

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3151-3168

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3151

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR: O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sheila Oliveira LIMA¹

RESUMO

A formação do leitor exige processos de subjetivação. Não há possibilidade de enlaçar o sujeito à prática leitora sem que seja tocada sua memória afetiva, tramada a partir dos muitos discursos que a constituem, vários deles tensionados pela linguagem poética. Logo, compreende-se que a leitura significativa apenas se efetiva quando é permitido ao leitor atuar por meio da subjetividade, fazendo verter do texto lido o encontro de si com outras possibilidades discursivas. Nesse sentido, a presença do texto literário desde os primeiros anos do ensino fundamental torna-se fulcral, na medida em que se trata de campo privilegiado para o reposicionamento subjetivo pela apropriação dos letramentos de prestígio. Entretanto, boa parte da ação escolar que objetiva a formação de leitores parece desconsiderar a vinculação entre subjetividade e leitura e, conseqüentemente, a relevância da leitura literária em seu espaço. Tal concepção conduz à aplicação de atividades centradas na apropriação de operações que habilitam a criança a esquadriñar os textos sem comprometê-la efetivamente com a leitura em seu potencial formativo. Submetem, portanto, os sujeitos à condição de leitores funcionais, imobilizando posições discursivas construídas historicamente. Essas constatações resultam de pesquisa focada nas propostas de leitura veiculadas pelos livros didáticos (LD) de língua portuguesa do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Tendo em vista que o LD é importante objeto difusor de discursos, a pesquisa alerta para a necessidade de rever os fundamentos das abordagens concernentes à formação do leitor, sobretudo no momento inaugural de sua jornada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; subjetividade; literatura; livro didático.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos vinte anos, estudiosos do ensino da língua materna e da leitura têm se posicionado de maneira bastante crítica a respeito dos livros didáticos de língua

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas de Clássicas; Rodovia Celso Garcia Cid / PR445 / Km 380 / Campus Universitário / Cx. Postal 10.011 / CEP 86057-970 – Londrina/PR / Brasil; sheilaol@uol.com.br ou sheilalima@uel.br.

portuguesa e da dimensão que tomaram na definição dos currículos e mesmo das metodologias do ensino de leitura (Geraldi, 2015).

Lajolo (1999), ao estudar a história da leitura no Brasil, refere-se ao livro didático (LD) como o “primo rico” das editoras, uma vez que há um mercado pronto a assimilá-lo, dadas as deficiências na formação dos profissionais da educação básica. A aposta no LD parece gerar, deste modo, um ciclo empobrecedor da formação leitora, na medida em que, no Brasil, desde fins do século XIX, sequestra-se do professor a responsabilidade e mesmo o direito de definir o ensino da leitura a partir do seu conhecimento da literatura e, sobretudo, da sua experiência enquanto sujeito leitor.

Marcuschi, também na década de 1990, foi taxativo ao afirmar que os LDs de Língua Portuguesa eram precários, sobretudo no que concerne ao exercício da leitura. Conforme Marcuschi (1996), as atividades de leitura presentes nos livros didáticos por ele analisados não passavam de exercícios de “cópiação” dos enunciados presentes nos textos propostos.

Tal precariedade foi, anos depois, novamente observada por Pinheiro (2005). Segundo o estudioso, os livros didáticos mantinham atividades de leitura que em nada contribuía para a formação do leitor, na medida em que subvalorizavam o texto, ao proporem atividades que se restringiam ao reconhecimento de aspectos formais ou que limitavam a leitura ao estrato mais literal do texto.

O projeto “Leitura literária no Ensino Fundamental – Ciclo 1: concepções e práticas”, desenvolvido por docentes e estudantes da Universidade Estadual de Londrina tem como objetivo seguir a linha investigativa proposta por Marcuschi e Pinheiro, no sentido de observar a quantidade e a qualidade das atividades de leitura do texto literário nos primeiros anos do Ensino Básico.

