

O TEXTO LITERÁRIO E O TRABALHO COM A COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Thaís Ludmila da Silva Ranieri
(Faculdade São Miguel – FSM/ Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)
thaisranieri@yahoo.com.br

RESUMO: Acreditando que há ainda muito que se investigar no campo da compreensão e que os textos literários ainda carecem de uma maior atenção no espaço didático, a presente investigação tem por objetivo fazer uma análise das questões de compreensão propostas para o trabalho com o texto literário em livros didáticos do Ensino Fundamental 2. Para tal, recorreremos à tipologia proposta por Marcuschi (2004) e as discussões sobre a escolarização do texto literário em Soares (2006) e Chiappini (2005).

Palavras-chave: compreensão, texto literário, livro didático.

ABSTRACT Believing that there is still much to investigate in the field of understanding and literary texts that still require more attention in the educational space, this research aims to analyze the issues of understanding proposed to work with the literary text in books teaching of Ensino Fundamental 2. We rely on the typology proposed by Marcuschi (2004) and discussions on the education of the literary text in Soares (2006).

Keywords: comprehension, literary text, textbook.

Apresentação

Há certo tempo, contamos com uma diversidade de pesquisas que visam às questões de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa (LDP). Procurando contribuir com as discussões já existentes, o presente trabalho propõe-se a investigar o tratamento dado aos textos literários nos manuais didáticos. Em nosso caso, focamos especificamente às atividades de compreensão que envolvem tais textos. Para tanto, partimos do pressuposto de que o texto literário como qualquer outro texto ao chegar à instância pedagógica assume características distintas de seu domínio discursivo. Por sua vez, as atividades em que estão envolvidos são previamente planejadas pelos autores das coleções (MARCUSCHI, B; 2007), que levam em conta esse processo de didatização. Tendo em vista esses pontos, buscamos investigar se as questões de compreensão elaboradas para serem trabalhadas com esses textos exploram os aspectos literários e estilísticos que são intrínsecos a eles. Posto assim, para a composição do *corpus*, selecionamos os volumes 2 e 3 da coleção didática *Tudo é linguagem*. Na

coleção, selecionamos uma sequência didática de cada volume que trabalha um gênero textual específico da literatura, em nosso caso o conto e o poema. Para isso, tomamos como parâmetro a tipologia proposta por Marcuschi (2004), além das discussões que envolvem o trabalho com o texto literário em sala de aula (CHIAPPINI, 2005; SOARES, 2006). Sendo assim, pretendemos investigar se existe uma diferença entre o tratamento dado ao texto literário em relação aos textos de domínios discursivos distintos, ao que tange às questões de compreensão.

1. Referencial Teórico

Como pressuposto para todo trabalho em Linguística, faz-se necessário uma discussão acerca da concepção de língua e, em nosso caso também, de texto que subjaz a pesquisa. Posto assim, as discussões que serão apresentadas tomam por base as concepções de língua e de texto tal como propostas pela perspectiva sócio-cognitiva de estudos da linguagem

Ao tomar os posicionamentos teóricos expostos por essa área, a visão de língua adotada considera a sua perspectiva funcionalista, não negando, no entanto, a sua organização sistêmica. *Esse ponto de vista implica uma noção de língua que não se esgota no código, nem em um sistema de comunicação que privilegia o aspecto informacional ou ideacional. A língua não é um simples instrumento de transmissão ou de informação* (KOCH, MARCUSCHI, 2006: 382). Assim, uma vez que a noção de língua não será tomada apenas como um sistema, destacamos também as questões referentes aos contextos de uso e de produção bem como os sujeitos envolvidos no processo interacional. Portanto, abraçamos a concepção de língua tal como concebida por Marcuschi (2004b: 29), que a vê como conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Buscamos, também, a visão de Koch (2003) que tem a língua como uma atividade sociocomunicativa. Essas concepções são reforçadas com a visão defendida por Silva (2002: 182), quando afirma que *a língua é uma forma de ação de um para com outro, uma ação entre aquele que produz e aquele que recebe e vice-versa*.

Por conseguinte, uma vez exposta a concepção de língua que orienta as reflexões que serão feitas, faz-se necessário apresentar a concepção de texto assumida no presente trabalho.

