



## LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LITERATURA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

*Cláudio José de Almeida Mello\**

**RESUMO:** Com o objetivo de contribuir para um ensino de literatura nas escolas centrado no leitor e na promoção da leitura literária, este artigo analisa o livro didático *Literatura brasileira*, de Faraco & Moura. Mostra que a obra afasta-se das premissas dialógicas de orientações pedagógicas que valorizam o saber escolar como prática social, para aproximar-se de uma concepção de literatura centrada no caráter hermético do texto literário. A relevância do estudo está em propiciar uma visão crítica dos manuais didáticos para o ensino de literatura.

**Palavras-chave:** Formação do leitor; promoção da leitura literária; ideologia no livro didático.

Não há dúvidas de que o ensino de literatura, no Brasil, tem sido realizado em grande parte em livros didáticos e manuais escolares. Essa prática, supostamente justificada em décadas passadas em vista da falta de obras para leitura, encontra-se ainda presente nas escolas de Educação Básica Brasileira, ainda que hoje as bibliotecas escolares estejam minimamente supridas com acervo de qualidade, sem contar o acesso a obras completas por meio da internet. De qualquer forma, a leitura literária, em si, ainda é aquém das possibilidades que o ensino de literatura poderia ou deveria propiciar.

É fato da forte presença do livro didático como suporte para o trabalho com a literatura nas salas de aula que deu origem a este artigo, que analisa o livro *Literatura Brasileira* (FARACO & MOURA, 1998), livro didático destinado ao Ensino Secundário, atual Ensino Médio. Tendo em vista a necessidade de concisão, foi selecionado o 18º. capítulo da obra, intitulado “Modernismo: terceira fase (1945-1960)”, além do primeiro e segundo, de cunho mais conceptual, intitulados “O que é literatura” e “Estilos, períodos literários, intertextualidade”

O objetivo é levantar aspectos positivos e limitadores do uso do livro didático, para o que pretende-se mostrar a concepção de literatura nele existente e as fontes nas quais os autores buscaram suporte; apresentar as metodologias utilizadas no livro; investigar a ideologia e a concepção de ensino subjacente nessas

---

\* Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Doutor em Letras, professor adjunto do Departamento de Letras. E-mail: claudiomello10@gmail.com

metodologias; comparar essas metodologias à concepção dos autores. Desta forma, pretende-se contribuir para uma utilização mais crítica de livros didáticos e manuais escolares destinados ao ensino da literatura.

Deve-se ter muita cautela quando se trabalha com livros didáticos em sala de aula, pois, conforme o próprio nome, trata-se de um livro “para educar”. Nele estão contidas ideologias que atuarão na formação do homem-aluno. Nesse raciocínio esse manual, já que contém valores, normas, modelos a serem seguidos, é co-responsável pelo sistema de ensino e pelo direcionamento pedagógico nas escolas. Se se pensar que ele será seguido não apenas por algumas pessoas, mas por dezenas em apenas uma sala de aula, por centenas em uma única escola, milhares em um município pequeno que seja, milhões em um só estado, e por toda uma geração do país, se se pensar nesses números, aquele ingênuo e simpático livro que só parecia querer ajudar adquire grandes proporções. É por causa disso que iniciaremos nossa análise pela concepção de literatura subjacente em *Literatura Brasileira*. Sabendo que há professores que *adotam* um livro didático e raramente utilizam outros recursos, nem mesmo a obra literária, então esse material deve propiciar uma visão ampla, portanto crítica, da literatura e da sociedade.

O primeiro item do primeiro capítulo trata do conceito de literatura, apresentando as diferenças entre texto literário e não-literário em sete tópicos: mundo real e mundo ficcional, verdade e coerência, linguagem não-literária/linguagem literária, denotação e conotação, significado único e significados múltiplos, mera compreensão e interpretação, e finalmente norma culta x norma literária. Na seleção obviamente não casual desses aspectos foram privilegiados elementos intrínsecos do texto, com destaque para a linguagem. Apesar de os autores colocarem na composição do sistema literário autor, obra e público (FARACO & MOURA, 1998, p. 32), na prática em seu livro o texto fica hermético, sem a reconstrução da obra no momento da leitura, ofuscando a recepção; há pouca possibilidade de interação leitor-texto, assim como pouca contextualização histórica.

