

LEITURA LITERÁRIA NO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL: PARA UM LETRAMENTO ALÉM DO LITERAL

Sheila Oliveira Lima
(Universidade Estadual de Londrina)
sheilaol@uol.com.br

RESUMO: O contato com a literatura ao longo do processo de alfabetização vem sendo considerado por alguns pesquisadores - Bettelheim e Zelan (2009) e Belintane (2013) - um dos elementos fundamentais para a formação do sujeito letrado. O projeto "Leitura literária no ensino fundamental - ciclo 1: concepções e práticas" visa a observar a gravidade da ausência da leitura literária em tal segmento por meio da análise de atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa. Como tarefa primordial, pretende sugerir possibilidades de abordagem do texto literário no ciclo 1 do ensino fundamental a partir da leitura de autores e obras significativas. Este artigo apresenta os resultados preliminares da pesquisa citada.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; leitura; alfabetização.

ABSTRACT: The contact with literature throughout the literacy process has been considered by some researchers Bettelheim e Zelan (2009) e Belintane (2013), as one of the fundamental element to form a reader. The project "Literature Readings in the Fundamental School - 1st cycle- Concepts and Practice aim to observe the severity in the lack of literary readings at this cycle, by analyzing the reading activities in Portuguese didactic books. As prime task it intends to suggest the possibility of approaching the text in the first cycle of the fundamental school using works from writers of significant importance. This paper presents the preliminary results of the cited study.

KEYWORDS: Literature; reading; literacy

1. Por que ir além do literal?

De acordo com o relatório do INEP (2012), da Prova Brasil, os alunos das series finais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) atingiram a média 243¹ no exame de leitura, valor que equivale ao padrão do 5º nível (225 a 250 pontos) de desempenho. Se considerarmos a Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa² para interpretação de tais números, é possível concluir que os alunos que atingem tal pontuação são capazes de realizar uma leitura de modo satisfatório, ainda que restrita a níveis médios de complexidade.

Tal resultado, entretanto, parece contrastar com o que se apresenta no Relatório PISA referente à prova de 2009. Nele vemos que 72% dos alunos avaliados ficaram abaixo das expectativas em relação à leitura. E, ainda, na classificação mundial, o Brasil figura em 53º lugar, na mesma faixa de países como Colômbia, Montenegro e Jordânia.

A divergência entre os resultados de uma e de outra provas pode ser fruto das mais diversas situações relativas às eventuais diferenças entre os dois sistemas de avaliação. Entretanto, é digno de registro que as matrizes e os índices nacionais de referência se mostram menos rigorosos que os dos exames internacionais, tanto quanto são menos facilmente legíveis suas sistematizações de resultados ou mais inacessíveis os documentos que registram tais indicativos.

Apesar de tais distorções no tocante aos resultados das avaliações internas e externas, é inegável que os governos brasileiros têm realizado investimentos no sentido de buscar uma melhoria no ensino e, foco principal deste artigo, com a perspectiva da expansão das condições de letramento dos cidadãos. Projetos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), por exemplo, revelam interesse pela questão e visíveis ações políticas para enfrentamento do problema da formação leitora dos jovens brasileiros.

Dentre os programas acima citados, interessa à nossa pesquisa o PNLD, dada a abrangência da distribuição dos materiais e por compreendermos que o livro didático (LD) representa um objeto de amplo alcance, pois, devido à frequência de seu uso, tende a interferir de maneira significativa no processo de letramento tanto de alunos quanto de professores.

O PNLD é um programa que nasce no final da década de 1920, com a criação do Instituto do Livro. Sua abrangência foi sendo

¹ Média relativa ao total do Brasil.

² Dados disponíveis em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf

expandida ao longo dos anos, até atingir o atual estágio, que conta, sobretudo, com a análise e classificação dos LDs para divulgação às instituições envolvidas na adoção dos materiais, além da compra e distribuição das coleções às escolas públicas de todo o território nacional.

