



# miguilim

revista eletrônica do netllí

volume 4, número 3, set-dez 2015

## O “SILENCIAMENTO” DO TEXTO LITERÁRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PRECÁRIA FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA REFLEXÃO SOBRE PROPOSTAS DE LETRAMENTO



## THE “HUSHING” OF THE LITERARY TEXT IN TEXTBOOKS OF BASIC EDUCATION AND THE PRECARIOUS TRAINING READERS: A REFLECTION ABOUT LITERACY PROPOSALS

Fernando Alves de OLIVEIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)  
RECEBIDO EM 28/12/2015 • APROVADO EM 18/02/2016

---

### Abstract

---

This paper is about the "hushing" of the literary text in textbooks of elementary school, analyzing if they exist, what conception of literary literacy, reading and literature determined its selection and if they are only used for the study of grammatical metalanguage or to develop a fondness for literature and reading. The analysis of the collection of books "Projeto Teláris: Português" shows that the literary text is more used as an excuse to varied activities than as an object of enjoyment.

---

## Resumo

---

Este artigo trata do “silenciamento” do texto literário nos livros didáticos do Ensino Fundamental, analisando se eles existem, qual concepção de letramento literário, leitura e literatura determinou sua seleção e se são utilizados apenas para o estudo da metalinguagem gramatical ou explorados de forma a desenvolver o gosto, assim como competências de leitura. A análise de livros da coleção “Projeto Teláris: Português” mostra que o texto literário é usado mais como pretexto para atividades variadas do que como objeto de fruição.

---

## Entradas para indexação

---

**Keywords:** Literary text. Textbook. Readers Training Literary. Elementary Education.

**Palavras-chave:** Texto literário. Livro didático. Formação de Leitores Literários. Ensino Fundamental.

---

## Texto integral

---

### INTRODUÇÃO

A linguagem integra a natureza do indivíduo e constitui um dos pilares da existência e, por isso, o ser humano tem consciência sobre ela e sobre as possibilidades que oferece. Do seu uso, decorre o ato da leitura, aqui considerada não apenas na perspectiva freiriana – “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 23) –, mas, também, na sua materialização em textos e outras manifestações literárias.

A leitura é de extrema importância para a nossa formação, pois nos molda, ajuda-nos a compreender a realidade, despertando nosso senso crítico e contribuindo para que nos desenvolvamos como seres pensantes. Muitas de nossas melhores experiências são viabilizadas pela leitura e o contato com textos variados aumenta nosso conhecimento, nos entretém, aguça nosso senso crítico, nos emociona, levando-nos a outro patamar do ponto de vista intelectual e estético, visto que “caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente” (ZILBERMAN, 1985, p. 19).

Muito frequentemente, o primeiro contato com a leitura é proporcionado pela escola, principal agência de letramento da sociedade e, às vezes, o único local que possibilita o acesso à leitura. O problema é que, como destacam Oliveira (2010) e Zilberman (1985, 1988), quase sempre esse acesso é problemático, provocando, ao invés de identificação, aversão ao ato de ler e caracterizando uma contradição ao que Regina Zilberman coloca como papel da escola, ao dizer que é nela que “se aprende a ler e escrever, conhece-se literatura e desenvolve-se o gosto de ler” (ZILBERMAN, 1988, p. 10).

Os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) discorrem sobre os processos envolvidos na formação de leitores, destacando o importante papel dos textos literários no sentido de consolidar no aluno o gosto pela leitura, apropriando-se dela de forma ampla e com variados objetivos:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos. (BRASIL, 1998, p. 71).

Oliveira (2010, p. 172) acredita que “os textos menos lidos pelos brasileiros em geral são os literários” e diz que um dos pontos que contribui para essa realidade é a forma equivocada como a escola desenvolve o seu trabalho; e acrescenta: “A literatura tem sido abordada na escola como um objeto de estudo, mas não tem sido vista como um meio para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua” (OLIVEIRA, 2010, p. 172). Regina Zilberman, por sua vez, afirma: “Sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático” (ZILBERMAN, 1985, p. 16).

Nessa tarefa, o trabalho do professor é essencial. Lajolo (1985) assevera que, para estimular nos alunos o gosto pela leitura, é preciso que ele seja leitor e “o primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (LAJOLO, 1985, p. 54).

