

O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Lúcia Outeiro FERNANDES¹

- **RESUMO:** Discutir sobre o texto literário no livro didático pressupõe o levantamento de abordagens multidisciplinares, que envolvem questões como a própria concepção de leitura e de texto literário, a necessidade de adequação desse texto aos leitores, o espaço dado à literatura no livro didático, as atividades de trabalho propostas pelo livro, bem como o papel do professor e da escola na formação de hábitos de leitura ou no aprimoramento do gosto estético do aluno.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; escola; livro didático; concepções de leitura.

O tema que me foi proposto para discussão – o texto literário no livro didático – envolve questões multidisciplinares, das quais sobressaem a própria concepção de leitura e de texto literário, a necessidade de adequação desse texto à maturidade dos leitores – crianças e adolescentes –, o espaço que se deve dar à literatura no livro didático, as atividades de trabalho propostas pelo livro e, também, o papel do professor e da escola na formação de hábitos de leitura ou no aprimoramento do gosto estético do aluno.

Todos esses itens são polêmicos, não havendo consenso entre pesquisadores e educadores sobre nenhum deles. O último, por exemplo, que se refere ao papel do professor, por incrível que pareça é discutível. Numa escola pública, por ocasião de uma palestra, uma professora foi extremamente agressiva comigo, quando eu disse que, por vivermos num país sem tradição de leitura, onde as famílias não têm o hábito de iniciar a criança na afeição pelos livros, este deveria ser um papel da escola. Ela então me perguntou, em tom de desafio, se eu não achava que a escola estava absorvendo obrigações que desvirtuavam seus objetivos. Bem, na minha opinião, quem estava desvirtuando o próprio papel em relação à realidade educacional de seu país, era ela, porque, ser o mediador entre o livro e a criança, criando situações que estimulem a vivência, a discussão e o trabalho com textos literários é, sim, em qualquer lugar do mundo, uma das principais tarefas do professor.

Concordo com certos especialistas, quando dizem que o gosto pela leitura deve ser desenvolvido muito cedo, paralelamente à aquisição da fala, cabendo, portanto, à família colocar a criança em contato com histórias e textos cantados ou recitados, e até mesmo com o objeto livro. Esta seria a forma mais eficiente de despertar certa afetividade da criança pelos textos literários, desenvolvendo habilidades especialmente importantes para lidar com a linguagem oral ou escrita. Não abro mão, porém, da

¹ Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

convicção de que cabe à escola desenvolver, na criança, não apenas as habilidades mecânicas de leitura, mas também aquilo a que nós denominamos, de modo um tanto abstrato, como o “gosto pela leitura”.

Com efeito, se, para alguns especialistas em estudos da linguagem, o “gosto pela leitura” é visto como uma expressão abstrata, sem fundamentação científica, para nós, professores de literatura, define a idéia de um hábito de leitura acompanhado pelo prazer estético que a fruição do texto literário confere ao indivíduo, ampliando sua capacidade de compreensão do ser e do universo, acrescentando um significado à sua própria vida, tal como se desprende do texto de Marcel Proust:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezásemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na paisagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar, a merenda que nos obrigavam a levar e que deixávamos de lado intocada sobre o banco, enquanto sobre nossa cabeça o sol empalidecia no céu azul; o jantar que nos fazia voltar para casa e em cujo fim não deixávamos de pensar para, logo em seguida, poder terminar o capítulo interrompido, tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo, em nós, como uma lembrança tão doce (muito mais preciosa, vendo agora à distância, do que o que líamos então com tanto amor) que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais. (1989, p. 9-10)

Segundo Proust, de tal modo a memória da infância ficou impregnada pelo prazer da leitura que, ao folhear os livros preferidos de outrora, o adulto percebe como os demais prazeres da criança, preteridos então pela avidez em consumir páginas e capítulos, acabaram sobrevivendo graças ao sabor especial que lhes foi conferido pela própria leitura.

