureza e a estrutura sociais, por isso, ligado aos interesses políticos de cada grupo, o que o torna variável no espaço e no tempo. Por essa razão, Soares (op. cit., p. 112) define letramento

como sendo “uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade”.

Em virtude da multiplicidade e complexidade dos elementos envolvidos na constituição do letramento, há teóricos que não usam esse termo no singular, mas no plural, *letramentos*, o que nos parece pertinente, se levarmos em consideração que cada prática social tem suas especificidades e que, certamente, um indivíduo sempre estará *não letrado* em determinadas práticas sociais. É à reflexão sobre um desses letramentos que dedicamos o próximo tópico.

3. Letramento literário

Há pelo menos dois grandes paradigmas construídos pela tradição do ensino de leitura literária, que representam posições filosóficas diferentes – o franco-brasileiro, influenciado pelo positivismo de Augusto Comte, e o anglo-americano, alicerçado sobre as bases liberal-humanistas de John Stuart Mill. Leahy-Dios (2001:49-50) distingue os dois paradigmas da seguinte maneira:

O primeiro se apóia sobre o lado histórico-social, aparentemente o mais adequado para um processo de ensino quantificável, tecnicista, objetivamente mensurável. Apesar de assassinar o texto literário, esse modelo parece menos elitista, mais democrático que o segundo. O modelo anglo-americano valoriza a transmissão de valores socioculturais da elite dominante; seus métodos, técnicas e teorias de

educação literária constituem uma agenda implícita obscura para os menos iguais.

Em nenhum dos dois paradigmas, parece haver a preocupação de fazer com que o aluno construa um olhar mais crítico para o mundo, para o outro e para si próprio, desconsiderando, portanto, um dos objetivos principais da leitura do texto literário em sala de aula, isto é, o seu caráter formativo. Pois, embora o paradigma anglo-americano tenha como objeto de ensino o texto, “o sucesso do aluno vai estar atrelado a sua familiaridade com o texto literário, ou seja, a seu histórico familiar. Educar pela literatura torna-se, assim, uma questão de ‘berço’” (op. cit., p. 50); já o modelo franco-brasileiro, tem como foco não o estudo *do* texto literário, mas um estudo *sobre* o texto literário, baseado em estilos de época, suas características e autores mais representativos. Esse modelo tem sido o mais adotado no Brasil, provavelmente por conta dos livros didáticos.

Entre as críticas ao paradigma franco-brasileiro, destacamos o fato de considerar o aluno (leitor) como sujeito passivo no processo de interação com o texto, uma vez que, quando acontece a leitura do texto literário, ela é baseada na identificação de determinadas técnicas ou características de um estilo de época nesse texto. Essa atitude não implica um alargamento dos horizontes culturais dos alunos porque limita a atividade de leitura a uma “taxonomia” do texto.

Por essa razão, só é possível falar em leitura do texto literário quando esta atividade leva em consideração não só os aspectos formais do texto, mas também a enunciação desse texto, isto é, as condições em que ele foi produzido. Dessa forma, “a seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse

contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social” (BORDINI e AGUIAR, 1993:16).

Com o intuito de buscar uma nova abordagem para a leitura do texto literário, Cosson (2006:12) propõe o uso da expressão *letramento literário*, que corresponde ao “processo de letramento que se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Fica claro, então, que é primordialmente por meio da leitura dos textos literários que o aluno irá se construir enquanto leitor. Não obstante o letramento literário possa ocorrer fora da escola (como é o caso dos autodidatas), essa instituição continua sendo o *locus* por excelência no que se refere à formação do leitor, haja vista o seu papel de agência cultural. Só através da escola, por conseguinte, da mediação do professor, o aluno será capaz de realizar a leitura proficiente do texto literário, desconstruindo dois dos mitos vigentes em nossa sociedade em relação à leitura: o primeiro é o de que há uma transparência nos livros e o outro, de que a leitura é um ato solitário.