Os critérios de avaliação do PNLD são claros e de publicidade notória, o que influi em, pelo menos, dois setores importantes da sociedade: a produção e o mercado. Para o primeiro setor, os critérios eleitos como pressupostos de um LD recomendável, ao lado das prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passam a ser definidores da concepção e mesmo da estrutura do material didático. Para o segundo, a presença na lista das obras "recomendadas" possibilita um diferencial, um selo a mais que conduz à aceitação e consequente compra da coleção.

Apesar das questões de ordem mercadológica serem relevantes para a reflexão sobre a idoneidade da condução das políticas de letramento em nosso país, interessa-nos no momento observar os custos culturais de um programa que parece impor uma produção "pedagógica" ultimamente carente de reflexão, rigor e profundidade.

Nas pesquisas realizadas pelo projeto "Leitura literária no Ensino Fundamental – ciclo 1: concepções e práticas", a partir da análise de livros de língua portuguesa de 1º e 2º anos, tem-se constatado que, a despeito do rótulo de obra "recomendável", os LDs de língua portuguesa dirigidos ao ciclo 1 do Ensino Fundamental mostram-se, em sua maioria, pouco empenhados na formação leitora, seja por afeição extremada às teorias que vêm sustentando o debate sobre o ensino de leitura, seja por se ocuparem excessivamente da lida com o código.

O projeto, iniciado em 2013, vem realizando análises de dez coleções didáticas, centrando o foco nos livros dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Neste primeiro ano de pesquisa pudemos localizar algumas tendências no tocante ao ensino da leitura e à abordagem do texto literário observadas nos LDs analisados. Este artigo apresenta alguns desses pontos, ao nosso ver, nevrálgicos para o ensino da leitura, os quais podem ser compreendidos como significativos no processo de nossa renitente classificação no PISA.

2. Literatura e formação leitora

Em instigante artigo publicado em 1993 na Revista da Faculdade de Educação da USP, Ortega y Gasset (1993), opõe-se declaradamente ao pragmatismo que, desde então, vinha conferindo situações de crise na educação básica de seu país. O filósofo afirma, a partir da referência

ao “cavaleiro andante”, D. Quixote de la Mancha, a vigorosa necessidade de o ensino não se render às exigências imediatas da sociedade, sob pena de não preparar seus alunos para um futuro, por definição, incerto. Segundo Ortega y Gasset (1993:26):

La pedagogía al uso se ocupa en adaptar nuestra vitalidad al medio; es decir, no se ocupa de nuestra vitalidad. Para cultivar ésta tendría que cambiar por completo de principios y de hábitos, resolverse a lo que aún hoy se escuchará como una paradoja, a saber: la educación, sobre todo en su primera etapa, en vez de adaptar el hombre al medio, tiene que adaptar el medio al hombre; en lugar de apresurarse a convertirnos en instrumentos eficaces para tales o cuales formas transitorias de la civilización, debe fomentar con desinterés y sin prejuicios el tono vital primogenio de nuestra personalidad.

Ao longo do artigo, sem fazer uma defesa ingênua da leitura de D. Quixote pelas crianças dos primeiros anos do ensino, o filósofo evidencia um posicionamento franco sobre a necessidade de se instaurar na escola a mítica própria do imaginário infantil, instigadora do desejo e da criação. “El Quijote en la escuela” seria, para Ortega y Gasset (1993), a metáfora da necessidade da ficção como elemento constitutivo do empenho na busca por algo que ainda não se fez presente, de uma educação que propicie ao jovem a capacidade de criar o futuro em vez de se submeter à atualidade.

Esse posicionamento, apesar de não dizer respeito exclusiva ou diretamente à abordagem da leitura literária no âmbito da escola, vai ao encontro da reflexão feita, por Antonio Candido (1995) em palestra proferida, no ano de 1988, sobre o direito à literatura. O teórico defende a literatura como um bem “incompressível”, isto é, do qual não se pode prescindir.

Considerando que, a cada época, as sociedades elegem critérios específicos de incompressibilidade, Candido (1995), reforça que a literatura seria um dos elementos vitais e atemporais para a garantia da humanidade do ser. Para ele, a fruição da arte e da literatura é elemento fundamental na formação do homem, de igual relevância de direitos como alimentação, saúde, preservação das crenças, amparo da justiça.