O livro didático é uma poderosa ferramenta de trabalho com a leitura e o texto literário, mas, em análise prévia de três das mais recentes coleções enviadas pelo Ministério da Educação às escolas, para a escolha realizada em 2013, percebe-se que, em muitos casos, quando aparece, o texto literário serve de pretexto para atividades de gramática, de apoio para tarefas de produção textual, para trabalho com vocabulário ou até de subsídio para questões de outras disciplinas.

Há questões graves intrinsecamente ligadas a concepções equivocadas sobre o uso deste tipo de texto na escola, com repercussões negativas no trabalho com leitura, e é esta realidade que marca o que, no título deste trabalho, caracterizamos como “silenciamento” do texto literário. Esse “silenciamento” vai de encontro à perspectiva de Candido (1995), para quem a literatura é uma necessidade universal, um direito:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte

quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1995, p. 176).

Lajolo (1982), ao discorrer sobre os conceitos/representações de Literatura, trazendo vários exemplos do que ela “seria” ou “não seria” – histórias de bruxas e bichos/best sellers/poemas “adormecidos em gavetas” (LAJOLO 1982, p. 14) e textos de cunho erótico/sexual –, afirma que, na verdade, “a resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um” (LAJOLO 1982, p. 15).

Antonio Candido ressalta que a literatura é fator de humanização: “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 175). Para Mello (2009, p. 53), “à medida que se perde um dos principais instrumentos para despertar o senso crítico e estético, torna-se mais fácil a dominação e a desumanização geral”.

Como garantia de um direito, como efetivação de uma condição para a melhor convivência em sociedade, fica clara a necessidade de valorizar-se a literatura e, na escola, de dar-se destaque ao texto literário, o que se configura como requisito fundamental não apenas para a formação de leitores, mas, também, para a formação humana.

Não se concebe uma ação pedagógica que desvincule o texto literário da realidade, que afaste os alunos, por se mostrar inacessível, que se restrinja à abordagem historicista ou biográfica, ou seja, que não proporcione aos estudantes uma verdadeira experiência de encontro e usufruto do texto literário em todas as suas possibilidades.

Esta prática configura-se como de *escolarização da literatura* e privilegia a seleção, em muitos casos, apenas de excertos de textos literários, escolhidos, quase sempre, de acordo com as necessidades do conteúdo escolar ao qual eles foram *anexados*. São comuns os exercícios de interpretação que, em sua maioria, calam as diversas vozes verificáveis no texto, em detrimento da atitude direcionada, com motivações utilitárias do autor do material didático.

Aniquila-se, assim, a perspectiva interativa de leitura defendida por Solé (1998), para quem a leitura é um processo: “Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ 1998, p. 24).

A visão expressa nos PCNs também é a de que o texto literário tem um importantíssimo papel de humanização e representa “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (BRASIL, 1998, p. 26), tendo especificidades que precisam ser consideradas, pois nele “predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26). Além disso:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício do reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Principalmente em livros didáticos percebe-se uma tentativa de condução das leituras, de *imposição* de interpretações feitas previamente pelos elaboradores do material. E como o livro didático acaba sendo, principalmente em escolas públicas, o principal veículo do texto literário – haja vista a dificuldade com cópias xerografadas e recursos tecnológicos para disponibilização da obra ao aluno –, esta é a perspectiva privilegiada, muitas vezes, a única, na sala de aula.

E foi a partir da observação desta realidade, levando em conta dados teóricos, mas, também, empíricos, que decidimos voltar nosso olhar para a questão do livro didático – principal (quando não o único) manual de trabalho do professor –, tomando por base os seguintes questionamentos: Há textos literários em livros didáticos do Ensino Fundamental? Como estes textos são selecionados/organizados/distribuídos/apresentados? Eles são utilizados apenas como fonte de estudo da metalinguagem gramatical ou explorados de forma a desenvolver competências de leitura? Qual representação/conceito de *literatura* e *leitura* que subjaz à elaboração destes livros didáticos do Ensino Fundamental? Como esta representação/conceito *direciona* o trabalho em sala de aula?