O desenvolvimento do “gosto pela leitura”, essencial às atividades promovidas pela área de estudos literários, está intimamente relacionado às atividades que promovam o tipo de leitura descrito por Roland Barthes. O teórico francês demonstra como esta modalidade de leitura não busca somente o conteúdo, mas conduz o leitor a deter-se nos meandros do texto, enredando-o em suas malhas:

outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folheamento da significância;

como no jogo da “mão quente”, a excitação, provém, não de uma pressa processiva, mas de uma espécie de charivari vertical ... o interstício da fruição, produz-se no volume das linguagens, na enunciação, não seqüência dos enunciados: não devorar, não engolir, mas pastar, aparar com minúcia, redescobrir, para ler esses autores ... sermos leitores *aristocráticos*. (1987, p. 19-20)

Quanto ao espaço que o texto literário deve ocupar no livro didático também não existe nenhum acordo. Para alguns, ele deve ser o único tipo de texto a ser trabalhado na sala de aula. Para outros, poemas e histórias de ficção não passam de textos instrumentais, no mesmo nível dos outros, servindo apenas como veículo de conteúdos que reforçam o aprendizado da criança sobre matemática, gramática, história, religião, ecologia, ciências, bons costumes e hábitos de comportamento.

As duas posturas, porém, comportam equívocos. Os textos selecionados para um livro didático devem configurar uma pluralidade de discursos, coerente com a diversidade lingüística própria do contexto cultural dos alunos. Portanto, textos literários deveriam ser entremeados com os de outra natureza, como textos de jornal, cartas, revistas, textos técnicos, letras de música e textos recolhidos da tradição oral, entre outros. Sinalizando para a criança as diferenças discursivas da língua escrita, o livro didático deve promover a reflexão intertextual, levando a criança a estabelecer relações entre a linguagem literária e outras formas de discurso, a tradição culta e a popular, entre sua aula de leitura e as demais disciplinas, enfim, entre as atividades escolares e a própria vida.

Como o texto literário apresenta um potencial inesgotável para ampliar o universo de significados do aluno sobre os dois níveis de realidade – seja o social, que inclui tanto a sociedade em geral, quanto o espaço particular de relações pessoais; seja o interno, constituído por suas emoções subjetivas – deveria ocupar um lugar privilegiado na formação integral do aluno. Entretanto, a pluralidade de tipos de texto é importante porque vai permitir o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura.

A concepção de leitura: eis aqui outro item problemático. É preciso ressaltar que, a despeito das mais sofisticadas teorias sobre o assunto, surgidas nas duas últimas décadas, em decorrência do incremento dos estudos da linguagem, ainda se encontra, como fundamento de muitas atividades pedagógicas sugeridas nos livros didáticos, uma concepção mecanicista de leitura como desempenho de habilidades para reconhecimento de signos e extração de significados prontos. O texto é visto, neste caso, como um depósito de significados predeterminados, aos quais os alunos deverão chegar por meio dos exercícios de compreensão de leitura.

A leitura, porém, é uma operação muito mais complexa, que envolve transações contínuas entre pensamento e linguagem, entre o universo psicossocial do leitor e o texto, e que, portanto, demanda muito mais participação da criança do que o mero domínio de habilidades para decodificar os signos escritos.

Atividade primordial na educação integral do indivíduo, a leitura é indispensável para a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, envolvendo problemas fonéticos, semânticos, culturais, ideológicos e até filosóficos. Essencial na aquisição e organização do saber em geral, a leitura não pode ser confundida com o reconhecimento de palavras ou mesmo com a compreensão superficial e simplista, que se obtém com a habilidade de decodificação literal, por meio das famosas “perguntas de compreensão do texto”. Tais exercícios, se auxiliam o aluno na identificação de estruturas lingüísticas, não asseguram ao leitor o papel ativo que deve ter na construção dos múltiplos sentidos que o texto literário comporta.

A leitura desejada hoje, é aquela em que o leitor, aliando à competência lingüística, a sua própria experiência de vida, busca na memória os conhecimentos arquivados e os projeta sobre o texto, atuando na construção dos significados e dos sentidos possíveis. Desconstruindo o dualismo epistemológico leitor/texto, esta perspectiva pedagógica concebe a leitura como um processo de transação, em que leitor e texto, mutuamente dependentes, são continuamente transformados.

No caso do texto literário, essa noção de sistema aberto, cuja potencialidade de sentidos é múltipla, é indispensável, uma vez que faz parte do próprio consenso que os profissionais da área têm sobre o que seja um “texto literário”. E aqui entramos na consideração de outro item importante para nossa reflexão sobre o texto literário no livro didático. O que é mesmo um texto literário? As respostas possíveis ainda comportam dúvidas e questionamentos, como demonstram suas abordagens em qualquer curso de teoria literária.