Talvez mais na qualidade de sociólogo que de teórico da literatura, Candido (1995) defende a fruição da poesia e da ficção como fator responsável pelo equilíbrio de uma sociedade. Mais ainda, aponta a experiência literária como vivência fundamental para a compreensão do humano como ser complexo e paradoxal. A leitura literária, entendida

pelo viés abordado por Candido (1995), seria algo indispensável, já que se trata de uma experiência formadora.

No entanto, se a literatura possui tal valor “pedagógico”, sua presença na escola não é menos paradoxal que os conteúdos que aborda. Afinal, conforme Candido (1995), a literatura (sobretudo a boa literatura) também se caracteriza por trazer à tona questões que não são facilmente assimiladas nos contextos escolares, em geral, marcadamente tradicionais e pouco afeitos ao que a arte propõe como alvo: a dúvida e as indagações sobre o já estabelecido. Sendo assim, a literatura

não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO,1995: 244)

É possível estabelecer, aqui, um ponto de convergência entre a defesa feita por Ortega y Gasset (1993), no sentido de uma educação que não se submeta ao estabelecido, e a perspectiva apresentada por Candido (1995), sobre a relevância da experiência literária como fator de humanização. Se para o primeiro a fuga do senso comum pela via da imaginação e do desejo é elemento indispensável para a constituição do sujeito, para o segundo, a literatura tem potencial para garantir uma vivência que complementa e ressignifica as experiências imediatas.

E, nesse sentido, sendo a literatura uma construção da ordem do imaginado, que, mesmo na sua formulação mais realista, excede o real sensível, pode-se considerar que seja, portanto, uma das vias régias para uma educação pautada pela extrapolação dos contextos estabelecidos.

Ocorre, no entanto, que a escola, em sua força institucional conservadora, não parece lidar de modo pleno com a dúvida que o texto literário costuma instaurar no leitor, quando ocorre, de fato, a experiência literária. E, nesse sentido, em muitos casos, a abordagem da literatura se realiza por uma lida pautada em elementos estruturais, distanciada do que, segundo Todorov (2010), é fulcral para uma leitura plena: o encontro do sujeito consigo mesmo na enunciação de um outro.

Apesar de sua forte vinculação com o Estruturalismo, Todorov (2010) critica a maneira como a teoria foi assumida dentro do âmbito do ensino da literatura, de modo a perder-se de vista o seu valor mais essencial. Empenhado em resgatar o sentido da leitura literária para além dos debates teóricos, defende uma leitura mais liberta e mais

autêntica, relacionada mais com o vigor da experiência humana do que com a precisão analítica. Assim, afirma:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. (TODOROV, 2010:92)

Ao abordar o risco sofrido pela literatura quando se inverte o foco de interesse, colocando-a a serviço das teorias e não o contrário, é certo que Todorov (2010) não se refere ao ensino de literatura na escola, tampouco à formação do leitor comum.

Entretanto, como se verá adiante, muitas vezes, o ensino escolar focado na análise do texto literário em detrimento de uma compreensão geral ou de uma vivência da experiência literária, acaba por utilizar arremedos de ferramentas de análise como base da atividade leitora – contagem de versos, identificação de forma poética, métrica, tipos de rimas etc.. Tal abordagem, prévia ao encontro do leitor com o sentido do humano trazido pelo texto literário, não parece atingir grandes resultados, pois, além de impedir ao aluno uma leitura autêntica, não chega a ensinar-lhe o valor da teoria para um aprofundamento da compreensão da literatura.

Ainda com referência aos limites que a escola costuma se impor na abordagem da literatura, temos o fato de, em geral, seu sistema de aferição da aprendizagem não pressupor a dúvida ou mesmo a singularidade do olhar, da apreensão do artístico. Num objeto múltiplo como a literatura, apesar dos limites impostos pela enunciação, lidar com uma precisão entre o certo e o errado parece algo bastante complexo, senão impossível.

Tomando a compreensão de Barthes (2004) sobre o fenômeno da leitura, consideramos que ler é uma atividade que extrapola os níveis de decodificação. Uma leitura verdadeira é um ato de criação, na medida em que o leitor deverá travar entre si e o texto uma relação de produção de sentido, marcada pelo exumação de signos oriundos de sua experiência pessoal (como leitor e sujeito), içados pelos enunciados que tem diante de si.