Distante das antigas concepções em que a unidade textual se mostrava como um produto acabado, a perspectiva sócio-cognitiva adota um enfoque em que o texto é visto como produto da ação verbal. Sob essas condições, *os textos são entidades comunicativas verbalmente realizadas e não entidades lingüísticas que adicionalmente possuem um caráter comunicativo* (SCHIMDT apud JUBRAN, 2006). Visto sob essa ótica, o texto ao ser trabalhado congrega princípios teóricos de áreas como a Pragmática, a Linguística Textual e a Análise de Conversação.

Essa posição nos conduz a olhar para a unidade textual dentro de situações concretas de uso da língua, uma vez que somente sob essas condições conseguimos arcar com as especificidades das interações verbais, tais como o contexto de produção e de recepção (no caso dos textos escritos), os sujeitos participantes e os elementos de ordem e outras ordens semióticas, isto é, todas as questões pertinentes ao processo da interação verbal. Koch (2003: 17), afirma que *há lugar, no texto, para toda uma gama*

de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

O caso do texto literário

Sem precisar fazer uma investigação mais aprofundada, percebemos que os textos literários têm um lugar cativo nos livros didáticos de língua portuguesa. Até certo tempo atrás, era praticamente o único tipo de texto que circulava nas aulas de língua, visto que o texto literário, em vários momentos, foi visto e associado com a ideia do bem fazer e com a estética do belo, tal como aconteceu no fim do século XIX aqui no Brasil. (CHIAPPINI, 2005). No entanto, desde a década de 90 com a criação do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa e com as contribuições teóricas vindas das discussões sobre Gêneros Textuais, o texto literário passou a disputar espaço com textos de outras instâncias discursivas, sem, contudo, perder o seu *status*. Vale ressaltar a afirmação que se encontra no PCN de Língua Portuguesa, quando defendo o trabalho com os textos literários, acompanhe:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc (1998: 30).

Como afirma Chiappini (2005) hoje precisamos rever o conceito de literatura, uma vez que não pode ser adotado o mesmo do século XIX. Desse modo, para superá-lo e ampliá-lo, é preciso passar por dentro dele, passar pelo próprio texto. Posto assim, veremos como a escola recebe o texto literário e trabalha com ele.

Ao assumirmos uma concepção de língua e de texto pautada numa perspectiva interacional e sociocognitiva, caminhamos para uma discussão que nos faça ver o texto como produto social e dialógico. No caso do texto literário, mais uma vez Chiappini (idem: 245) nos mostra que, dentro da Teoria da Literatura, *há teorias que enfatizam o texto, outras que enfatizam sua relação com o social, umas que acentuam a relação da obra com seu processo de produção e com seu autor, outras, com sua recepção, seus leitores*. Essas perspectivas nos apontam que não há uma única forma de lidar com o texto literário, ou melhor, que é possível lidar de maneiras diversificadas com ele. Consequentemente, o trabalho em sala de aula ganha uma gama de possibilidades que ultrapassa uma perspectiva meramente formal, como se tem visto em grande número em propostas de atividades dos livros didáticos de Português para então, adotar uma posição de base interacional que privilegia os espaços de circulação, como também a relação autor-leitor. Para isso, o texto literário sofre algumas adaptações até chegar à sala de aula, conforme veremos abaixo.

É inegável que o saber que a chega à escola passa por um processo de transformação para atender as necessidades desse espaço. No decorrer desse processo, o conhecimento científico é modelado e sistematizado, visando uma organização bem

própria do espaço escolar. O conhecimento precisa ser ajustado ao tempo escolar, à divisão em séries e à unidades. Não sendo diferente, percebemos que o texto literário também recebe uma nova roupagem, isto é, também sofre alterações para se adequar ao domínio da escola. Nesse processo de escolarização do texto literário, Soares (2006) aponta quatro aspectos importantes:

- a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras;
- a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado;
- a questão da transferência do seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático;
- a questão das intenções e dos objetivos de leitura e estudo do texto.

Em nosso caso, chama-nos a atenção o primeiro e último ponto, a seleção de textos e as intenções e os objetivos da leitura. No caso do primeiro aspecto, de modo geral, há uma grande recorrência aos gêneros literários da narrativa (conto, novela e romance) e *poema*. Ainda se mostra pouco presente a presença de outros gêneros literários como a epístola, a biografia e a peça teatral. Paralelamente, a escola ainda prioriza uma coletânea de obras e autores que são considerados modelos para o bem escrever, colocando de lado autores contemporâneos ou de matizes regionais.