Quando mostram as diferenças entre mundo real e mundo ficcional, os autores resumem que “a linguagem do texto literário refere-se a coisas e fatos que existem exclusivamente no texto”, e que “[...] ficção é o resultado da imaginação, da invenção, da fantasia [...]” (FARACO & MOURA, 1998, p. 15), podendo fazer pensar a ficção nada tem a ver com o mundo real. Os autores dizem que “obviamente, o texto literário mantém relação com o mundo real [...] mas o escritor *não* é obrigado a se ater a essa realidade. Ele pode *criar* a partir dessa realidade” (FARACO & MOURA, 1998, p. 15), como se a diferença fosse apenas a existência dos fatos no mundo empírico (o que pode ser problematizado, pois, conforme Eagleton (1989, p. 1-2), o que em determinada época é visto como história, em outra pode ser lido como ficção). Para nós, o autor não só *pode* criar a partir da realidade. Talvez esse seja o ponto ideal para explorar com os alunos aquela função libertária da literatura, que leva o leitor à desalienação, conhecendo-se melhor a sua realidade, encoberta pelas relações desumanizadas pelo sistema.

Apesar do título, não existe nesse item uma definição do conceito de literatura, o que, apesar de não ser tarefa fácil para alunos do Ensino Médio, nem por isso deve ser evitada. Acreditamos que uma maneira adequada, por ser melhor assimilada pelos alunos, seria deixá-los construir coletivamente um conceito de literatura, sob a orientação do professor, *a partir* das obras literárias. De qualquer maneira, o que para nós não poderia escapar nesse importante item é que, em uma síntese do pensamento de Eagleton (1989, p. 1-17), os juízos de valor, que atribuem literariedade a determinados textos, não só são variáveis historicamente, como, mais que isso, estão fundados em *ideologias* que asseguram os valores da classe dominante em cada época.

Em alguns pontos os autores apresentam teorias que privilegiam a comunicação, considerando a obra literária como um texto vivo. Por exemplo, citando Marisa Lajolo: “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva, e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (*apud* FARACO & MOURA, 1998, p. 32). Ou que “[...] escritor, obra, público - relacionam-se num processo de trocas de influências” (FARACO & MOURA, 1998, p. 32). Mas, contraditoriamente, já no segundo capítulo, consideram o barroco na cronologia de estilos de época FARACO & MOURA, 1998, p. 44-45), sem fazer ou propor a reflexão acerca da famosa contenda literária sobre a formação da literatura brasileira entre Haroldo de Campos e Antonio Cândido, para quem, para funcionar como um sistema literário, a literatura depende “da existência do triângulo ‘autor-obra-público’, em interação dinâmica, e de uma certa continuidade da tradição” (CANDIDO, 1985, p. 16).

Percebe-se, então, um descompasso entre a teoria e a prática. Por exemplo, voltando ao primeiro capítulo, quando os autores abordam a questão da história, fundamental para a concepção e a compreensão da literatura, em um sub-tópico de uma só página intitulado “Literatura, cultura, momento histórico” (FARACO & MOURA, 1998, p. 30), afirmam que o leitor pode apreciar um texto ou não, “de acordo com seu gosto pessoal”. Esta afirmação deveria ser problematizada, a fim de evitar a suposição de uma interpretação impressionista totalmente desvinculada das influências sociais. O “gosto pessoal” não é tão pessoal assim, pois os juízos de valores, por mais independentes que sejam, são formados segundo e revelam visões de mundo e ideologias de que o leitor participa. Claro, quanto mais leituras tiver e mais crítico for o leitor, tanto mais rico será o seu horizonte de expectativas, tornando o seu “gosto pessoal” mais crítico em função da experiência acumulada.

Em seguida, despertam o aluno: “Até que ponto as obras literárias se relacionam com o momento histórico em que foram produzidas?”. Primeiro, dizem que “Uma obra literária sempre participa de um processo que se relaciona com os demais fatos culturais de uma comunidade”, mas depois dizem que é apenas “conveniente” relacionar na análise esses fenômenos culturais à obra, e que o texto literário pode “ilustrar” (FARACO & MOURA, 1998, p. 30) características de uma época. Para nós, em qualquer análise não é *apenas* “conveniente” levar o contexto social - cultural e histórico - em consideração, mas fundamental; o texto literário não

serve apenas para “ilustrar” características de uma época, mas é uma maneira de levar o leitor a conhecer a realidade com mais profundidade.