No tocante ao primeiro mito, não há a necessidade de intervenção da escola no ato de leitura, uma vez que, fora dessa instituição, lemos as obras literárias com prazer, sem nenhuma instrução especial. Entretanto, nossa leitura desses textos está intimamente relacionada com os “mecanismos de interpretação” (op. cit., p. 26) que utilizamos, mecanismos esses que, em grande parte, são aprendidos na escola. Além do mais, o papel da escola no que se refere à leitura do texto literário extrapola os limites do entretenimento que a leitura de fruição proporciona. Por ser artefato

cultural multifacetado, envolvendo, assim, questões de ordem diversa, tais como linguísticas, discursivas, estéticas, éticas, etc., é necessário que o aluno aprenda a explorar esse texto através do processo de escolarização.

No que diz respeito ao segundo mito, considera-se a leitura em sala de aula um desperdício de tempo, por se acreditar que o ato de ler se restringe à decodificação do material linguístico do texto; todavia, “sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”. (KLEIMAN, 2007:24).

Infere-se, a partir dessa afirmação, a importância das atividades de leitura realizadas em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas com a compreensão do texto, processo que abordaremos a seguir.

4. Compreensão textual: estrutura x processo de interação

A maneira de conceber o processo de compreensão textual está interligada às noções de *língua*, *texto* e *sujeito*, que irão variar de acordo com as diferentes correntes linguísticas. Em nosso recorte teórico, iremos analisar essas noções à luz dos pressupostos do estruturalismo e do sociointeracionismo, por julgarmos que essas duas correntes são bastante representativas de pelo menos dois dos paradigmas de abordagem desse fenômeno na contemporaneidade: um que toma a língua como um sistema de signos e outro no qual o texto é visto como um *locus* de interação social entre os indivíduos.

Na concepção de língua como *sistema de signos*, a enunciação do sujeito – a *fala* – é encarada como concreta e individual; já a *língua* é um sistema abstrato, homogêneo, social e que transcende o

indivíduo. Em função disso, Saussure excluiu do objeto de estudo da Linguística tudo o que fosse individual e heterogêneo. Os signos, por sua vez, comportam dois elementos: o significante e o significado. Assim sendo, o texto é visto como um produto desse sistema, que se torna totalmente explícito quando seu interlocutor consegue estabelecer as relações entre os signos presentes. A atividade de compreensão resume-se, desse modo, a uma extração de conteúdos do texto.

Na concepção de língua como *lugar de interação*, o sujeito é visto como uma entidade social; reforça-se o *caráter ativo* que os sujeitos (locutor e interlocutor) possuem no processo de interação social, pois, a partir dela, esses sujeitos não só reproduzem, como também produzem o social, à medida que participam ativamente da formação da situação comunicativa na qual se encontram. Além disso, são responsáveis pela atualização das imagens e das representações sociais necessárias à comunicação. O texto deixa de ser um produto da comunicação e passa a ser visto como o próprio *lugar* em que a interação social se desenvolve e através do qual os sujeitos – dialogicamente – se constroem e são construídos. Desse modo, o texto apresenta uma série de implícitos, apenas reconhecíveis quando apreendemos o contexto sociocognitivo dos interlocutores e da situação comunicativa. Isso implica considerar o processo de compreensão como uma atividade de construção de sentido, que se realiza através da relação entre os índices de significação deixados pelo autor do texto e os elementos extralinguísticos presentes na enunciação do texto.

A noção do processo de compreensão que o professor possui norteia a construção das atividades que ele elabora para os seus

alunos. O mesmo fato pode ser observado nos exercícios de compreensão leitora presente nos livros didáticos.