O estudo por nós proposto teve como um de seus propósitos verificar o quanto da situação observada em anos anteriores ainda vigora nos LDs atuais, sobretudo após o final da década de 1990, quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tornou-se segura referência para a escolha das coleções por parte dos professores e das escolas de educação básica.

É preciso ressaltar que a análise dos LDs tem como única perspectiva, em nosso projeto, a observação da tendência ou das tendências que vigoram nesses materiais, tendo em vista que, nos últimos anos, dada a dimensão da sua distribuição por todo país, representam significativas ferramentas na formação do leitor e das práticas docentes, na medida em que os

professores que as utilizam têm nelas forte sustentação para ensejarem seus projetos de ensino, seja pelo acervo de textos que comportam, seja pela organicidade das propostas de atividades com esses mesmos textos.

A relevância do estudo dos LDs e a análise das atividades propostas concentra-se no entendimento de que, embora a formação leitora principie desde antes do processo de alfabetização, o contato com a literatura no momento inaugural da criança com o mundo letrado, quando começa a vislumbrar certa autonomia em relação à escrita, é definidor do seu lugar enquanto leitora. Longe do texto literário, das fissuras que ele propõe, corre-se o risco da formação de meros decodificadores, treinados segundo uma cartilha que não admite diferenças, singularidades, subjetividade.

A leitura literária no estágio inaugural da aprendizagem cumpre um papel fundante no encantamento da criança em relação ao ato de ler, em relação ao simbólico em que tem a chance de ver-se representada. Nesse sentido, o ensino da leitura deve garantir aos alunos ingressantes a possibilidade de exercer trocas simbólicas nos processos de construção de sentidos a partir das relações intersubjetivas entre leitor e texto. Deve, portanto, conceber o leitor enquanto sujeito da sua própria leitura. Para tanto, algumas propostas pedagógicas que visam à formação do leitor devem ser revistas.

Este artigo procura refletir a respeito da necessidade de conceber a leitura enquanto um jogo simbólico entre leitor e texto, num processo de identificação. Sendo assim, debate a relevância da leitura literária enquanto campo privilegiado no favorecimento desse enlace. Por fim, denuncia a precariedade com que a leitura literária vem sendo tratada nos LDs de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo das discussões, procura-se delimitar os conceitos de leitura e de sujeito da leitura, amparando-se no debate trazido pela psicanálise de linha freudo-lacaniana e suas contribuições para a definição de subjetividade.

2. DO SUBJETIVO NA LEITURA

A leitura é um fenômeno complexo. Passa por diversas instâncias do corpo, nas suas diversas compleições. Ela resulta de uma trama de processos, que se iniciam na feição mais bruta do que podemos chamar de corpo, um corpo concreto, neurofisiológico, até atingir seu

limite máximo de abstração, revelado pelos instantes de prazer experimentados por um corpo psíquico, urdido pelos afetos.

Em situações mais frequentes, o ato de ler textos em linguagem verbal pode ser, antes de tudo, conceituado como uma atividade em que o aparelho neurofisiológico capta informações visuais e as reconhece, com base em sua memória, como signos de um sistema, os quais, organizados de determinada maneira configuram-se em novo complexo de informação, agora reconhecido e tratado em plano mais abstrato, por meio de processos de caráter cognitivo. É assim que, muitas vezes, o indivíduo é capaz de enxergar as sequências de letras e palavras de um texto por meio de processos neurofisiológicos, porém, se não conhecer o sistema de escrita de uma língua, não será capaz de decifrar mínimas informações.

Nessa mesma trilha, é possível uma situação de “leitores” capazes de depreender do registro escrito palavras e frases, sem, no entanto, atingir a totalidade do enunciado, seja por se tratar de um iniciante na leitura, seja por se tratar de alguém não familiarizado com o campo semântico ao qual se integra o texto que tem diante de si.