Nesse sentido, o leitor, para Barthes (2004:41. Grifos nossos),

(...) não decodifica, ele *sobredecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: **ele é essa travessia**.

E a leitura seria, portanto, essa (...) *hemorragia* permanente (...) a leitura seria o lugar em que a estrutura se descontrola. (Idem: p. 42)

Ora, se a leitura, para se configurar em sua plenitude necessita do atravessamento da subjetividade, na medida em que deverá ser o efeito de uma complexa relação de aproximação e repulsa entre o já visto (a experiência individual) e o novo (a experiência literária), então não é possível pensar num ensino que não considere a singularidade, que não leve à sobrecodificação.

O quase impedimento dessa busca no âmbito da escola ocorre, como dissemos, sobretudo pela dificuldade de lidar com uma construção de saber que não se conforma a matrizes previamente estabelecidas, muito embora o objetivo a ser alcançado possa ser considerado bastante preciso: a formação de um leitor capaz de constituir-se enquanto sujeito a partir da leitura literária.

Diante de um objeto em si controverso, cujos objetivos não coincidem com uma prática pedagógica doutrinária ou moralista e cuja fruição não resulta de uma apreensão mecânica ou fomentada apenas pela caracterização de aspectos formais ou contedísticos, a escola, como já dissemos, tem limitado seu ensino a uma apreensão tépida, desprovida de subjetividade. E, no extremo disso, tende a apresentar obras que não atingem sequer as bordas dos paradoxos da experiência humana, impedindo, assim, o acontecimento da experiência literária e, conseqüentemente, da sua máxima potência na formação do homem.

A prática de apresentação da literatura e o ensino da leitura a partir de obras facilitadas ou de caráter exclusivamente denotativo já foi identificada e criticada em pesquisas realizadas por estudiosos da aprendizagem.

Bettelheim e Zelan (2009), numa investigação empreendida nos Estados Unidos na década de 1980, observaram que parte das dificuldades de apropriação da leitura pelas crianças que ingressavam no primeiro ano do ensino básico eram oriundas da ausência de interesse causada pela qualidade dos textos apresentados em sala. Segundo os pesquisadores, os alunos não se motivavam a aprender a ler porque os textos que lhes eram apresentados mostravam-se repetitivos, desprovidos de novidade, de vocabulário restrito, além de não representarem as efetivas angústias próprias do humano e mesmo de uma autêntica infância.

Diante de tal situação, Bettelheim e Zelan (2009:49) alertam para os efeitos posteriores de uma aprendizagem da leitura a partir de textos pouco providos de força motivadora:

Enseñamos a leer a los niños con la esperanza de que lo que lean en el futuro tenga un significado para ellos. Es muy poco probable que una habilidad que no tenía un significado intrínseco cuando la

aprendimos por primera vez se vuelva profundamente significativa más adelante, sobre todo al compararla con una actividad que cautivó los estratos más hondos de nuestro ser desde un buen principio.

Nesse sentido, é possível considerar que, muito provavelmente, os resultados que o Brasil vem obtendo nas avaliações de leitura, sejam nacionais ou internacionais, muito reflete a ausência de significado da atividade leitora justamente no processo de sua instauração, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Agravante a essa situação é o fato de que, para a maioria dos cidadãos brasileiros, o encontro com os contextos letrados se efetiva unicamente a partir da entrada na escola, infelizmente marcada ainda por um afrouxamento do contato da criança com uma leitura instigadora e significativa.

Em recente pesquisa sobre o quadro da alfabetização no Brasil, Belintane (2013) aborda com veemência o problema das atividades simplistas em torno do ensino de leitura e da alfabetização. Ao analisar livros didáticos de alfabetização bem como os exames nacionais, estaduais e municipais de leitura, constata a presença de textos pouco instigadores e atividades que requerem, mesmo na lida com o texto literário, apenas o trato da informação tomada em sua literariedade.