Em nossa análise dos exercícios do livro didático do ensino médio, levamos em consideração a classificação tipológica² estabelecida por Marcuschi (2005), considerando, assim, a natureza de cada uma das questões e sua relação com a construção de habilidades de leitura no processo de formação do leitor do texto literário. No que se refere ao tipo, as questões podem classificadas em:

- a) *A cor do cavalo branco de Napoleão* – são questões nas quais não se exige o mínimo de perspicácia por parte do aluno (leitor), já que a própria formulação as torna auto-repondidas, poderiam ser resumidas a indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
- b) *Cópias* – são aquelas que exigem do aluno apenas a reprodução de enunciados explícitos no texto. Trata-se de uma atividade de mera identificação.
- c) *Objetivas* – são perguntas cujas respostas se encontram inscritas no material linguístico do texto. Logo, a compreensão leitora encerra-se na atividade de decodificação desse material.
- d) *Inferenciais* – são perguntas cujas respostas extrapolam a decodificação do material linguístico do texto, uma vez que, para respondê-las, o aluno precisa produzir novas

² Para a elaboração dessa tipologia, o autor não analisou exclusivamente exercícios de compreensão leitora de textos literários, visto que as atuais coleções de livros de língua portuguesa do ensino fundamental e médio apresentam um número variado de gêneros textuais. Todavia, como algumas habilidades de leitura também são comuns ao texto literário, adotamos a sua classificação.

informações a partir de informações prévias, quer sejam de caráter textual ou não. Essas perguntas são mais complexas, pois implicam a interação entre o material lingüístico do texto e outros conhecimentos, como os pessoais, os contextuais e os enciclopédicos. E isso acarreta determinadas estratégias lógicas e cognitivas, tais como deduções, induções, generalizações, particularizações, associações, etc.

- e) *Globais* – são perguntas que levam em consideração a relação entre organicidade do texto e os aspectos extratextuais envolvidos na sua produção, o que implica a utilização de processos inferenciais. São questões que dizem respeito às ideias centrais do texto, temática, ponto de vista discurso, entre outras.
- f) *Subjetivas* – são as questões que relacionam com o texto superficialmente, já que suas respostas ficam apenas a cargo do aluno, sem que possamos testar a validade dessas respostas a partir do confronto com o texto.
- g) *Metalingüísticas* – são perguntas que exigem do aluno atenção para questões formais dos gêneros textuais, normalmente, se referem à estrutura do texto ou do léxico, como também a partes textuais.
- h) *Interdisciplinares*² – são perguntas que visam a ampliar o repertório cultural do aluno, pois, com elas, busca-se compreender um conceito presente no texto a partir do respaldo de uma outra área do conhecimento.

² A nomenclatura para esse tipo de questão foi proposta por nós, uma vez que, entre os dados coletados, havia questões que apresentavam esse formato, porém não tinham sido contempladas no estudo realizado por Marcuschi.

5. Metodologia

O *corpus* selecionado para a nossa análise é composto pelo manual do professor, bem como pelos exercícios de compreensão leitora da unidade 3 do primeiro volume de uma coleção didática de língua e literatura que tem como foco o trabalho com a compreensão leitora de textos produzidos no período do Barroco. O recorte adotado – o trabalho com apenas uma unidade do livro – deve-se ao caráter inicial e exploratório da pesquisa, que talvez não permitisse um olhar mais acurado das questões com um volume maior de dados. As subquestões de uma mesma pergunta foram consideradas individualmente, porque, na maioria dos casos, eram de natureza distinta. Examinamos, então, um total de 61 questões.

A seleção do *corpus* justifica-se pela formação dos co-autores do LD, livro didático – um deles é mestre em Teoria Literária e Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso e o outro, mestre em Estudos Literários –, bem como pelo fato de atuarem como professores da educação básica. Acreditamos que a formulação de exercícios significativos à aprendizagem do aluno está ligada não somente ao domínio do objeto de ensino e de saberes de cunho pedagógico, mas também aos conhecimentos experienciais adquiridos ao longo da carreira profissional.