Em outro tópico, “Para que serve a literatura?” (FARACO & MOURA, 1998, p. 32-34), ainda do primeiro capítulo, são apresentadas posições antagônicas sobre a função da literatura, sem, contudo, mostrar os pressupostos concernentes a cada uma delas.

Podemos indicar, que de modo geral, que a teoria literária é pouco utilizada para orientar os alunos a construir uma reflexão sobre a ideologia existente tanto nas obras quanto no sistema por literário. Por exemplo, no tópico “Literatura e indústria cultural”, afirma-se que “qualquer tipo de produto artístico [...] obedece às regras da chamada indústria cultural”, e que “o grande risco representado por esse mecanismo é a uniformização do gosto [...]” (FARACO & MOURA, 1998, p. 35). O risco não é tão pequeno assim; talvez um dos maiores ingredientes fornecidos pela indústria cultural seja a contribuição para uma cultura de massa, pouco afeita à postura crítica. Como diz Baudrillard (1994, p. 12), “a massa é o que resta quando se esqueceu tudo do social [...] [ massa é] a caixa preta de todos os referenciais, de todos os sentidos que não admitiu, da história impossível, dos sistemas de representação inencontráveis [...]”. A abordagem de um tema importante como a indústria cultural em apenas nove linhas denota no livro um conteúdo fragmentado e superficial.

Isso também acontece com a apresentação do tema *estilo de época*, sem fundamentação, por exemplo, da origem desses estilos. As inovações estéticas acompanham a transformação da sociedade, do pensamento do homem, de suas preocupações, de seus conflitos. Isso é importante, sem o que o ensino de literatura fica esquemático. Nesse ponto, seria o caso de abordar as relações entre arte e história, necessário para a compreensão dos estilos e de sua periodização.

Lembre-se que a obra em análise destina-se ao Ensino Médio, e é nessa fase que os alunos têm acesso às teorias da literatura, e que a leitura literária pode adquirir uma maior profundidade — muitos alunos, é a última oportunidade. Já foi comprovado que o estudo dos gêneros literários é fundamental para o bom leitor. Cristina Mello apurou, em uma pesquisa com alunos do curso secundário em Portugal, que o problema da leitura literária reside na compreensão do texto, e que uma boa compreensão do texto literário prescinde de conhecimentos genológicos. Segundo ela, os alunos “apresentam uma compreensão limitada, e, portanto, empobrecedora da complexidade da obra literária e também das possibilidades de desenvolver as suas capacidades de leitura, não só consolidando as aprendizagens anteriores, mas sobretudo realizando um trabalho de maior profundidade e exigência” (MELLO, 1998, p. 321).

Nessa obra, a autora faz uma investigação aprofundada nas fontes teóricas da genologia, mas são suas propostas metodológicas concretas, alternativas de estratégias que unem a teoria à prática, que pretendemos esboçar, inicialmente, apontando alguns dados da pesquisa de campo realizada pela autora; em seguida,

apresentando a importância para o ensino da literatura dos modos e gêneros literários detectada em sua pesquisa empírica; e, finalmente, apresentando suas propostas metodológicas, para voltarmos, então, ao *Literatura brasileira*, de Faraco & Moura. Ao final deste artigo, apresentamos um exemplo de guia de leitura (ANEXO), extraído do livro didático de Mello (1998), a fim, de um lado, de permitir uma visão mais crítica do livro didático analisado, e, de outro, de instigar professores a um aprofundamento dos estudos genológicos no ensino da literatura.

A partir de uma pesquisa empírica, com testes de compreensão de leitura com alunos de escolas, a autora buscou fazer um diagnóstico geral sobre o funcionamento da percepção genológica no processo da leitura literária, e estudar a representação elaborada pelo leitor na escola, analisando como e se a questão dos gêneros literários influem e de que maneira nessa reconstrução literária, que é a recepção. Os testes respondidos pelos alunos mostraram uma confusão generalizada com relação aos aspectos genológicos, revelando que os alunos ficam em um nível de compreensão superficial - confundindo por exemplo eu-lírico com autor, ou mostrando descuido para com a forma.