Belintane (2013) critica, ainda, o desaparecimento do texto literário em favor de um letramento pautado sobre o texto que mais circula, aquele mais presente na vida prática e marcadamente denotativo. Ao se opor a esse viés de formação do leitor, chama a atenção para o depauperamento da leitura, porque pautada apenas sobre o literal, o já sabido, o desprovido de encantamento.

É certo que as pesquisas realizadas por Bettelheim e Zelan (2009), nos Estados Unidos, e Belintane (2013), no Brasil, fazem referência a contextos muito distintos, afastados temporal, espacial e socialmente. Porém, não é despropositado considerar, aqui, a coincidência de posturas, de concepções de leitura e de seu ensino identificadas pelos pesquisadores bem como o flagrante desastre de tais empreitadas pedagógicas. Se para os EUA considerou-se como resultado negativo o desinteresse latente pela leitura, aqui, ainda pior, temos a baixa ou ausente proficiência como marca mais grave, extensiva aos diversos segmentos do ensino básico.

Até este ponto, podemos afirmar que a leitura não pode ser tomada como um processo simplório, desidentificado do sujeito que aprende a ler, distante de se tornar uma prática significativa desde os primeiros momentos de sua instauração na vida da criança.

A leitura deverá, portanto, ser compreendida como um processo que amplia os horizontes a partir de experiências de identificação e de

choque com um outro imaginado, discursivo, constituído por meio da linguagem. A leitura, portanto, passa a ser definida por um encontro entre texto e leitor que, juntos, escrevem um novo texto, singular, mais recoberto por lacunas, por fluxos de questões do que por respostas definitivas ou definidoras.

Nesse sentido, a aprendizagem da leitura clama pela relevante presença (e não exclusividade) do texto literário, pela possibilidade de lidar com o não literal, com aquilo que gera dúvida e, conseqüentemente, questionamento e crítica.

O ensino da leitura pautado sobre a relevância do texto literário só tem chance de se tornar eficaz se a maneira de fazê-lo presente no âmbito da escola situar o leitor como alguém que sobrecodifica e a partir de textos que demandem a sobrecodificação.

Ocorre, entretanto, que a escola, enquanto lugar do coletivo, muitas vezes lança mão de certos recursos de instrumentalização do ensino que não condizem com a perspectiva leitora que se coloca em tela neste artigo.

No entanto, seria possível repensar essa prática a partir do modelo de participação formulado por Chambers (1993). Para o autor, haveria três maneiras de se lidar com a prática da leitura a partir dos seguintes compartilhamentos: do entusiasmo, da construção do significado e das conexões que os livros estabelecem uns com os outros.

Colomer (2007), ao citar tal pesquisa, aponta para a força de certas comunidades leitoras como espaço autêntico de compartilhamentos de interpretação. A estudiosa do ensino da leitura cita os leitores dos best sellers como exemplo máximo e frequente desse tipo de compartilhamento. Dentro de tais comunidades, há um vínculo e uma busca incessantes que levam adolescentes e crianças a enfrentarem milhares de páginas, como ocorre com os leitores das obras de Tolkien e mesmo entre os aficionados por Harry Potter.

A despeito de se tratar de obras, em certo sentido, de linguagem palatável e de conteúdo mágico, Colomer (2007) afirma a necessidade de prestarmos atenção ao fenômeno e, com ele, aprendermos algo em relação ao modo de operar na formação de leitores.

Adensando a reflexão de Colomer (2007), situamos também, aqui, as comunidades que se formam também em torno de textos literários não tão simples ou palatáveis, como é o caso de *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera, ou *Lolita*, de Nabokov, os quais foram fenômenos de vendas e de leitura em épocas em que outras mídias já haviam tomado a cena cultural de modo avassalador.

O caso dos livros que inspiraram roteiros de filmes, os quais, por sua vez, motivaram a leitura de longos romances por leitores comuns – como ocorreu também com *O nome da rosa*, de Umberto Eco –

evidencia o efeito do compartilhamento como estratégia de formação do leitor a partir da construção debatida e refletida do sentido da obra.