Por ser uma reflexão de escopo muito amplo, foi necessária uma delimitação metodológica de *corpus* e foi assim que chegamos à coleção do Ensino Fundamental “Projeto Teláris: Português”, escrito por Ana Maria Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da Editora Ática, edição de 2012. Dentre os três conjuntos de livros que analisamos previamente, este foi o que mais se moldou ao nosso principal objetivo. Tivemos que delimitar ainda mais nossa pesquisa escolhendo o volume do 6º ano. Nosso foco será, ainda mais especificamente, o capítulo 3, em que as autoras trabalham o *conto em prosa poética*. Vale destacar, entretanto, que a análise desta seção do livro reflete a sua organização em todas as outras.

Acreditamos que, mesmo com esta delimitação, motivada por questões de espaço e tempo, nossa pesquisa sobre o “silenciamento” do texto literário reflete

uma realidade verificável em outros manuais desta fase escolar, suposição confirmada quando da análise para seleção da coleção de livros a ser analisada (avaliamos, também, “Jornadas.port – Língua Portuguesa”, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, da Editora Saraiva e “Singular & Plural”, de Laura de Figueirêdo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, da Editora Moderna). Ressaltamos, de antemão, que o livro escolhido como nosso objeto de pesquisa tem muito valor como material de estudo, apesar das questões que iremos apontar.

## DESAFIO NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS

A tarefa de promover o contato dos alunos com textos literários e estimulá-los à leitura enfrenta um de seus grandes desafios: a inadequação na abordagem do texto literário nos livros didáticos. Mesmo se for levando em consideração que, segundo Zilberman (2005), estes ainda são os portadores de uma tradição literária e acabam por impor “uma concepção de leitura e consumo de criações literárias” (ZILBERMAN, 2005 p. 249). Estas concepções nem sempre *comungam* com ideias inovadoras a respeito do trabalho com literatura como é o caso do Letramento Literário, conceito proposto por Cosson (2006).

O termo letramento, segundo Kleiman (2005, p. 10), “envolve participar de práticas sociais” de uso da língua, ideia que nos leva à imagem da interação social pelas diversas linguagens (especialmente escrita), passando, assim, a fazer sentido o termo em sua forma plural – letramentos – dada à multiplicidade de elementos envolvidos. Para Cosson, então, o “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12).

Com estas palavras, o autor também deixa claro que é através do texto literário que o indivíduo se torna, de fato, um leitor. Ele coloca para a escola uma responsabilidade vital:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

De fato, é possível ampliar nossa capacidade leitora em todos os aspectos a partir do contato com o texto literário, mas, para isto, são necessárias algumas habilidades e estratégias que possibilitarão que esta leitura seja, de fato, produtiva. Há questões de ordem sócio-histórico-culturais envolvidas no processo de aproximação a um texto e são estas condições que dão a ele um caráter instigante, que desafia o leitor a estabelecer relações entre os sentidos atribuídos no momento do contato com as palavras do autor e outros possíveis atribuídos por

quem escreveu a obra. Esta é a leitura que estimula o desenvolvimento da criticidade, da reflexão.

Segundo Lajolo (1982), a leitura de um texto literário demanda capacidade de desvendar o não-dito, de enxergar além do que está no texto, de romper a linearidade do símbolo, até mesmo, de descobrir *o que não é*. “O texto literário, ao mesmo tempo em que significa, [...] dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz é e não é” (LAJOLO, 1982, p. 38-39). E isto é um desafio para a escola.

É o professor que deve, usando vários recursos (entre eles o livro didático), mostrar aos alunos que devemos ler textos literários como uma forma de nos tornarmos bons leitores. Oliveira, falando sobre o desinteresse dos estudantes pela literatura, chama atenção para o fato de os estudantes não fazerem uso dela:

Estudar literatura e fazer uso da literatura são duas coisas diferentes. Estuda-se literatura nos cursos de letras vernáculas, em disciplinas como literatura brasileira, literatura portuguesa, teoria da literatura e crítica literária. E os cursos de letras são espaços apropriados para esse estudo. Estuda-se literatura também no ensino médio; entretanto, não se faz muito uso da literatura no ensino médio: os estudantes não leem textos literários para aumentar seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos. Eles os leem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história da literatura. Talvez isso contribua para que eles não leiam textos literários ao saírem da escola, pois tendem a associar tais textos com esse estudo. E não são muitas as pessoas que estão interessadas em estudar literatura. (OLIVEIRA, 2010, p. 172).