Em sua observação - feita com alunos do 8.º ao 12.º ano (últimos do Ensino Secundário de Portugal, correspondente ao Ensino Médio do Brasil), ela percebeu que a representação do conteúdo semântico das obras deixa muito a desejar. Em geral, o professor auxilia os alunos a verbalizarem, ligando pontos, esclarecendo, dando ênfase, de modo que quando o aluno chega ao final do Ensino Secundário, tem uma grande dificuldade de representação semântica, e também (talvez conseqüentemente) teórica, no caso de seu estudo, com relação aos modos e gêneros literários. Assim, partindo da preocupação com a realidade do ensino da literatura, a autora apurou que, apesar da ênfase no leitor nas recentes teorias semiológica e recepional, na prática, na sala de aula mesmo, o ensino continua tradicional.

Por meio do conhecimento sobre elementos genológicos e modais, o leitor pode, conforme a autora, ter uma compreensão da construção estético-literária e também dos aspectos histórico-culturais que o motivaram. Se quando pensamos em convenção literária, pensamos em normas, em um meio social, em um sistema literário, temos que as convenções remetem à historicidade das obras, e esta à evolução (histórica) dos gêneros, em uma relação dialética. Assim, a compreensão dos gêneros e modos leva a uma maior compreensão dos procedimentos literários, como por exemplo, categorias genológicas, tais como espaço, tempo, personagem, etc., e se traduz em facilidade na interpretação da obra.

Quando o leitor inicia a leitura de um texto, ele ativa o seu horizonte de expectativas, checando seus conhecimentos prévios. Uma boa compreensão da obra, então, está diretamente ligada ao entendimento das convenções estéticas. Segundo Mello, "esta questão hermenêutica foi dilucidada, entre outros, por Thomas Kent, para quem a teoria dos gêneros se relaciona com a interpretação literária e pode ser estudada como uma subcategoria da semiótica" (MELLO, 1998,

p. 132. Para ela, "[...] a percepção genérica das categorias dos modos e gêneros é fundamental para a leitura da obra literária em níveis que ainda são de aprendizagem de processos e estratégias discursivas" (MELLO, 1998, p. 130).

Partimos da noção do acto de leitura aceite por diversos autores (Iser, Eco, Todorov, Boissinot) como uma operação de aplicação de conhecimentos, considerando que a representação genológica consiste num investimento em categorias dos modos e gêneros literários, como pré-condição da compreensão literária, assim desencadeando procedimentos e estratégias discursivas". (MELLO, 1998, p. 130)

De fato, o problema da leitura reside na compreensão do texto, e é exatamente por esta via que a autora justifica sua proposta: uma boa compreensão do texto literário prescinde de conhecimentos genológicos. Para ela, os alunos "apresentam uma compreensão limitada, e, portanto, empobrecedora da complexidade da obra literária e também das possibilidades de desenvolver as suas capacidades de leitura, não só consolidando as aprendizagens anteriores, mas sobretudo realizando um trabalho de maior profundidade e exigência" (MELLO, 1998, p. 321).

Cristina Mello propõe então um ensino baseado na noção de *integração dos saberes*, um processo vivo, portanto nunca acabado, mas sim construído pelos agentes do saber (no âmbito da escola não só o professor, mas também alunos), sempre revisto, suscinto de aperfeiçoamento à luz da realidade pedagógica e das novas teorias, num processo dialético entre teoria e prática.

Concretamente, ela sugere um "quadro conceptual" para a integração dos conhecimentos didáticos, sustentado em "três princípios que servem de orientação teórica, metodológica e prática: o princípio da *aprendizagem integrada* (já citada acima), o da *interactividade pedagógica* (concernente ao papel ativo do aluno na planificação e acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem) e o da *construção da aprendizagem* ('autonomia intelectual do aluno')" (MELLO, 1998, p. 328-9).