Tanto na análise do manual do professor quanto na análise dos exercícios visávamos a identificar quais as noções de língua e literatura presentes, em virtude do fato de que elas norteiam a formulação dos exercícios em torno da leitura do texto literário. Além disso, queríamos verificar se, a partir dos exercícios propostos, o aluno teria a possibilidade de desenvolver habilidades de leitura, e

se o professor era encarado como parceiro no processo de formação do aluno-leitor.

6. Os exercícios de compreensão leitora no livro didático do ensino médio

A análise do manual do professor permitiu observar que o referencial teórico adotado pelos autores do livro, no tocante ao ensino de leitura literária, tinha como base, entre outras, a teoria dialógica bakhtiniana. Assim, o enfoque pretendido era a leitura do texto e não a história da literatura, embora esta seja usada como recurso de organização didática. Os autores propõem um trabalho de leitura em que o professor possa estabelecer a partir da obra literária diálogos entre o passado e o presente, entre as literaturas nacional e estrangeiras e entre a literatura e outras linguagens, tudo isso visando a uma ampliação da capacidade leitora dos alunos, como também à ampliação do seu repertório cultural em relação à literatura e à cultura universais. Entretanto, não ficam claras quais seriam as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas, a fim de que o aluno alcance tais objetivos.

Com a análise dos exercícios de compreensão, pudemos verificar que o professor é encarado como mero executor das atividades propostas pelos autores, haja vista o fato de que a única diferença entre o livro do aluno e o do professor, na grande maioria dos exercícios, é o fato de o segundo apresentar as respostas para os exercícios, como se a proposta de cada um deles por si só fosse óbvia e não passível de crítica.

De um modo geral, os exercícios de compreensão leitora apresentaram o formato de um roteiro de leitura, estruturado

através da técnica pergunta-resposta, mediante a qual o aluno deveria identificar ou analisar determinados aspectos a partir do texto. Assim como Marcuschi, reconhecemos a utilidade dessa técnica; entretanto, o uso de outras técnicas de igual plausibilidade tornariam as atividades de compreensão leitora menos repetitivas.

No que diz respeito ao tipo das perguntas encontradas no *corpus*, percebemos uma recorrência maior das globais e inferenciais, em oposição àquelas centradas exclusivamente no texto, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Perguntas de compreensão leitora no LD do Ensino Médio

Tipo	Quantidade	%
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	1	0,02
2. Cópia	4	0,05
3. Objetiva	13	0,21
4. Inferencial	20	0,34
5. Global	17	0,28
6. Subjetiva	2	0,03
7. Metalinguística	3	0,05
8. Interdisciplinar	1	0,02

Esse predomínio de questões de compreensão leitora que não se prendem a aspectos meramente lingüísticos representa um avanço em relação ao trabalho realizado com o texto literário; contudo, ao trabalhar o aspecto composicional desse texto, nem sempre os autores conseguem formular questões que façam com que o aluno perceba a interação entre os aspectos estruturais e a construção de sentido do texto como um todo.

Talvez isso aconteça em virtude da fragmentação presente no trabalho de língua e literatura, típica do ensino médio, o que leva algumas escolas, sobretudo, da rede privada de ensino, a contratarem diferentes profissionais da área de Letras para cada unidade de ensino da língua. Assim, temos um professor que trabalha com a gramática (normalmente numa perspectiva tradicional); um, com produção de textos; e outro, com leitura, esta geralmente realizada a partir de textos literários. De certo modo, essa fragmentação presente no ensino médio é reflexo da formação acadêmica dos professores de língua e literatura maternas, segundo Leahy-Dios:

As ausências mais sentidas [na formação dos estudantes de Letras] dizem respeito à fragmentação curricular, à insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre os professores, entre alunos, entre professores e alunos. Esses são requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica (op. cit., p. 20).