Os fatos apontados pelo autor demonstram um problema com graves repercussões na formação de professores.

## **PROJETO TELÁRIS: O TEXTO COMO PRETEXTO**

Com relação à presença do texto literário no capítulo 3 do livro do “Projeto Teláris: Português”, vê-se que ele aparece e em sua totalidade, ou seja, sem cortes ou edições. Entretanto, o trabalho de interpretação tem caráter quase 100% metalinguístico, com foco em questões cujas respostas devem *ser retiradas* do texto, abrindo pouco espaço para a reflexão a respeito do que foi lido, e mais: *direcionando* o olhar do leitor para as respostas pretendidas por quem elaborou a atividade.

A seleção de textos foi feita com base nos gêneros textuais específicos para o 6º ano. Na verdade, o estudo dos gêneros textuais/gêneros do discurso, na coleção, é, como os próprios autores colocam, “norteador da organização didática dos conteúdos” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 8). Sua apresentação segue a tradicional estrutura dos livros didáticos: o texto aparece primeiro no

capítulo, muitas vezes servindo de subsídio para todas as atividades, exemplificações e reflexões teóricas contidas nele.

A novidade no caso do Projeto Teláris, é que, no fechamento da unidade, as autoras trazem outro texto do mesmo gênero estudado; este, ao que parece, apenas para a leitura, já que não é seguido (nem precedido) por nenhuma atividade ou proposta pedagógica. No caso do capítulo 3, foi publicado “Fiapo de Trapo”, escrito por Ana Maria Machado. O conto narra a história de um espantalho que, por ter um coração de tecido “costurado” no corpo, passou a ter sentimentos, em especial a solidão por ficar sozinho no milharal. Ele, no final do conto, foi destruído por um temporal e todos lamentaram seu desaparecimento.

### “COMPREENSÃO” DE BASE METALINGUÍSTICA

A abertura do capítulo 3, em que o gênero trabalhado é *conto em prosa poética*, traz um texto introdutório, acompanhado de uma imagem e de uma pergunta que leva o leitor a fazer predições sobre o texto a seguir: “O Sabiá e a Girafa”, do escritor e publicitário mineiro Leo Cunha. O texto narra o encontro de uma girafa que sonhava cantar, mas não sabia e de um sabiá que almejava voar, mas não podia, pois era “diferente”. O pássaro cantor, então, sobe em uma árvore, local em que se depara com a girafa. Cai, por acidente, na cabeça dela e, depois de muito cantar, passa a “morar” na cabeça do bicho do pescoção e ambos “se ajudam” na realização de seus sonhos.

A imagem publicada na página introdutória é a do sabiá próximo à cabeça da girafa. Logo após é feita a seguinte pergunta: “O que você imagina que aconteceu ou vai acontecer”? A pergunta é instigante e contribui para que o estudante faça predições sobre o texto que lerá na página seguinte. Em seguida, vem o texto propriamente dito, acompanhado de informações biográficas sobre o autor e, logo após, a atividade de *Interpretação do Texto* que, como as próprias autoras apontam, tem três momentos: *Compreensão*, *Construção do Texto* e *Linguagem do Texto*.

A parte de compreensão é toda de base metalinguística. Nos exercícios, o aluno é induzido a acreditar que há apenas uma resposta, *localizada* no texto e apenas nele. Mesmo perguntas que se pretendem abertas (geralmente com o acréscimo de questões complementares como “Por quê?” ou “Explique”) acabam direcionando a interpretação, como é o caso da número 3 (“Qual das duas personagens queria o impossível? Por quê?) cuja resposta mais desejável – inclusive sugerida no Manual do Professor – é “a girafa, pois nenhuma girafa canta”.

Apesar disso, o que dizer, ou como corrigir a atividade de um aluno que, acionando sua análise mais subjetiva, sua mais genuína compreensão de mundo, seu mais legítimo senso crítico, responde a pergunta 3 escrevendo/dizendo: “o sabiá, pois para ele o impossível era voar, mesmo sendo um pássaro”? Seria *permitido* ao professor desconsiderar esta *leitura*, julgando-a como inadequada e, por isso, não merecedora de uma boa avaliação?