A autora defende uma metodologia baseada na programática e na estética da recepção, pois a ênfase do processo ensino-aprendizagem proposto está na comunicação. Do mesmo modo que o foco naquelas está centrada no leitor, o foco no processo ensino-aprendizagem defendido pela autora está no aluno: "privilegiar a lógica da aprendizagem significa prever formas de ensinar a aprender, a pensar o processo de aprendizagem", (...) "sem que, nas diversas formas de trabalho, o professor abdique da sua função de ensinar, cabendo-lhe, pois, um papel de orientador, de organizador das estratégias de ensino-aprendizagem" (MELLO, 1998, p. 345-354). Em suas propostas, a autora diz que "o princípio da *construção da aprendizagem* estará presente sobretudo na forma como respeitaremos o processo da sua progressão, pelo lugar que há-de assumir a metacognição dos processos de compreensão e interpretação nas nossas estratégias, dando-se especial atenção à

aprendizagem dos métodos de leitura, de acordo com a natureza dos textos" (MELLO, 1998, 354).

O prazer na leitura deve ser valorizado, mas cabe ao professor munir o aluno de estratégias que o auxiliem a captar o conteúdo semântico dos textos, trabalhar aspectos pragmáticos e submeter o aluno a uma diversidade de textos e discursos, afim de que ele se torne cada vez mais competente. As estratégias de leitura devem ser introduzidas no processo pelo professor, de modo que o aluno vá adquirindo competência para utilizá-las sozinho, tornando-se um bom leitor. A autora cita algumas estratégias que demandam a compreensão global dos textos (holísticas), como o resumo e o comentário. Se se conseguir trabalhar também com a estrutura formal do texto literário, a leitura ganhará em qualidade, posto que utilizará elementos concretos constituintes do texto. Outra alternativa importante é a contextualização histórica do gênero, que além de ampliar a visão histórica, possibilita uma gradativa consolidação dos conhecimentos sobre os fenômenos literários. Do mesmo modo, a verbalização - a socialização do conhecimento - em sala de aula são instrumentos importantes para a construção do saber por parte do aluno.

Em suas propostas, a autora apresenta como medida prática, simples, os *guiões de leitura*, material didático e pedagógico que acompanham todo o processo, que nada mais são que instrumentos práticos de projetos de leitura, a serem elaborados em concomitância com os tradicionais planos de unidades de ensino. Diferente da ficha de leitura, outro instrumento utilizado normalmente para avaliar o conhecimento do aluno sobre um texto, os guiões, além disso, servem também para auxiliar a leitura durante o seu desenvolvimento, orientando estratégias para que o aluno capte o maior número de informações possível.

Cristina Mello comenta dois tipos de guiões: um, de natureza teórico-prática, a ser utilizado para um determinado tipo de texto, mas não para uma única obra em particular, e outro a ser utilizado para acompanhar o *percurso* do aluno, numa determinada obra, mesmo antes de sua leitura. O exemplo de guião de leitura ao final deste artigo (ANEXO) é deste último tipo, elaborado pela autora para a leitura prévia d'*Os Maias*. Isto significa que, quando for iniciada a análise do romance em sala de aula, os alunos já terão feito uma leitura prévia em casa, individualmente. Conforme indicação da autora, as questões levantadas no guião devem ser respondidas por escrito (em fichas, cadernos, etc.).

Em nossa opinião, o desafio do professor nessa proposta está em convencer os alunos a utilizarem essas estratégias, no caso, o guião, encorajá-lo, estimulá-lo, pois, feito isso, a análise da obra será produtiva.

Infelizmente, não encontramos essa aprofundamento com a leitura literária em *Literatura brasileira*.

Ao contrário; voltando à análise, no capítulo "Modernismo: terceira fase(1945-1960)", encontramos vários aspectos que prejudicam o ensino da literatura. Para começar, o aluno-leitor fica relegado a segundo plano, ao invés de

ser o centro do processo ensino-aprendizagem. Ele não escreve, não constrói o significado do texto, não problematiza, não socializa o conhecimento, não conhece outros pontos de vista - aliás, nem tem ponto de vista, pois a participação dos alunos fica restrita às respostas dos exercícios, cujas perguntas são objetivas. Não tem sequer sugestão da leitura integral da obra. Nem dicionário os agentes do saber são estimulados a utilizar: os textos já vêm sinônimos das palavras “difíceis”, ao lado. A nosso ver, ao mesmo tempo em que poupa o trabalho, isso prejudica a formação do leitor, pois este não tem o prazer da descoberta, não pode interpretar, escolher significados em um dicionário, não tem uma experiência real de leitura (afinal, as obras literárias não vem com glossário).