Já ao que se refere ao quarto aspecto, a questão parece ser ainda mais deficitária. Não há uma proposta clara do trabalho com os textos literários, principalmente nas turmas do ensino fundamental. No caso do trabalho com a leitura, observamos que não há um espaço para a leitura do texto em sala de aula e, muito menos, uma orientação adequada do professor para se fazer esse trabalho.

Os LDP's ficam longe de um trabalho que vise à percepção da literariedade do texto e de seus recursos expressivos e estéticos. Para Soares (idem), os manuais didáticos se preocupam mais com as informações veiculadas do que o modo como são veiculadas, uma vez essa parece ser uma das principais características entre textos literários e não-literários.

Discutindo compreensão

Já está bem discutida a ideia de que ler é decodificar. Estudos recentes vêm mostrando que a noção de leitura se associa à noção de compreensão, assim, pode ser dizer que, ler é compreender. Vista sob essas condições, a leitura deixa de ser uma atividade isolada, para então ser vista como uma atividade social e interacional, vinculada a contextos sociais e culturais. Para Marcuschi (2004:143),

a compreensão não é uma atividade natural e nem uma herança genética nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Compreender não é uma ação apenas lingüística, mas é muito mais uma forma de inserção e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro.

Podemos afirmar que *a compreensão é também um exercício de convivência sócio-cultural* (idem: 144). Paralelamente, Kleiman (2004), considera o processo de compreensão uma atividade interativa em que o leitor ativará seus conhecimentos com

os do texto, gerando, por sua vez, um novo texto. A compreensão de um texto não se esgota somente no lingüístico. Ela é fruto de uma atividade social, uma vez que, para a sua realização, faz-se necessária a participação de fatores sociocultural e cognitivo. Sob essas condições, a leitura passa a ser vista como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade. Para Koch (2002: 46), durante o processamento textual *os usuários da língua realizam passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, em vários níveis simultaneamente*, para processar a informação.

Trazendo a discussão para o espaço didático, percebemos que os livros ainda desenvolvem questões de compreensão que pouco exploram os aspectos discursivo-cognitivos dos textos. Ainda há uma predominância de questões tipo “a cor do cavalo branco de Napoleão”, em que as perguntas são autorrespondidas ou de perguntas que focalizam a localização de informações no texto, sem ter um objetivo explícito com essa busca de informação (MARCUSCHI, 2004). Ao fazer uma categorização das perguntas, Marcuschi nos apresenta ainda outros tipos de questão de compreensão em sua pesquisa: questões tipo cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis, metalingüísticas. De modo geral, o nome dado às questões já anunciam as suas intenções.

No caso do trabalho com o texto literário, a situação parece ser mais gritante. Ainda que esse tipo de texto apresente características distintas, podemos afirmar que, de modo geral, o tipo de questão apresentada acima é a mesma utilizada para se trabalhar com os textos da literatura. Não há distinção entre um e outro tipo de texto. Ainda que alguns autores anunciem as suas especificidades, tal como Soares (2006: 43),

os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim o estudo daquilo que é textual e daquilo que é literário.

Posto assim, passaremos para a análise em que confrontaremos as reflexões teóricas com os dados coletados.

2. Metodologia e análise dos dados

O *corpus* foi construído a partir de uma seleção das unidades de uma coleção didática. A coleção selecionada foi *Tudo é linguagem* aprovada pelo PNLN (Plano Nacional do Livro Didático) de Língua Portuguesa em 2008. Para compor o *corpus*, foram selecionados os volumes 2 e 3 da coleção e de cada um foi escolhida uma unidade programática. No caso do volume 2, escolhemos a unidade 1 que trabalha com o gênero conto. E no volume 3, selecionamos a unidade 7 que apresenta um trabalho com o gênero poema. Para a análise, apresentaremos uma visão geral de cada unidade e, em seguida, os comentários críticos.

Análise das Unidades

O momento da compreensão na coleção Tudo é linguagem

A primeira atividade de trabalho proposta pela unidade é a atividade de compreensão. O livro apresenta como *Interpretação do texto – Compreensão inicial*. Nessa atividade, o aluno se depara com outro subtítulo *Atividade escrita*, anunciando que as respostas devem ser escritas no caderno. Geralmente os autores propõem uma média de 7 a 10 perguntas referentes ao texto que abre a unidade. Em alguns momentos, também é proposta uma atividade de compreensão para ser respondida oralmente – *Atividade oral*. Nesse caso, não se trata de questões de compreensão a serem respondidas oralmente, mas de oralização do texto escrito.