Na questão 4 do exercício de compreensão, os alunos são convidados a preencher uma tabela com informações referentes aos desejos e sonhos do sabiá e da girafa. São fornecidos fragmentos do texto, que acabam servindo como base para que o estudante diga a qual personagem este trecho se refere. De novo, percebe-se a intenção de que o aluno execute uma leitura mecânica, de forma a apenas localizar as respostas requisitadas.

Seguindo, deparamo-nos com mais um exercício semelhante; desta vez, na pergunta 2, é dada uma frase (“Mas a girafa da minha história era muito diferente”) e é pedido que sejam dadas respostas: a) Por que a girafa era diferente? b) O sabiá do conto também era diferente? Por quê? Nestes dois casos, mais uma vez, um questionamento que faz com que a leitura fique apenas no nível superficial, não passe do que está explícito em palavras.

Os questionamentos acima podem ser melhor refletidos se levarmos em consideração a ideia de Jorge Sá, quando afirma:

Quando narramos apenas o que todos podem ver, ou quando simplesmente fazemos referência a seres e objetos cuja existência é tão palpável que qualquer pessoa pode comprová-la, torna-se impossível alcançar o plano da poesia. (SÁ, 1992, p. 48-49).

Atividades como estas não conferem ao texto sua importância como obra de fruição, que deve dar margem a interpretações diversas e subjetivas. Ao invés disso, ele serviria, de acordo com esta perspectiva, como “objeto de dissecação”, usando palavras de Marisa Lajolo:

Texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser um produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor. (LAJOLO, 1985, p. 53).

Do ponto de vista do letramento literário, as questões que compõem o exercício de compreensão parecem equivocadas, apesar de, no Manual do Professor, as autoras defenderem a teoria, observando que “na perspectiva do Letramento, os textos literários fazem parte do universo cultural letrado de que o aluno precisa se apropriar como parte de sua formação ampla e de domínio das linguagens” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 7).

Além disso, elas propõem que “os textos de caráter literário estabelecem uma prática de leitura enriquecedora, pois desafiam de forma intensiva a produção de sentidos, a inferência, a percepção de subentendidos, a compreensão e a interpretação dos jogos de palavras” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 7-8). Parece-nos um contrassenso adotar esta fundamentação teórica como base de

elaboração do material e elaborar questões tão pouco contextualizadas e distantes da perspectiva de Letramento Literário, como as que analisamos acima.

*O Sabiá e a Girafa*, texto do gênero *conto em prosa poética*, com uma mensagem que ajuda a ensinar valores, cheio de sonoridades, rimas e estilos, que foi composto com uma cuidadosa seleção de palavras – não apenas pelo que elas significam, mas pelo efeito que podem provocar no leitor – deveria ser explorado de forma mais sensível. As propostas de reflexão através de exercícios poderiam ser mais contextualizadas, apelando à imaginação e desafiando o público do 6º ano, notadamente afeito e, em muitos casos, familiarizado com o mundo do imaginário, do surreal, do fantástico, segundo nossa hipótese, graças aos gostos e escolhas inerentes à fase infantil e ainda às suas experiências de leitura e contato com a TV, cinema e meios tecnológicos desde a mais tenra idade.

Caberia, por exemplo, pela riqueza semântica da própria narrativa e das palavras empregadas em sua construção, a proposição de questões a respeito da ajuda mútua, da necessidade de trabalho em equipe, de cooperação rumo a um objetivo comum, entre outras, o que seria uma oportunidade para aliar questões linguísticas às sociais. A conexão com textos não-verbais, assim como de outros gêneros, também enriqueceria a abordagem.

Sendo assim, como podemos ver, não se pode *engessar* as leituras, direcioná-las, esquematizar pontos de vistas a serem seguidos pelos usuários dos livros didáticos. É preciso dar ao encontro com este texto literário uma aura mágica, de encantamento, despertando, assim, o interesse por aquela construção carregada de significados o que, via de regra, não acontece com o trabalho realizado a partir de exercícios como os que estamos analisando.