Os textos trabalhados nesse capítulo são excelentes: *Grande sertão: veredas*, de Graciliano Ramos, o conto “Mal-estar de um anjo”, de Clarice Lispector, o conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, e alguns poemas de João Cabral de Melo Neto. Mas não foi feito um trabalho de comparação dos textos da mesma fase, uma exploração estética e sua motivação. Não remetem para o social, explorando a cultura - qual o drama, o conflito desse homem, que ideologia transmite o foco do narrador. Ao invés de recomendar a leitura integral das obras, dizem que “trata-se de uma literatura complexa[...]” (FARACO & MOURA, 1998, p. 367).

Do romance de Guimarães Rosa foi trabalhado apenas um fragmento, o que, como se sabe, prejudica a autonomia do leitor, o que acontece também por haver pistas para o entendimento do texto, retirando o prazer da descoberta durante a leitura: “Trata-se de um extenso monólogo do personagem-narrador, que se dirige a um interlocutor ausente (talvez o próprio leitor) [...]” (FARACO & MOURA, 1998, p. 346).

Se se considerar o ensino de poesia em *Literatura brasileira*, e lembrando que a escola é o único lugar de contato com a literatura para a maioria das pessoas, estas tem razão de não entender e de não gostar de poesia. Nos poemas de João Cabral não é explorada a riqueza da linguagem, a forma, a musicalidade, nem sequer os temas, que são ricos (nem uma simples “quem é esse Severino?”). Não há nenhum trabalho com os poemas, nem nos exercícios; só a leitura, que não é recomendada em voz alta, sem dramatização. E isso tudo para alunos, muitos dos quais não conhecem nenhum livro de poesia.

Nesse capítulo, outras informações que ficam perdidas: informa-se que a terceira fase do modernismo também é chamada de pós-modernismo, mas não por quê; os autores destacam alguns outros poetas, mas sem informar nada sobre eles ou suas obras. Quando estão apresentando os poemas de João Cabral, aparece que “A rebeldia de Frei Caneca é o assunto de *O auto do frade*”, ponto final. Nas biografias dos autores, são apresentados dados circunstanciais, sem mencionar o que eles pensaram ou o que foi importante para a obra. Percebe-se, portanto, uma gama variada de informações dispersas que certamente serão perdidas pelos alunos após o estudo.



Se o conteúdo é trabalhado no sentido da *transmissão*, os exercícios, divididos em dois tópicos, “Estudo do Texto”, imediatamente após o texto literário, e “Exercícios”, ao final do capítulo, não levam a uma compreensão maior do texto. Primeiro, por que são extremamente fáceis. As perguntas, com raras exceções, são objetivas e simples, com respostas alternativas (de marcar “x”, como no vestibular) e instruções de “copie do texto”. As questões subjetivas desses exercícios vêm com respostas no livro do professor, o que pode inviabilizar as respostas diferentes dos alunos. Acreditamos que a construção e fixação do conhecimento deve ser individual e coletiva, sem respostas prontas do tipo certo ou errado, dada a relação dialética entre a plurissignificação do texto literário e o horizonte de expectativas dos leitores. A avaliação deve ser formativa, de modo contínuo durante a aprendizagem, de forma democrática entre os agentes do saber, alunos e professores, estes como responsáveis pelo processo.

A intertextualidade é um dos pontos altos do livro, por meio da qual as artes plásticas (pintura, escultura, ilustração), a música, a arquitetura e a propaganda são bastante exploradas. Como atividade prática, é proposta a escrita criativa aos alunos: “Agora você vai escrever seu intertexto para o seguinte poema de Vinícius de Moraes” (FARACO & MOURA, 1998, p. 54). Também colabora para as relações interartes a apresentação do livro, bonito, colorido, com boa diagramação.

Conforme a apresentação do livro, seu objetivo é a “apresentação da cronologia dos estilos de época de nossa literatura e a análise dos diferentes recursos expressivos de cada um desses estilos” (FARACO & MOURA, 1998, p. 5). Por se tratar de um livro didático, infere-se desse objetivo uma concepção hermética do texto literário. Não se verifica, ao longo dos capítulos, aquela importância dada ao aluno-leitor na teoria, conforme demonstrado no início deste artigo, de modo que não só o aluno, mas também o professor, exercem um papel passivo no processo ensino-aprendizagem, e a ênfase vai toda para o texto, desconsiderando o leitor e mesmo o contexto histórico - da produção e da recepção da obra.