Volume 2 – Unidade 1 – O gênero conto

Nessa unidade, o livro traz para os alunos o conto *A aranha* de Orígenes Lessa. O conto é apresentado completo seguido da referência bibliográfica e de um breve quadro com informações sobre o autor no fim da página. É interessante notar a presença, perto do título do texto, da capa do livro onde o texto foi publicado. Há também ilustrações feitas exclusivamente para o conto ao longo da narrativa. De modo geral, as ilustrações apresentam as personagens, imagens do elevador e de uma aranha.

Em seguida, é aberta a atividade de compreensão (*Compreensão inicial – Atividade escrita*) e inicia-se a sequência de perguntas. No total, são 9 perguntas de compreensão. Algumas têm mais de uma pergunta por quesito, tal como as questões 1 e 2.

A questão 1 e 2 buscam obter informações sobre o narrador e os personagens. Para isso, os autores constroem 5 questões para o primeiro quesito e 6 questões para o segundo. As questões de modo geral buscam obter informações sobre o enredo do conto, o papel de cada elemento da narrativa, o espaço e as características das personagens. São feitas perguntas que levam o aluno a localizar as informações pontuais no texto. De modo geral, as perguntas parecem querer confirmar se realmente o aluno leu o conto, visto que muitas perguntas de localização apenas pedem que se busquem um ou outro elemento no texto. Muitas vezes sem ser necessário, para ser respondida fazer a leitura do texto. Nesse caso, parece haver uma preocupação dos autores da coleção em garantir que o texto tenha sido lido. Paralelamente, indica também uma preocupação em ajudar o aluno a organizar as informações do texto. Há, em algumas perguntas, a preocupação em identificar alguns elementos da narrativa: personagens, narrador, espaço e tempo.

Veja:

- 1. Numa história, uma personagem quer convencer o narrador, que também é personagem, a escrever um conto sobre um caso acontecido.**
 - a. Quem é a personagem que quer convencer o narrador a escrever o conto?**
 - b. Onde acontece a conversa entre eles?**
 - c. Que motivo o narrador alega para não ouvir o caso?**
 - d. O que acontece que possibilita a personagem contar sua história?**

- e. Qual é a história que a personagem insiste em contar para virar um conto?
2. A outra história dentro do conto é aquela que Enéias sugere que se transforme em conto.
 - a. Quem são as personagens principais dessa outra história?
 - b. Quais as características do Melo apontadas pelo contador?
 - c. Onde se passa essa história?
 - d. Como é caracterizado o lugar?
 - e. Quando se passam as ações nessa outra história?
 - f. O que acontece nessa história?

Ainda que, à primeira vista, esse tipo de pergunta parece ser descartável no trabalho de compreensão, é interessante salientar a sua importância, quando bem conduzida, como se dá acima. Não se trata de só localizar onde e o quê no texto, mas de sistematizar as informações do texto. Muitas vezes os alunos não conseguem autonomamente reconstruir o enredo do texto e acabam por confundir a sequência de fatos nas narrativas. No caso do conto *A aranha*, a atividade se mostra necessária, pois o conto também aborda o processo de criação de um conto, isto é, apresenta uma temática metalingüística.

Além desse tipo, encontramos também questões de cópias. Nesse caso, não há um trabalho que explore a compreensão do texto em si, mas, chama a atenção, para se tentar trabalhar o adjetivo como recurso de construção das personagens. A questão se perde, quando só orienta o aluno a copiar e não propõe uma reflexão a mais sobre como essas características. Observe:

“3. A aranha é vista na história de duas maneiras: como um bicho ameaçador e como um bicho companheiro, com comportamento quase humano. Copie do texto palavras que caracterizam cada um desses modos de ver a personagem”.

Já a questão 4, **O que fez com que a aranha, a princípio considerada monstruosa, passasse a ser distração e a companheira de Melo?**, pode ser classificada como inferencial, uma vez que o aluno necessita recorrer ao seu conhecimento de mundo para entender a mudança sofrida pela aranha. Da mesma forma, como acontece com a 6 **“No final do conto, sob o ponto de vista de Melo, a aranha é “uma velha amiga”. E do ponto de vista do visitante, o que a aranha representa?”**

Nessas duas, o livro pouco explora a construção estilística do conto ou o processo de construção do conto que é uma das temáticas do enredo do texto trabalhado. As questões mostram outras preocupações que não são impertinentes, mas que deixam em segundo plano as especificidades do texto literário.