Não sendo nosso objetivo o debate teórico-crítico, adotamos aqui uma concepção da literatura como forma de expressão artística, integrante de um processo cultural. Utilizando diferentes sistemas de signos e matérias-primas diversas, toda cultura desenvolve linguagens artísticas, geradas a partir de convenções, consensualmente estabelecidas, ainda que periodicamente rasuradas e renovadas – como vem ocorrendo, nas últimas décadas, com a tradição da modernidade, implantada com a sociedade capitalista burguesa. Como formas de manifestações estéticas, essas linguagens especiais, como a escultura, a dança, a pintura, o teatro, entre outras, desencadeiam questões essenciais do ser ou da vida comunitária: experiências de vida, desejos proibidos, sonhos, angústias, medos, perplexidades diante dos mistérios da vida e da morte, enfim, uma gama variada de emoções e sentimentos, como amor, tristeza, ódio, saudade é mobilizada no espectador ou no leitor, levando-o a vivenciar, em diferentes graus de complexidade e intensidade, aspectos fundamentais de sua vida particular ou comunitária.

A literatura é abordada, aqui, como um desses sistemas especiais de linguagem, o que significa dizer que um texto, para ser considerado literário, precisa apresentar aquelas características, que alguns denominam como qualidades estéticas, enquanto

outros preferem denominar como estratégias de construção de textos ficcionais e poéticos, mas que todos, que trabalhamos com esses textos, julgamos serem os agentes desencadeadores da mobilização vital do sujeito, enquanto leitor, descrita por Marcel Proust e Roland Barthes nos textos acima citados.

Para que um texto dirigido à criança mobilize sua atenção, alterando-lhe a consciência do seu universo psicossocial, precisa falar de temas do seu interesse, numa linguagem adequada à sua maturidade. Estando em processo de crescimento, a criança é um leitor especial. Todos os assuntos podem interessá-la. Entretanto, como o seu modo de se relacionar com o contexto e consigo mesma vai-se alterando, de acordo com suas fases de amadurecimento emocional, é necessário que os textos selecionados apresentem uma linguagem e uma forma de abordar os assuntos adequadas a cada um desses momentos. Por exemplo: o tema da morte, fascinante e angustiante para qualquer idade, pode perfeitamente ser compreendido intelectualmente por qualquer criança com quem se possa conversar sobre o assunto. Entretanto, garantem os psicólogos, é muito mais saudável para a criança, que esse tema seja tratado de maneira simbólica, antes de uma abordagem realista e científica. É notório que também os temas variam na preferência de uma criança, conforme sua idade. Crianças de três anos, por exemplo, não vibram com as histórias de aventura, da mesma forma como os leitores de dez anos, que começam a sentir necessidade de deixar a proteção paterna e, portanto, de “fugir” para longe de casa.

É bom lembrar que entre as principais funções da arte - já que tomamos o texto literário como uma linguagem artística - está aquela que se poderia comparar à função que os psicanalistas verificam nas brincadeiras infantis, nos jogos e nos sonhos. Levando a criança a repensar, de modo inconsciente, as situações vivenciadas no dia-a-dia, as brincadeiras possibilitam descarga de energias acumuladas, reavaliação de mensagens e superação de dificuldades, à medida que os participantes projetam - nos gestos, nas falas e na imitação dos adultos - seus próprios conflitos interiores. Assunto sério para a criança, as brincadeiras não se limitam a um efeito catártico, mas atuam no psiquismo infantil, possibilitando melhor relacionamento com o seu contexto, fortalecimento da auto-imagem, auxílio na solução de conflitos emocionais e compreensão do seu papel nas relações sociais.

É por isso que, toda expressão artística, para possibilitar esse grau de vivência por parte do receptor, precisa desencadear sua mobilização, levando-o à identificação e à transferência, de modo a permitir a projeção, no mundo criado, de suas próprias experiências de vida. As emoções vividas durante essa experiência singular devem ser tão significativas que, ao final, esse leitor já não seja o mesmo. Como a comunicação artística só se completa satisfatoriamente quando atinge esse nível de mobilização e resposta, seu objetivo não pode restringir-se à mera transmissão de um conteúdo, de uma informação, à semelhança de outras formas de comunicação.