Vale dizer que a construção compartilhada do sentido nem sempre ocorre a partir de situações de discordância ou de negociação simples. É possível admitir que, na busca de um sentido a partir do diálogo sobre a obra, o sujeito não seja demovido de sua percepção de seu fluxo isolado de sentidos. Entretanto, é possível considerar que a própria experiência da discordância, da visualização de múltiplos sentidos num mesmo enunciado seja ainda mais próximo do que venha a ser uma leitura de qualidade, porque crítica e questionadora.

3. Ler literatura no primeiro ano do Ensino Fundamental

Em nossas pesquisas, constatamos que a presença do texto dito literário, ou seja, pertencente ao universo fabulado ou composto em versos não é pouco frequente nos LDs do primeiro ano que temos investigado.

Ocorrem, entretanto, fenômenos bastante curiosos no tocante às escolhas de textos e sobre as propostas de leitura apresentadas.

Cumprindo, aqui, ressaltar entre os fenômenos mais relevantes o desaparecimento absoluto do gênero dramático dos LDs pesquisados. Ao lado disso, parece-nos digno de destaque também a presença significativa de textos da tradição oral, dos mais diversos gêneros. Quanto aos textos da tradição escrita, o número de textos em versos é sempre muito superior ao de textos em prosa.

Parece-nos claro que a escolha de tais exemplares da tradição oral bem como o destaque dado aos textos em versos não estão vinculados a uma perspectiva de se aproveitar o *continuum* entre oralidade e escrita para o ingresso da criança no universo letrado.

Menos profunda que isso, a perspectiva da atividade com o texto da tradição oral reflete a preocupação com a lida com o código, na medida em que a criança, diante do texto conhecido, poderia mais facilmente decodificá-lo. Prova disso são as abordagens sempre ligadas ao reconhecimento de palavras ou ao preenchimento de letras, por exemplo.

Quanto à presença frequente de poemas em detrimento das narrativas em prosa, parece-nos que a opção se dá mais pela pequena extensão, comum a esse gênero, do que à relevância do trato com enunciados não literais. O mais forte argumento em relação a essa afirmação é o fato de a maior parte dos textos serem, em certa medida, rasos de significado, com repetição extremada de vocábulos, voltados para um universo restrito de sentidos, em sua maioria com temáticas

ligadas a uma infância perfeita ou a elementos da natureza, principalmente animais, em geral identificados com o gosto infantil.

Favorável às escolhas de textos de pouca qualidade, seria possível argumentar que os poemas voltados para o público infantil carecem de aprofundamento ou de trato metafórico, o que seria uma inverdade logo abatida pela produção de autores como Cecília Meireles, José Paulo Paes, Tatiana Belinkí, Vinicius de Moraes, Roseana Murray, entre outros. Na verdade, além das escolhas pouco favoráveis a uma formação leitora pautada pelo trato com a força humanizadora da literatura, as atividades propostas pelos LDs revelam o desconhecimento ou o descaso com os aspectos aqui levantados sobre a leitura literária.

Como ilustração, tomamos aqui uma atividade proposta pelo LD que nomearemos como LD1, visto que não é de nosso interesse denunciar a qualidade desta ou daquela obra (embora haja algumas mais razoáveis ou piores que outras). A intenção deste artigo bem como de todo o projeto é investigar a concepção de leitura e o valor dado à leitura literária na formação do leitor. O uso do LD como objeto de análise tem como fundamento tão somente o fato de se tratar de um material inerte, significando apenas um recorte dentro do vasto universo da atividade de ensino.

Tomemos, portanto a seguinte proposta de leitura do volume do primeiro ano do LD1:

1. LEIA ESTE TEXTO SOBRE UM BOI QUE FOI PASSEAR:

O BOI

(Elias José)

O BOI BOMBOM BATEU,
BATEU PERNA POR AÍ,
NO BEM-BOM
SENTINDO A SUA FALTA,
OS BOIS PERGUNTAVAM:
- AONDE FOI O BOMBOM?

FORA DO PASTO, SÓ NOVIDADE.
NA BICA, ÁGUA BEM FRESQUINHA.
NA BOCA DA GRUTA,
BOMBOM BERROU, BERROU
DE MIL MODOS DIFERENTES,
GOSTANDO DA BRINCADEIRA

DEU UM DEDO DE PROSA
COM OS AMIGOS MACACOS.
COMEU JABUTICABAS DO MATO.
GOSTOU E REPETIU E REPETIU.
BARRIGA CHEIA, DORMIU MUITO
- QUE BOI NENHUM É DE FERRO.
E SONHOU COM UM PAÍS
SEM CARROS DE BOI
E SEM AÇOUGUEIROS.