A questão 5 pode ser classificada como uma questão metalingüística, visto que objetiva analisar os recursos de coesão construídos com o uso do pronome *ela*. No entanto, a questão também busca olhar para os efeitos expressivos da forma como o pronome se apresenta. Observe:

À medida que o Melo e a aranha vão ficando companheiros, a personagem Enéias vai mudando a forma de se referir a ela. Compare o uso do pronome ela nas frases do texto:

- I. “Para ver se ela voltava. E voltou.” (linha 102)**
- II. “Queria saber se ‘ela’ voltava”. (linha 128)**
- III. “Era Ela, com E grande ...” (linha 152)**

No exemplo 1, o uso de ela é comum: o pronome está empregado para substituir “a bicha”. Explique o uso das aspas no exemplo II e o emprego da palavra Ela, com inicial maiúscula, no exemplo III.

Tal como propõe Soares (2006), a questão busca explorar estilisticamente o uso do pronome **Ela**, uma vez que, seu uso nesse contexto, não está sendo evidenciado somente como um elemento de articulação textual. O uso do pronome, nesse trecho do conto, retoma a palavra aranha, ao mesmo tempo em que reconstrói discursivamente a palavra aranha que no texto apresenta valores bem particulares.

Da mesma forma, busca-se trabalhar na questão 7. O autor nessa questão explora os adjetivos, os verbos e o grau aumentativo, como recursos expressivos na construção do gênero conto. Fica evidente o uso das classes de palavras como elemento importante na construção da narrativa. Acompanhe:

Observe com atenção os adjetivos, os verbos e o aumentativo usados nesta frase: “E num salto violento, (...) caiu sobre a aranha, esmagando-a com o sapatão cheio de lama.”

Agora, copie em seu caderno a frase seguinte completando-a com a alternativa que achar mais adequada;

Do modo como é narrada essa passagem do texto, o que se pretende mostrar é:

- a. a situação de fragilidade da aranha.**
- b. a situação de perigo vivida pelo visitante.**

Salienta-se, no entanto, que a questão, ainda que busque explorar os recursos literários do conto, se perde por não levar o aluno a observar as características da aranha. O aluno é levado a responder, de acordo com, a visão do autor do livro que se limita a duas opções. Ou uma ou outra está certa. Além disso, o uso estilístico das classes trabalhadas só é brevemente comentado. A atividade não conduz o aluno a perceber o uso das flexões como algo que particulariza e singulariza o uso da forma lingüística nos textos literários.

Por fim, as questões 8 e 9 voltam a explorar outros pontos do texto, deixando, mais uma vez de lado, os aspectos literários. Assim, seguindo a tipologia proposta por Marcuschi (2004), podem ser classificadas como subjetivas, uma vez que não há como confrontar o que será tido como resposta com as informações do texto. A resposta fica a critério do aluno, sem que se precise voltar ou se basear no texto, para obtê-la. Acompanhe:

8. Leia:

O que, provavelmente, essas metáforas indicam em relação ao aproveitamento do tempo? Transcreva em seu caderno as alternativas que podem traduzir essa idéia:

- a. Aproveitar o tempo produzindo algo útil, delicado.**
- b. Aproveitar o tempo fazendo algo que gosta.**
- c. Aproveitar o tempo com trabalhos que dêem dinheiro.**
- d. Aproveitar o tempo com ações que dêem bons resultados.**

No entanto, as questões seguintes se detêm a simplesmente explorar os recursos gramaticais da poesia, com pouca reflexão sobre esses recursos na construção do texto poético. Veja:

3. Releia o esquema da atividade anterior e copie os adjuntos adverbiais de modo que estão conferindo atributos ou qualidade às ações para se aproveitar melhor o tempo. Explique-os.

Ou tratam de questões subjetivas ou de localização de informação:

- 4. Na sua opinião, por que haveria necessidade dessas qualidades para melhor aproveitar o tempo?**
- 5. O tempo perdido é comparado com o quê?**

Agora, observamos mais uma vez a exploração da construção do texto poético, como acontece na questão 6:

6. O verso “Mas ainda é tempo!” está bastante destacado, pois ele sozinho forma uma estrofe. Qual seria a razão desse destaque?

Nessa atividade, os autores chamam a atenção do aluno para a construção da estrofe. Todo o poema apresenta estrofes com mais de um verso, no entanto, ao se chegar ao fim da poesia é apresentado uma estrofe construída com um verso só.