Possibilitando profunda interação texto-leitor, a obra literária deve oferecer as condições de sua permanente reconstrução pela experiência do leitor. Esse, aliás, é o grande mistério da obra literária. Ela se apresenta como um texto que, virtualmente, carrega um número quase infinito de possibilidades de leitura. Além disso, como resultado da interação obra/leitor, a percepção de mundo se amplia consideravelmente, obrigando o sujeito a uma reavaliação constante de suas opiniões, de suas verdades, enfim, de suas crenças e ideologias.

Quando se apresenta à criança um texto destituído de qualidades mobilizadoras de sua atenção e curiosidade, inviabiliza-se esse processo especial de comunicação artística. Mais do que assuntos do seu interesse – em princípio uma criança se interessa por todos os assuntos – a obra literária dirigida ao público infanto-juvenil deve ter qualidades estéticas que se aproximem do universo do leitor, para que o resultado da leitura não se restrinja ao tédio e ao tormento, à semelhança do que ocorre com o jovem Graciliano Ramos, numa experiência de leitura em sala de aula, assim descrita pelo escritor já adulto, em seu livro *Infância*:

Os meus miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas barbas pedagógicas. Achava-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os dedos esmoreciam, deixavam cair o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele. Acordei bambo, certo de que nunca me desembaraçaria dos cipoais escritos. (1992, p. 119)

No livro citado, Graciliano Ramos critica severamente o pedagogismo de um certo Barão de Macaúbas, que desejava, com seus textos pedantes, “elevar o nível das crianças ao dos professores”. Descrevendo a perplexidade do jovem leitor, o autor enfatiza o autoritarismo didático que não respeita nem as peculiaridades de cada criança (incluindo-se neste aspecto as marcas do contexto sócio-cultural em que ela vive), nem as características específicas de sua fase de amadurecimento interno. Mais do que isso, não respeita a necessidade de se dar à criança textos literários de qualidade. Vejamos como Graciliano pontua tais questões:

Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos. – Passarinho, queres tu brincar comigo? Forma de perguntar esquisita, pensei. ... Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes. Havia a moscazinha, que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo às ordens maternas. Tanto voou que afinal caiu no fogo. Esses dois contos me intrigaram com o Barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato ... Um tipo de barbas espessas ... Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele

intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores. (1992, p. 117-8)

A comunicação artística, em princípio, é oposta a toda e qualquer forma de doutrinação, embora jamais esteja isenta de substrato ideológico. Sendo uma forma de comunicação aberta, os textos artísticos devem explorar as convenções de linguagem, ou seja, as estratégias de construção aceitas, hoje, como próprias de textos narrativos e de textos poéticos, que permitem leituras plurissignificativas, ao enfatizar a pluralidade de vozes presentes no discurso, tal como foi demonstrado por Bakhtin (1981). Possibilitando ao leitor o contato com diferentes pontos de vista, os textos literários devem permitir ao indivíduo perceber o relativismo das verdades, sempre a serviço de interesses de grupos e classes. Se bem trabalhados, esses textos podem levar à compreensão de que até mesmo valores éticos e formas de comportamento são construídos culturalmente, podendo, por isso mesmo, serem criticados e reconstruídos permanentemente. Portanto, qualquer tentativa de utilizar deliberadamente a literatura – ou qualquer forma de arte - para fins de doutrinação ou para transmitir conteúdos prontos ocasiona uma sensível redução nas qualidades estéticas de suas mensagens.

Esse conceito do texto literário como forma de arte, remete-nos ainda a outro item da nossa reflexão: a necessidade de propostas didáticas que respeitem a natureza e as funções próprias desse tipo de linguagem. De todos os itens aqui abordados, este é, possivelmente, o mais crítico, porque, em primeiro lugar, é muito difícil demonstrar, para profissionais com formação em outras áreas, que não a de Letras, a importância de se dar ao texto literário um tratamento específico, diferente daquele que se dá aos demais textos do livro didático; e, em segundo lugar, porque é muito difícil convencer os pesquisadores da área, de que literatura precisa de uma didática para ser tratada na sala de aula. Em geral, professores de literatura desprezam a didática e insistem na crença de que “literatura não se ensina”. O resultado desse, digamos, desencontro, entre áreas que deveriam desenvolver muitos projetos de pesquisa afins, fica mais visível às vésperas do vestibular, quando uma legião de alunos expressa seu menosprezo à literatura, apoiando-se exclusivamente em resumos e macetes como ferramentas para a prova.