A dificuldade de articular conhecimentos pode ser a causa de o professor, ou mesmo o autor do LD, recorrer à tradição no ensino de literatura, ao trabalhar com o aspecto composicional desse texto, isto é, solicita-se ao aluno que ele identifique determinadas técnicas ou características da estética literária estudada sem relacionar tais aspectos com a construção de sentido do texto. Assim, o trabalho de leitura do texto literário se faz desarticulado do trabalho de análise linguística. As questões abaixo são representativas dessa postura:

3. Os dois poemas apresentam aspectos em comum, como, por exemplo, o tipo de composição, as imagens e o tema. Compare-os e responda:

- a) Que tipo de composição poética foi empregado nos dois textos?
- b) Os dois poemas são ricos em imagens. Uma das imagens do texto I é criada pela metáfora da nau (embarcação). Destaque do II um verso que corresponde a essa mesma imagem.

4. A linguagem barroca geralmente busca expressar estados de conflito espiritual. Por isso faz uso de inversões, antíteses e paradoxos, entre outros recursos. Identifique nos textos:

- a) exemplos de inversão de quanto à estrutura sintática;
- b) exemplos de antíteses ou paradoxos.

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

A Questão 3.a) é do tipo *metalinguística*, pois a operação que o aluno precisa realizar é informar qual é o gênero textual a que pertencem os dois textos lidos; já as demais questões são do tipo *cópia*, porque basta que o aluno reproduza integralmente os elementos que são solicitados para respondê-la. Se analisada apressadamente, a questão 7 poderia ser considerada inferencial, já que o aluno precisa se apoiar na leitura do box para identificar características do cultismo e conceptismo, contudo o objetivo da atividade se limita à identificação de tais tendências estilísticas.

Entretanto, essas questões poderiam se tornar mais significativas no processo de formação do leitor do texto literário, caso fossem articulados os aspectos formais com suas implicações na construção de sentido do texto. Na primeira subquestão, por exemplo, poderia ser explorado o modo como o gênero soneto organiza o discurso literário: normalmente, a voz lírica propõe ao

leitor uma problematização, nas três primeiras estrofes, para, em seguida, “solucioná-la” na última estrofe.

Por outro lado, o livro didático já apresenta questões bem formuladas, que fazem com que o aluno articule o material lingüístico do texto com operações inferenciais, como podemos ver nas questões a seguir:

2. No texto I, na última estrofe, os três elementos comparados à rosa são retomados e o eu lírico menciona o destino de cada um deles: a penha (a pedra) aguarda a nau; o ferro aguarda a planta; a tarde aguarda a rosa.

- a) O que a pedra, o ferro, e a tarde podem provocar, respectivamente, na nau, na planta e na rosa?
- b) Portanto, o que há em comum entre estes três elementos: nau, planta e rosa?
- c) Relacione a característica comum desses três elementos com a vaidade e conclua: Qual é a opinião do eu lírico sobre a vaidade?

As duas primeiras subquestões são do tipo *inferencial* e a terceira, *global*. Para responder à primeira, faz-se necessário que o aluno lance mão de seu repertório cultural, a fim de chegar à conclusão de que a penha, o ferro e a tarde são elementos nocivos àqueles elementos comparados à rosa. Na segunda, é preciso associar esses três elementos, para se concluir que todos eles são frágeis diante da adversidade, estão sujeitos à morte, são efêmeros. Por fim, feitas todas essas associações, chega-se a idéia central do texto, que encerra o discurso presente no soneto: a vaidade não conduz a nenhum caminho, uma vez que tudo na vida é transitório, discurso que pode ser associado à cultura cristã, que é um dos elementos presentes na enunciação do texto barroco.