(Elias José. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002. p.32 e 33.)

2. OBSERVE ESTE TRECHO:

“O BOI BOMBOM BATEU, BATEU PERNA POR AÍ”

- A) PINTE A LETRA QUE SE REPETE NO INÍCIO DAS PALAVRAS
• ESCREVA ESSA LETRA NO QUADRADINHO []
- B) O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO “BATEU PERNA POR AÍ”?
- C) O QUE O BOI FEZ PARA MOSTRAR QUE ESTAVA GOSTANDO DA BRINCADEIRA?

3. LIGUE A PALAVRA AO DESENHO:

BICA	[imagem de um boi]
BOCA	[imagem de um bombom]
JABUTICABA	[imagem de uma criança com uma flecha apontando sua barriga]
BOI	[imagem de uma boca]
BOMBOM	[imagem de água jorrando]
BARRIGA	[recorte de imagem de jabuticabas no tronco da árvore]

Não é difícil observar na proposta de leitura que o foco dado ao texto apoia-se na lida com o código. As atividades 2A e 3 são exclusivamente de reconhecimento de letras e palavras isoladas do texto.

As atividades 2B e 2C requerem algo mais do que a lida com o código alfabético. Entretanto, ainda não é possível dizer que se trata de uma leitura efetiva. A primeira, 2B, solicita à criança a interpretação de uma expressão comum à fala cotidiana, requerendo muito pouco uma interpretação efetiva. A atividade 2C parece conduzir a uma leitura, entretanto não passa de uma tarefa de localização de enunciado, visto

que a resposta esperada (registrada em rosa no volume do professor) é a transcrição literal do trecho "Berrou, berrou de mil modos diferentes" que, no texto, localiza-se no verso acima de "Gostando da brincadeira", repetido no enunciado da atividade.

Um dado relevante sobre a formulação da atividade em tela revela-se, entretanto, nas orientações dadas apenas ao professor no item "Desenvolvimento da aula": "O objetivo da seção é trabalhar a letra B a partir do poema **O boi**, de Elias José.

Sendo assim, não bastassem as atividades evidentemente focadas no código, o LD1 confirma o uso da leitura do texto literário distanciado da finalidade de formação do leitor, reduzindo seu potencial a mera identificação de letras ou de informações literais.

No confronto de tal abordagem gostaríamos, aqui, de propor um outro olhar para o texto de Elias José, aparentemente frágil no que diz respeito à qualidade de força humanizadora, já que em um nível literal retrata um simples boi.

Convidamos, agora, o leitor deste artigo a fazer uma nova leitura de "O boi", ressignificando-o, a partir de sua experiência leitora, mas refletindo sobre as possibilidades de condução de uma leitura literária possível a crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Inicialmente, podemos notar que o boi Bombom apresenta duas características que o distinguem dos bois que vemos nos pastos: ele tem um nome e age de acordo com um ânimo humano: "bate perna por aí, fica no "bem-bom", observa as novidades do exterior do pasto, conversa, estranha, gosta de brincadeira e, principalmente, sonha.

O boi Bombom, nesse sentido, está mais próximo do seu leitor do que dos demais bois que conhecemos. Sendo assim, talvez o boi Bombom tenha mais a dizer sobre homens que sobre bois ou passeios de bois. Nesse ponto, instaura-se um primeiro estranhamento para seu leitor, a possibilidade de um primeiro questionamento – afinal que boi é esse? – um primeiro mergulho para além da literalidade em direção à literariedade.

A partir da consideração de que Bombom é um boi diferente, o olhar sobre sua atividade também se investe de nova visada. Seu passeio além pasto, seus mil berros distintos (talvez mais complexo que o mugido comum do muitos bois), seu prazer de brincar extraem nosso Bombom do lugar de animal irracional e comum e o recolocam na condição daquele que extrapola, que viaja, que busca o novo, no lugar do herói.