Para encerrar esta contribuição para as reflexões sobre o lugar e a função do texto literário no livro didático, seria bom ressaltar também a má qualidade de grande parte dos textos incluídos nesse material dirigido aos alunos de 1ª à 4ª séries, bem como a abordagem inadequada dos mesmos pelos exercícios e atividades propostas para crianças do Ensino Fundamental. Ao integrar uma comissão do MEC para avaliação de livros didáticos, em 1998, pude observar que a seleção de textos constitui um dos itens mais problemáticos desses livros. Além da má qualidade, os fragmentos, em geral muito curtos, configuram-se como recortes muitas vezes sem unidade de sentido. Confunde-se o gosto pela fantasia ou mesmo a necessidade de magia, vistas como características do universo infantil, com a falta de precisão lógica dos textos.

Não se pode ignorar que, ao entrar na primeira série, a criança já está procurando compreender o mundo de um ponto vista lógico e, portanto, que necessita de textos argumentativos e coerentes, com os quais poderá construir significados sobre si e sobre o mundo em que vive. Além disso, a imaginação e a criatividade, bem como a ficção e a poesia, não se opõem à coerência e à coesão, nem à verossimilhança, que deveriam estar presentes em todos os textos de um livro didático.

Raramente, esses textos oferecem oportunidade de enriquecimento da experiência de mundo da criança e do adolescente. Predomina nos livros didáticos uma perspectiva infantilizada, que tende a facilitar a linguagem ou a adotar clichês de imagens e de formas lingüísticas que o adulto, equivocadamente, considera como próprias da infância. Isso ocorre sobretudo nos pseudotextos, aqueles que foram escritos com objetivos exclusivamente didáticos, para ensinar alguma lição edificante à criança ou para passar conhecimentos de outras disciplinas. Os personagens, mal construídos, não apresentam características que possibilitem a identificação do leitor. Os recursos de enredo, ingênuos e inverossímeis, são insuficientes para atrair a criança e provocar emoções, mobilizando sua participação na construção de sentidos e na reflexão sobre os temas abordados, como se poderia esperar de bons textos literários.

O único critério de escolha que parece nortear grande parte dos autores de livros didáticos, no momento, é o temático. Enfatizando os temas politicamente corretos, confere-se especial atenção para problemas de alteridade, algumas questões sociais e certo apelo ecológico. As propostas de atividades de leitura e compreensão de textos também se limitam a aspectos conteudísticos. Os exercícios sobre vocabulário, por exemplo, não permitem à criança perceber os jogos de significação encontrados em textos poéticos. As relações intertextuais também não ultrapassam as questões temáticas, sendo poucas as atividades que permitem a reflexão sobre as diferenças discursivas da língua escrita.

O didatismo e o excesso de interferência no processo de compreensão do aluno é outro ponto fraco das atividades propostas. Esse didatismo, em geral, fundamenta-se numa concepção de criança como objeto, um ser passivo, uma tábula rasa onde o ensino vai imprimir os modelos de discurso e de conduta que a sociedade, ou melhor dizendo, que o Estado, pois falamos sobre escola pública, deseja.

Os clichês moralizantes sobre a própria atividade de leitura inundam os livros, demonstrando o equívoco generalizado de que se pode despertar, na criança e no jovem, o gosto pela leitura, por meio de efeitos persuasivos de retórica. Exaltando a atividade de leitura como instrumento de elevação espiritualizada do leitor, essa retórica doutrinária idealiza o livro como objeto de culto e o leitor como um ser iluminado. Falar sobre as qualidades do livro, porém, não forma leitores. Mistificar o papel da leitura na formação de uma elite privilegiada da sociedade capitalista parece ter sido,

no passado, a intenção desse discurso conservador, cujo ranço ainda é marca constante nos livros didáticos. Entretanto, esta retórica perde totalmente sua função, no momento em que se deseja democratizar a leitura como instrumento de emancipação do indivíduo à categoria de cidadão, conforme penso que seja, hoje, nosso desejo como professores de literatura.