Para nós, essa característica hermética do texto aproxima-se da orientação metodológica intrínseca de análise literária, na qual o crítico, ou o aluno-leitor no do livro didático, deve ater-se apenas ao texto como um objeto autônomo, sem levar em conta os aspectos sociológicos, filosóficos, políticos, culturais e ideológicos de que provém.

### Considerações finais

Infelizmente, a metodologia e a subjacente concepção de literatura e ensino utilizada em *Literatura brasileira* não é exclusividade dessa obra; ao contrário, proliferaram nos livros didáticos e estão enquadradas em uma tradição resistente a novas propostas para o ensino da literatura, o que já foi constatado por Vera Teixeira de Aguiar (1994, p. 8):

A análise dos livros didáticos em circulação nas escolas permitiu o esboço das concepções de literatura e educação veiculadas. A noção de autonomia do texto, a dissociação entre conhecimento histórico, estético e literário e a noção fragmentada de estilos de época acentuam a interpretação evolucionista dos fatos e sua descontextualização histórica. O arranjo de informações não referenciais e previamente valoradas e a apresentação de exercícios reprodutivos, individuais e dirigidos denotam um projeto educacional disposto a contribuir para o crescimento da massa e a pulverização do indivíduo.

Em contraposição a esse paradigma de livro didático e consequente concepção de ensino de literatura, apresentamos, além das propostas de Mello (1998), o método recepcional e o método semiológico para o ensino da literatura, de Bordini & Aguiar, que colocam o aluno-leitor em lugar de destaque, como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Serviremo-nos novamente de uma citação que contém os pressupostos políticos de nossa concepção de literatura e ensino:

A concepção de educação que [os métodos recepcional e semiológico] defendem está ligada à noção de transformação sócio-cultural, que só se viabiliza através de um ensino eminentemente voltado para a realidade do aluno e que deseja alcançar, como dividendo final, uma postura crítica ante o mundo e a práxis social. Toda a atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre os sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 43)

Este trabalho contém muitas críticas, as quais acreditamos serem construtivas. Se fomos rigorosos, a justificativa está na importância da literatura na formação do homem, e na eleição do pressuposto de que a obra analisada destina-se ao ensino da literatura.

## ANEXO

Guião de leitura prévia d' *Os Maias* (MELLO, 1998, p. 371-373)

Capítulo I (pp. 5-31) - 1.º dia

Prestar atenção ao primeiro período do texto: “A casa que os Maias vieram habitar em Lisboa, no *Outono de 1875*, era conhecida na vizinhança da Rua de S. Francisco de Paula, e em todo o bairro das Janelas Verdes, pela Casa do *Ramalhete*, ou simplesmente o Ramalhete” (p. 5). Os elementos por nós sublinhados no trecho citado destacam-se neste breve início do romance e dizem respeito a três categorias

da narrativa: espaço, personagem e tempo. Notar, ao longo da leitura deste primeiro capítulo, o desenvolvimento dado, pelo narrador, a este *incipit* do romance. Depois de lido o capítulo, procurar explicar as duas seguintes questões: a) Quem eram os Maias? (responder elaborando fichas com o registo de todos os elementos que permitam identificar as personagens representadas no capítulo); b) Que importância é concedida ao Ramalhete? (responder com referências a elementos físicos e simbólicos da descrição).

#### Capítulo II (pp. 32-52) - 2.º dia

Partindo da leitura da primeira página, do segundo capítulo, inferir qual o assunto nele desenvolvido. Após a sua leitura, completar a caracterização de Pedro da Maia e de Maria Monforte.

#### Capítulo III (pp. 53-86) - 3.º dia

O capítulo III apresenta o espaço de Santa Olávia, para onde vão viver, depois do suicídio de Pedro, o protagonista do romance, Carlos Eduardo da Maia e seu avô, Afonso da Maia,. Retirar informações do texto sobre a educação de Carlos.

#### Capítulo IV (pp. 87-112) - 4.º dia

Indicar a função deste capítulo, considerando o que, até este momento, é dado a conhecer a respeito de Carlos. Refletir sobre o texto seguinte: “Carlos, naturalmente, não tardou a deixar pelas mesas, com as folhas intactas, os seus expositores de medicina. A Literatura e a Arte, sob todas as formas, absorveram-no deliciosamente” (p. 90). Que espécie de personagem se nos afigura? Que relações podemos deduzir entre o Carlos que o avô educara para “ser útil aos seu país”(p.88) e o Carlos que começa a revelar-se um *dandy* e um ocioso diletante? (pp. 98 e 128 ss.)