Há também, na elaboração das questões, uma preocupação de contextualizar as perguntas, o que, de certo modo, contribui para a ampliação do repertório cultural do aluno, bem como pode servir para orientar as suas antecipações de leitura em atividades posteriores, como é o caso da questão a seguir, que contextualiza a estética do texto do Pe. Vieira:

<i>2. Vieira costuma desenvolver seus sermões por meio de raciocínios complexos e lógicos, em que faz uso freqüente de metáforas, comparações e alegorias. Nesse sermão, por exemplo, ele constrói correspondências alegóricas, que podem ser assim esquematizadas:</i>				
<i>Sempre é necessário:</i>				
para converter uma alma	→	pregador	→	com a doutrina persuadindo
	→	ouvinte	→	com o entendimento percebendo
	→	Deus	→	com a graça, iluminando
para um homem se ver	→	olhos		
	→	espelho		
	→	luz		
<i>Releia o primeiro parágrafo do texto e estabeleça as relações: A quem correspondem os elementos olhos, espelho e luz?</i>				

Além da contextualização, a proposta de trabalhar com raciocínios esquemáticos pode ser visto como algo positivo, porque esse tipo de raciocínio é encontrado, por exemplo, em textos em forma de diagrama, encontrados em outras disciplinas, o que ajudaria os alunos na leitura desse gênero textual. Contudo, a questão apresenta um problema de formulação, já que o aluno pode entender

o primeiro esquema como sendo uma alegoria, quando, provavelmente, os autores o utilizaram, a fim de exemplificar a atividade para o aluno.

Uma leitura apressada dos resultados pode levar o nosso leitor a concluir que os exercícios de compreensão do livro didático apresentam pouco avanço no que se refere ao letramento literário, haja vista a influência que a tradição ainda exerce no ensino de literatura. Mas outros aspectos devem ser levados em consideração ao se avaliar a proposta de letramento literário presente no livro didático do ensino médio, o que nos leva ao tópico final desta discussão.

7. Considerações finais

Analisados o manual do professor – pautado numa visão discursiva de língua e literatura – e os exercícios propostos pelos autores do livro didático, percebemos que a proposta de letramento literário presente nesse suporte é uma alegoria de nossa época, isto é, revela a tensão entre dois discursos pedagógicos: o da tradição, para o qual a leitura do texto literário se encerra no reconhecimento de técnicas e aspectos formais de um determinado estilo de época, e o do letramento literário, para o qual a leitura do texto literário só se traduz em compreensão plena quando se consegue vincular a estética às condições socioculturais em que o texto foi produzido. Assim, não é possível, por exemplo, dissociar as antíteses e paradoxos presentes na estética barroca das tensões discursivas vividas pelo homem do século XVII, extremamente atormentado pela impossibilidade de conciliar a tradição clássica do século anterior com os valores da sociedade medieval cristã.

Embora o livro didático encerre essa tensão, deve-se reconhecer o esforço de seus autores no sentido de romper com uma tradição que não contribui com a formação de leitores do texto literário, pelo contrário, acaba por, muitas vezes, criar uma antipatia entre os alunos e as obras literárias, já que a literatura se mostra refratária à atitude de mantê-la sob a previsibilidade da taxonomia do estilo de época. E essa postura refratária da literatura, por sua vez, impossibilita os alunos de aplicarem integralmente o “receituário” aprendido nas aulas centradas em técnicas e características estilísticas.

No que se refere às atividades, é importante que elas sejam variadas e instigantes, já que a mobilização dos alunos compõe um dos elementos do processo didático, que pode não ser alcançado caso a técnica pergunta-resposta seja exclusiva.

Assim, faz-se necessário que os autores de livro didático, assim como os professores, pensem em alternativas metodológicas. E, ao contrário do que se pensa, essas alternativas não precisam, necessariamente, ser mirabolantes, por exemplo, a atividade de paráfrase de um texto ou parte dele é um exercício que serve para avaliar a compreensão desse texto, já que só será capaz de reformular linguisticamente um texto quem apreendeu as suas ideias centrais.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória (1993). *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

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

KLEIMAN, Angela (2007). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11 ed. São Paulo: Pontes.

LEAHY-DIOS, Cyana (2001). *Língua e literatura: uma questão de educação?* São Paulo: Papyrus.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2005). Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 48-61.

SOARES, Magda (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.