É preciso que se enfatize, que a fruição do texto literário não é privilégio de iluminados, mas decorre de um longo aprendizado, que precisa da mediação paciente do professor. Não basta colocar a criança em contato com o texto literário. É preciso desenvolver um trabalho de treinamento, que leve o aluno a mobilizar sua própria bagagem cultural e perceber as astúcias do jogo construído entre os diversos elementos do texto. Para ampliar os níveis de compreensão da leitura formando leitores, ao mesmo tempo, sensíveis, críticos e reflexivos, capazes de interagir com o texto, as tarefas propostas devem conduzir o aluno na identificação dos mecanismos artísticos do texto.

Insuficientes para formar esses leitores ideais, sensíveis às especificidades da linguagem literária, as tarefas propostas anulam os efeitos estéticos da linguagem poética e ficcional, tornando a presença dos gêneros literários perfeitamente dispensável nos livros didáticos, uma vez que tais atividades de leitura poderiam ser realizadas com qualquer tipo de texto.

A situação é mais crítica ainda, quando se trata de textos poéticos. Embora textos em forma de poema sejam muito comuns nos livros didáticos – num dos livros que analisamos, dos dezoito textos básicos das unidades didáticas, doze eram em forma de poemas, ou seja, escritos em versos –, quase todos, porém, além da linguagem infantilizada, geralmente foram escritos com propósitos diferentes das intenções poéticas.

Entendendo-se a função poética da linguagem como aquela que trabalha de modo especial a mensagem, por meio do refinamento dos recursos expressivos da língua, de modo a possibilitar ao leitor múltiplos níveis de construção de sentido, oferecendo-lhe índices de inferência em diversos níveis – rítmicos, morfo-sintáticos, fonológicos, imagéticos, visuais, culturais ou filosóficos – um texto, para ser considerado poema, tem que fornecer múltiplas possibilidades de significações e de percepções privilegiadas sobre a realidade interna ou externa do leitor.

O que ocorre, porém, nos livros didáticos é uma ênfase muito grande na leitura informativa. Mesmo quando o aluno é estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forçam uma interpretação predeterminada retiram do leitor a oportunidade de “sentir” e “compreender” o texto. Pior do que isso: não desenvolvem no aluno a necessária habilidade para “inferir” das marcas do texto os significados latentes e não permitem a compreensão da pluralidade de significados, que é uma das características essenciais do texto poético. Um exemplo

claro é o exercício de sinônimos, encontrado num livro de 2^a série², relacionado à palavra “caracol”, num poema de Fernando Pessoa.

Havia Um Menino

Havia um menino,
que tinha um chapéu
para pôr na cabeça
por causa do sol.

Em vez de um gatinho
tinha um caracol.
Tinha um caracol
dentro de um chapéu;
fazia-lhe cócegas
no alto da cabeça.

Por isso ele andava
depressa, depressa
p’ra ver se chegava
a casa e tirava
o tal caracol
do chapéu, saindo
de lá e caindo
o tal caracol.

Mas era, afinal,
impossível tal,
nem fazia mal
nem vê-lo, nem tê-lo:
porque o caracol
era do cabelo.

² Não é possível indicar o livro em questão porque os membros da equipe de avaliação do MEC, responsáveis pela avaliação dos livros didáticos, recebiam os volumes sem indicação do título, do autor e da editora dos livros. Para reconstituir os poemas foi consultada a fonte original, ou seja, o livro de Fernando Pessoa.

Bem, no livro didático em questão, os exercícios de leitura enfatizam o poema como simples história de um menino. Ou seja, o fato de ser em versos não tem a menor importância para os significados que o livro vai induzir o aluno a encontrar, o que acaba por destruir a mensagem poética do texto. Para começar, o poema é apresentado à criança após um longo texto introdutório, onde se enfatiza a idéia de que criança sempre tem que fazer o que não gosta. Vejamos um fragmento do mesmo:

Criança “tem que” dormir cedo, “tem que” escovar os dentes, “tem que” fazer o dever de casa, mais isso e mais aquilo!... E você, que acha de tantos “tem que”? Descubra o “tem que” mais odiado pelo personagem da poesia...

Um apelo completamente inadequado, que nada tem a ver com o texto, mas que acaba induzindo a uma interpretação completamente equivocada sobre a mensagem. Em nenhum momento o sujeito poético do texto se manifesta contrariado por fazer algo que não seja do seu agrado.