#### Capítulo V (pp. 113-144) - 5.º dia

Retirar elementos do capítulo que permitam compreender a vida de Carlos em Lisboa, caracterizada pelo mesmo diletantismo que revelara enquanto estudante em Coimbra. De que se ocupa Carlos em Lisboa? Nomear as suas relações sociais.

#### Capítulo VI (pp. 145-185) - 6.º dia

Referir o acontecimento crucial, neste capítulo, para o evoluir da intriga principal. Indicar espaços e ambientes significativos no respeitante à representação de mentalidades.

#### Capítulo VII (pp. 186-217) - 7.º dia

Rer os elementos registados a propósito do capítulo anterior. Inferir

sentidos sobre a intriga amorosa. Pôr hipóteses sobre a sua evolução, isto é, as direcções que poderá tomar.

Capítulo VIII (pp. 218-251) - 8.º dia

Seleccionar uma passagem significativa do ponto de vista semântico e estilístico.

Capítulo IX (pp. 252-299) - 9.º e 10.º dias

Tendo em conta a importância dos ambientes, comentar a cena mais significativa do Baile dos Cohens e a imagem que Carlos captou dos condes de Gouvarinho, no dia em que fora ao chá na sua residência.

Capítulo X (pp. 300-344) - 11.º e 12.º dias

Explicar a importância do episódio de natureza social que ocupa um grande espaço neste capítulo.

Capítulo XI (pp. 345-380) - 13.º e 14.º dias

Mencionar os factos que fazem avançar a intriga neste capítulo.

Capítulo XII (pp. 381-419) - 15.º dia

Indicar os acontecimentos mais importantes da intriga principal.

Capítulo XIII (pp. 420-446) - 16.º dia

Carlos e Maria Eduarda visitam a Quinta dos Olivais. Comentar este momento da narrativa.

Capítulo XIV (pp. 447-502) - 17.º e 18.º dias

Que planos fazem Carlos e Maria Eduarda para o seu futuro? Referir o propósito e as conseqüências da visita de Castro Gomes a Carlos, no Ramalhete.

Capítulo XV (pp. 503-581) - 19.º, 20.º e 21.º dias

Redigir sínteses provisórias relativas à intriga principal e à vida social ao redor de Carlos, implicando personagens, atitudes, planos e acontecimentos.

Capítulo XVI (pp. 582-625) - 22.º dia

Antever as conseqüências da peripécia que tem lugar no Sarau do Teatro da Trindade.

Capítulo XVII (pp. 626-687) - 23.º e 24.º dias

Referir, por tópicos, os principais acontecimentos deste capítulo, relacionados com a intriga principal.

## Capítulo XVIII (pp. 688-716)

Este capítulo dá-nos a conhecer a vida de Carlos depois da separação de Maria Eduarda e da morte de Afonso. Reflectir e comentar a posterior trajetória de Carlos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, Vera Teixeira. “Um livro didático para a pós-modernidade”. Porto Alegre: PUC, 1994. Relatório de Pesquisa (mimeo).

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CÂNDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira; momentos decisivos*. São Paulo: Martins Editora, 1985.

COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. Vol. I. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1968.

EAGLETON, Terry. “Introdução: o que é Literatura?” In: \_\_\_\_ *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 1-17.

FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto. *Literatura Brasileira*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

### LITERARY READING AND TEACHING LITERATURE: ANALYSIS OF TEXTBOOKS

ABSTRACT: Aiming to contribute to teaching literature in schools focused on the reader and on the promotion of literary reading, this article analyzes the *Brazilian literature* textbook of Faraco & Moura. Shows that the work deviates from the assumptions on dialogic pedagogical orientations that value to schooling as a social practice, to get closer to a conception of literature focused on the hermetic character of the literary text. The relevance of the study lies in providing a critical view of the textbooks for the teaching of literature.

Keywords: Formation of the reader, promoting literary reading, ideology in the textbook.

Recebido em 12 de maio de 2010; aprovado em 25 de junho de 2010.