Confirmando o status especial atingido por Bombom, ele é capaz de interagir com outros animais, experimenta sabores para além do capim, não cessa de buscar prazer e gosto – afinal, repete e repete as jabuticabas.

Mas é nos três últimos versos que o já herói Bombom abandona por completo a condição de animal ao sonhar com a liberdade e a manutenção da vida.

Nesse sentido, o poema, diferentemente do que anuncia a introdução da atividade, não se refere a um boi que foi passear, mas a um desejo de extrapolação, de liberdade e, em última instância de vida plena, marcada ao longo de todo o poema pelas experiências saborosas de Bombom: a brincadeira, o passeio, as novidades, o contato com o estranho e o sono revigorante após tantos instantes de prazer.

Ao ler um poema como *O boi*, de Elias José, espera-se, minimamente, que a criança perceba que Bombom faz algo muito inusitado para um boi. Algo que, talvez, muitas delas quisessem ousar: a evasão, a extrapolação de certas leis – como apenas mugir como um boi e não “dar dedo de prosa” com macacos –, o sonho com a vida perfeita e a experiência real de uma vida quase perfeita.

O modo como a criança formularia sua compreensão da liberdade vivida por Bombom certamente variaria em função de suas experiências linguísticas, literárias, lúdicas, familiares, entre outras.

A maneira como o professor conduziria uma atividade que levasse o aluno a perceber que a literatura versa sobre o humano e, portanto, sobre si próprio deverá variar de acordo com a experiência do professor com sua turma de alunos e com sua relação com o texto literário. Entretanto, é seguro afirmar que o professor só terá condições de realizar tal tarefa se ele mesmo vivenciar a experiência literária, compartilhando-a com seus alunos e encorajando-os a compartilhar as suas com os demais colegas.

O instrumento questionário, muito comum nos LDs e na abordagem da leitura, tem silenciado os alunos que, imersos em seus próprios livros, isolados de sua ainda incipiente comunidade leitora, tendem a realizar as tarefas mecânicas de maneira não menos mecânica e mesmo a não realizá-las, já que elas não aguçam o interesse pela leitura mesmo quando se trata de texto instigante.

4. Sem perder a esperança

Embora tenhamos clareza de que nossa pesquisa reflete um recorte localizado, que não representa a totalidade da situação de ensino de leitura e da abordagem da literatura na educação brasileira, podemos afirmar que as análises realizadas até o momento indicam que, ao menos nos LDs, a concepção de leitura literária por nós defendida neste artigo ainda está distante de ser observada.

A motivação para a presença de poemas assentada na extensão do texto e não no seu potencial de reflexão, o uso da literatura como pretexto para lida com o código – que há de se perpetuar, nos ciclos

posteriores, com o uso do poema para o ensino da gramática normativa ou para caça das figuras de linguagem – e, por fim, a delimitação da leitura no seu nível mais literal, levam a considerar que é preciso resgatar certo vigor quixotesco para o interior da escola, a fim de que nossos alunos abandonem a 53ª colocação no PISA, não pela adequação ao que requer o exame, mas, a exemplo de Bombom, pela extrapolação do pasto, pela experimentação do novo, pelo vigor do sonho que engendra caminhos e expectativas.

5. Referências Bibliográficas

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAMBERS, Aidam. *Tell me: children, reading, and talk*. South Woodchester: Trimble Press, 1993.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Tradução de Homero Freitas de Andrade e Aurora Fornoni Bernardini. Rio de Janeiro: Record, 2009.

INEP. *Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA): resultados nacionais – PISA 2009*. Brasília: O Instituto, 2012.

JOSÉ, Elias. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. Tradução de Tereza Bulhões de Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NABOKOV, Vladimir. *Lolita*. Tradução de Sérgio Flaksman. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2011.

ORTEGA Y GASSET, J. El Quijote en la escuela. *Revista da Faculdade de Educação*, 19, 1: 11-38, jan/jun.1993.

Lima, Sheila Oliveira. Leitura literária no ciclo 1 do Ensino Fundamental: para um letramento além do literal. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 112-127, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

TODOROV, T. A literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.