Apesar de andar depressa para chegar a sua casa e tirar o chapéu, por causa das cócegas causadas pelo cabelo, o caracol não representa nenhum problema sério para o menino. Pelo contrário, a idéia básica do poema é que o menino tinha um caracol, como se tem um gatinho. Há, portanto, uma idéia de prazer e não de constrangimento, o que é enfatizado na última estrofe.

Outro problema verificado nesta unidade é a atividade de estudo de vocabulário. No final do poema, no jogo de ambigüidades propostas pelo texto, predomina o significado de caracol como um cachinho de cabelo. Mas, privar a criança de entender esse jogo de significados é reduzir a beleza e a compreensão da mensagem. Vejamos o exercício:

Observe:

Em vez de um gatinho, tinha um caracol.

Que quer dizer em vez de?

Caracol: pode ter vários sentidos: um anel de cabelos enrolado em espiral; um pequeno molusco de concha fina; um caminho ou rua que sobe morro em ziguezagues.

Descubra em qual desses sentidos a palavra caracol está empregada nesse verso.

O exercício é até muito bom, pois incentiva a criança a estabelecer o significado do vocábulo em relação ao texto, ou seja, não toma o significado como algo essencialista, mas, do ponto de vista da mensagem poética, é insuficiente pois não avança no sentido de levar a criança a entender a brincadeira poética proposta pelo poema.

O pior ocorre, porém, quando as questões propostas induzem a criança a tirar do texto informações que ele não contém, como no exemplo que passamos a descrever,

tirado de um livro de 3ª série. Numa das unidades didáticas desse livro, o texto básico também é um poema de Fernando Pessoa. Entretanto, antes de ler o poema, a criança depara-se com a seguinte introdução:

Encontrar um gato preto dá azar?
E passar embaixo da escada?
Manga com leite faz mal?
Ouvir o pio da coruja é sinal de morte na família?
Você já ouviu falar dessas superstições?
Conhece alguém que acredita nelas?
O texto que você vai ler, fala de um homem
que ouviu o pio do mocho e...
Vamos descobrir o que aconteceu?

A seguir, depois desta introdução, vem o poema:

Pia Pia Pia

Pia, pia, pia
O mocho,
Que pertencia
A um coxo.
Zangou-se o coxo
Um dia,
E meteu o mocho
Na pia, pia, pia...

A função do texto introdutório é direcionar a interpretação que vai ser construída com os exercícios de compreensão da leitura. Mas, os significados propostos para o texto são de tal forma alheios ao poema, que o livro precisa apresentar uma argumentação extra: a idéia de que o coxo era supersticioso. As questões de compreensão do texto, propostas a seguir, induzem o leitor a entender que o coxo teria matado o mocho, por causa da superstição de que pio de mocho dá azar. Entretanto, a criança logo vai perceber a incoerência: se fosse supersticioso, o personagem não teria um mocho como animal de estimação, tal como sugere o próprio texto poético.

Em nenhum momento se enfatiza o que deveria ser tomado como o essencial na leitura deste texto: o modo como a estrutura de repetição do vocábulo “pia” configura a imagem de um som intermitente, que, sem nenhuma explicação aparente, irritou o dono, levando-o a cometer o desatino de afogar seu animal numa “pia”³.

³ Vaso sanitário, em Portugal.

Para concluir, incorrendo em graves insuficiências metodológicas, muitos livros didáticos não prevêm, nas atividades de estudo de texto, qualquer trabalho de construção de sentidos a partir de uma compreensão dos mecanismos do próprio texto, e, portanto, não incentivam a criança a estabelecer relações entre as diversas informações conteudísticas e as textuais, nem propiciam o desenvolvimento de habilidades fundamentais para um leitor reflexivo, capaz de interagir com o texto e ampliar seus níveis de compreensão da leitura. Desta forma, muitos livros didáticos são insuficientes para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura.

FERNANDES, M. L. O. The literary text in the course book. **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p. 165-177, 2001.

- *ABSTRACT: Discussing the literary text in the course book presupposes multidisciplinary approaches which and imply questions such as the very conception of reading and of literary text, the necessary adaptation of this text to the readers, the importance given to Literature in the course book, the activities proposed by the book as well as the teacher's and the scholl's roles in the formation of reading habits or in the improvement of the student's aesthetic taste.*
- *KEYWORDS: Literature; school; course book; reading conceptions.*

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Elos, 2)

PESSOA, F. **Comboio, saudades, caracóis**. São Paulo: FTD, 1993.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