Quando se consegue fazer com que as palavras do autor, de fato, façam sentido para quem está lendo, está-se, certamente, propiciando experiências de leitura, o que ultrapassa o limite da resolução de tarefas metalinguísticas e mostra que concepções que norteiam a elaboração dos livros didáticos podem ser mais próximas do ideal de leitura como desfrute, como fruição, e não apenas como forma de conhecimento. Privilegiam-se, efetivamente, os preceitos do Letramento Literário.

O que se analisa é que, mesmo selecionando textos atualizados, com claros critérios de acordo com o gênero em estudo e com a proposta pedagógica do capítulo (evitando edições que comprometem a obra; trazendo informações contextuais: biografia do autor, por exemplo; propondo atividades de produção textual a partir de exercícios estimulantes, com o aporte de linguagem não-verbal, elaborada com metodologia delimitada e completa), as autoras ainda “pecam” na forma de trabalhar os conteúdos relativos ao texto literário propriamente, privilegiando aspectos ligados à sua forma e não às suas características mais intrínsecas e subjetivas.

## CONSTRUÇÃO SEM ALICERCE

Na seção *Construção de Texto*, objetiva-se, de acordo com as autoras, analisar a “estrutura composicional e condições de produção dos gêneros, as inferências sobre efeitos de sentido provocados pela estrutura” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 28). O que se vê, entretanto, é mais uma sequência de tarefas de caráter estrutural, pouco ligado, de fato, ao estabelecimento de sentidos, à plurissignificação que o texto encerra.

No exercício, há pouco sobre os efeitos de sentido evocados pela organização textual. Ao contrário, o texto é partido, dividido em pedaços, como se saber quanto parágrafos ele contém – informação pedida na questão 1 – contribuísse para a apreensão do sentido das palavras trazidas pelo autor. A tarefa, então, revela-se de caráter predominantemente estrutural, não apelando para a percepção do ponto de vista semântico, como se pretende.

A forma como a questão 2 foi elaborada também é bastante elucidativa: a) Copie os quadros a seguir no caderno e em seguida complete-os com base nas três partes em que o autor dividiu o conto; b) Escreva também os números dos parágrafos correspondentes. Mesmo a propósito do entendimento sobre os momentos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax, desfecho), entende-se que o uso de verbos como “copiar”, por exemplo, remetem a práticas em que o texto é tomado apenas como objeto de dissecação (LAJOLO, 1985, p. 53).

Tais demandas de reconhecimento dos momentos da narrativa poderiam ser atendidas no contato com o texto em si, inteiro, através de metodologias envolvendo a oralidade, em que os alunos fossem instigados a descobrir os critérios que delimitam cada momento após várias leituras, durante as quais fossem desafiados a, por exemplo, encenarem a situação vivida pelos dois animais; Ou que criassem bonecos/fantoches que, manipulados por eles, expressassem todas as emoções trazidas pelo texto que, neste caso, seria lido por um narrador.

Considerando, por exemplo, que o clímax é o momento em que há o encontro dos bichos, quando um chora e o outro se lamenta, seria bem mais fácil para os estudantes (neste caso, expectadores) saberem que aquela situação é o ponto alto de tensão da narrativa se aquele texto estivesse sendo encenado. No momento de conflito, a impossibilidade de a girafa cantar e de o sabiá voar, como não imaginar a atuação dos alunos para dar àquele instante a carga de dramaticidade exigida para uma situação de complicação propriamente?

A entonação dada pelo narrador, as expressões faciais dos atores (ou manipuladores), o clima de expectativa pelas performances dos pequenos artistas... todo este contexto parece bem mais favorável ao bom contato com o texto literário e sua organização do que a resposta pedida no exercício proposto. Seria uma oportunidade, inclusive, para que, no contato com outros textos do mesmo gênero, o aluno pudesse estabelecer generalizações que o levassem ao entendimento dos momentos da narrativa.

Atividades como as solicitadas pelas autoras na seção *Construção do Texto* não promovem o diálogo com a obra em sua plenitude, exigindo, apenas,

habilidades referidas ao conhecimento do tipo textual e sua estrutura. A este propósito, comungamos com as afirmações de Zilberman, para quem:

a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate da sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. Pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos. (ZILBERMAN 1985, p. 21).