Já o último quesito, se distancia da proposta das primeiras questões. Percebemos que as questões não podem ser tidas como questões de compreensão. Estão mais para questões de análise lingüística. A preocupação delas é com a reflexão sobre o uso do sistema lingüístico. Observe:

7. Releia a última estrofe:

**“Soltai os potros
aos quatro ventos,
mandai os servos
de um pólo a outro,
vencei escarpas,
dormi nas moitas,
voltai com o tempo
que já se foi!...”**

- a. Por meio de que palavras percebemos que a última estrofe também é um apelo?**
- b. Qual é o sujeito a que se referem os verbos dessa estrofe?**

- c. **Nessa estrofe o eu poético parece fazer um apelo final convocando o sujeito a ações mais intensas, mais fortes, mais contundentes. Dessas ações, transcreva a que indica:**
- **sacrifício;**
 - **desafio.**
 - **força.**
 - **usar todos os recursos.**
- d. **No primeiro apelo feito ao sujeito (segunda estrofe), a ênfase é dada à ação de tecer, para prender o tempo.
E para aproveitar o tempo que ainda resta, o que deve ser feito?**
- e. **Na segunda estrofe o eu poético faz um apelo para que se aproveite o tempo, usando o verbo tecer no presente. Já nos dois últimos versos o apelo é diferente, pois há um verbo no pretérito:
“voltai com o tempo
que já se foi!...”**

Na sua opinião, o que pode significar esse verbo final do poema?

Conclusão

Ainda que o texto literário tenha um espaço privilegiado na sala de aula, percebemos que, muitas vezes, o trabalho que se é proposto deixa a desejar. No caso da compreensão, que foi o objeto de investigação do trabalho, pudemos ver que os textos literários são tratados com poucas diferenças em relação aos textos de outros domínios discursivos. Não estamos aqui panfletando uma supervalorização do texto literário em detrimento aos demais tipos de textos, mas buscamos trazer a importância de sua presença no espaço escolar. Enfatizamos que é papel da escola fazer uso e tomar para si a obrigação de oferecer acesso aos textos da literatura, bem como de apresentar propostas de trabalho condizentes com o processo de produção deles. Isso nos levou a pensar em um dos aspectos apresentados por Soares (2006) que trata dos objetivos do estudo desse tipo de texto na escola. Assim, qual são as intenções e os objetivos que se têm em mente ao recorrer ao texto literário como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa? Essa parece ser a grande pergunta.

Nas atividades analisadas, vimos propostas que buscam atender as especificidades do texto literário. Vimos questões que buscavam explorar os aspectos estilísticos presentes nesse tipo de texto. Explorar a estrutura dos gêneros da literatura trabalhados, analisar os elementos da narrativa. No entanto, temos, na mesma coleção, questões que usam o texto literário como pretexto para se fazer análise lingüística. O interessante é que essas atividades foram encontradas no espaço destinado ao trabalho com a compreensão textual. Aqui surge outra pergunta: está claro para os autores dos livros didáticos e para nós professores, o que é o trabalho com a compreensão?

A resposta parece ser não. Na análise, pudemos acompanhar uma proposta de trabalho com o gênero poema. As últimas perguntas nem se quer foram classificadas de acordo com a tipologia de Marcuschi (2004), uma vez que não se tratavam de questões de compreensão. Não eram boas ou ruins, não eram, no entanto, questões de compreensão.

As questões aqui levantadas não pretendem pôr em cheque a autoria da coleção ou coisa parecida. Buscamos ver os pontos positivos e os que precisam ser revistos, no

intuito de levantar reflexões que caminhem para auxiliem o trabalho do professor em sala de aula. Assim, longe de ser um trabalho conclusivo, pretendemos com esta investigação chamar a atenção para o trabalho com a compreensão e, em especial, para o texto literário, mostrando que há ainda muita coisa a ser investigada.

Referências bibliográficas

- CHIAPPINI, Ligia. **A reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- JUBRAN, Safa; KOCH, Ingedore. **Gramática do Português Falado no Brasil - Vol. I: Construção do Texto Falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004, 2ed.
- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, 2ed.
- KOCH, Ingedore; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação. In: JUBRAN, Safa; KOCH, Ingedore. **Gramática do Português Falado no Brasil - Vol. I: Construção do Texto Falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português, Múltiplos Olhares**.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Recife: Departamento de Letras, UFPE. 2ª versão, 2004b, 130, mimeo.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: português /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SILVA, Luis Antônio da. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETI, Dino. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Coleção Didática

- BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Editora Ática, 2008.