Neste sentido, vale, também, a nota dos PCNs que diz que o texto literário não está preso à realidade e nem às teorias que pretendem explicá-la. Por isso, não pode ser tomado como “puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (BRASIL, 1998, p. 26). Somente a partir desta perspectiva será possível entender o texto literário como uma construção que constitui “uma mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26).

## CONCLUSÃO

As graves questões ligadas ao “silenciamento” do texto literário no Ensino Fundamental fazem com que os alunos resistam a ele, o que tem influência direta na precária formação de leitores. Na verdade, a ideia de usar este tipo de texto como pretexto para atividades com variados fins, difundida especialmente via livro didático, tem repercussões negativas no trabalho com leitura, provocando um distanciamento do jovem, ao contrário do que deveria acontecer.

Ainda é preciso que se intensifiquem na escola práticas que permitam ao aluno uma aproximação positiva com os livros, transformando a leitura numa prática essencial para a vida deles. A escola tem papel essencial neste processo e, certamente, terá êxito se desenvolver metodologias adequadas, que mostrem o lado lúdico da leitura, fazendo com que as experiências dos estudantes neste campo não sejam apenas as ligadas a livros cobrados em provas ou exercícios ou aos que consideram difíceis e chatos e que não conseguiram *passar das primeiras páginas*.

É preciso mostrar-lhes que através da leitura das obras da literatura, incluindo as clássicas, é possível vivenciar sentimentos e emoções variados; aventurar-se junto com as personagens; torcer pelos mocinhos (ou até mesmo pelos bandidos); testemunhar lindas ou trágicas histórias de amor; visitar mundos, épocas e dimensões desconhecidas; aprender; aguçar o senso crítico...

O sucesso do trabalho com literatura e com o texto literário passa, também, pela proposição da ideia de que é preciso ir além do aspecto linguístico. É preciso ir

além, já que, através destas leituras, o aluno pode entrar em contato consigo mesmo, entendendo e abraçando sua condição humana e, conseqüentemente, a condição humana dos outros que estão ao seu redor. Esta percepção, certamente, é *filtrada* pelo olhar em perspectiva de grandes autores e esta faceta do texto literário, por mais fascinante que possa parecer, ainda não é explorada em sala de aula como deveria.

A ligação dos textos literários com outras linguagens (cinema, pintura, escultura, artes plásticas, música) e com os suportes eletrônicos (computadores, tablets, smartphones) é uma estratégia de aproximação dos estudantes e dá ao trabalho em sala de aula um aspecto atrativo que pode surtir resultados nos objetivos com este texto.

Todas estas atividades podem estar “amparadas” pelo livro didático. O que observamos nesta pesquisa, entretanto, é que as concepções norteadoras de sua elaboração têm privilegiado a abordagem do texto literário com foco em sua estrutura, como objeto de análise baseado apenas na questão linguística, muitas vezes deixando de lado o fato de que ele é, também, um objeto de fruição e prazer.

---

## Referências

---

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006. (Paradidáticos, série Cultura, coordenação de José Luís C. T. Ceccatini).

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Manual do Professor**. São Paulo: Ática Editora, 2012. (Projeto Teláris: Português).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever? [S.l.]: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

\_\_\_\_\_. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MELLO, Franceli Aparecida da Silva. A escola e a formação do leitor literário. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 18, p. 51-63, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SÁ, Jorge. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMg, 2005. p. 245-266.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Estimulando a leitura – Democratizando a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Mercado Aberto, 1985. p. 16-21.

---

### Para citar este artigo

---

OLIVEIRA, Fernando Alves de. O “silenciamento” do texto literário nos livros didáticos do Ensino Fundamental e a precária formação de leitores: uma reflexão sobre propostas de letramento. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 4, n. 3, p. 29-42, set.-dez. 2015.

---

### O Autor

---

**Fernando Alves de Oliveira** é mestre em Letras, graduado em Comunicação Social (Jornalismo) e Letras (Língua Portuguesa). Tem especialização em Ciências da Linguagem com Ênfase em EAD; especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; especialização em Fundamentos da Educação. Ministra aulas nos Ensinos Fundamental e Médio em escola da rede pública da Paraíba.