Os estudos relativos aos aspectos cognitivos da leitura avançaram muito nos últimos anos. As reflexões em torno dos processos ascendente e descendente de percepção e assimilação da informação foram fundamentais para a compreensão de que a leitura não se esgota nem principia no momento do encontro dos olhos com as letras. O entendimento de que os conhecimentos prévios e a memória, ao lado de capacidades como a inferência, são elementos fundamentais no processo de leitura promoveu um grande avanço para a proposição de novas estratégias e metodologias de ensino da leitura.

Pesquisadoras como Solé, Kleiman e Kato contribuíram intensamente para a reflexão a respeito dos processos desencadeados durante a leitura, mas, sobretudo, suas pesquisas foram essenciais para o reconhecimento da possibilidade de transpor para a prática docente os conhecimentos fundados pela pesquisa cognitivista. Suas propostas apontam para a criação de metodologias e posturas docentes que favoreçam e amparem o desenvolvimento das habilidades e competências envolvidas no processo de leitura e compreensão de textos.

Entretanto, deve-se admitir que, mesmo com toda a complexidade dos processos cognitivos que viabilizam a leitura, ainda há outras instâncias que ensejam sua realização. Dentro do campo social, não podemos deixar de considerar que toda leitura se estabelece por meio da interação entre leitor e texto, num processo que integra aspectos enunciativos, argumentativos e, por fim, discursivos.

No âmbito da enunciação, é possível afirmar que a compreensão leitora só se efetiva na medida em que ocorre a construção solidária de sentidos no encontro entre locutor (o texto ou, para alguns, o seu autor) e interlocutor (no caso, o leitor). Vale dizer que, conforme Culioli (1973, p.86, apud INDURSKY, 2011, p. 168), “um texto não tem sentido fora da atividade significativa dos enunciadores”. Isto é, o sentido de um texto resulta necessariamente de um processo interlocucional entre autor/texto e leitor.

No âmbito do processo enunciativo em que consiste a leitura, é possível identificar um regime de argumentação. Na medida em que todo texto é munido de uma função argumentativa, em que o autor visa à persuasão do seu interlocutor por meio de um trabalho que ativa estratégias discursivas as mais diversas, é possível reconhecer no ato da leitura um espaço de negociação, às vezes mais simples, outras mais custosa, em prol da disseminação de uma ideia ou de toda uma ideologia.

Entretanto, a leitura, por não se configurar como tarefa ou operação passiva, no que se refere ao papel assumido pelo leitor, constitui-se também como um jogo de tensões, em que os sentidos podem resultar de atitudes leitoras muitas vezes distintas. Deste modo, a leitura se efetiva na medida em que o leitor se posiciona ideologicamente em relação ao texto, ao discurso que este manifesta. Sobre a natureza discursiva do ato da leitura, Indurski (2011, p. 174) afirma:

Tal produção consiste, de fato, em um encontro entre sujeitos ideologicamente constituídos e que travam entre si uma interlocução discursiva da qual pode resultar um entendimento [...] em que o leitor se constitui como *efeito-leitor*. Mas esta produção de leitura também pode conduzir a uma disputa de sentidos [...]. Esta disputa coloca o leitor na *função-leitor*. Entretanto, a produção de leitura pode chegar ao desentendimento. E isto ocorre porque a prática da leitura, neste caso, é produzida por um leitor que se inscreve em uma outra Formatação Discursiva da qual emerge como *sujeito-leitor*.

Para a Análise do Discurso, portanto, a leitura é um processo que dinamiza o texto. Isto é, a leitura de um mesmo texto é múltipla, tanto quanto o são seus leitores, o que torna a compreensão dos processos nela envolvidos – mesmo os cognitivos – e os resultados dessa interlocução ainda mais complexos e difíceis de serem categorizados. Isto é, um mesmo indivíduo, diante de textos distintos, pode apresentar-se como leitor mais ou menos competente, mais próximo de um sujeito-leitor ou de um efeito-leitor, conforme suas posições e filiações ideológicas em relação às que o texto se vincula. Os parâmetros que têm sido construídos pelos LDs e mesmo pelas avaliações externas de âmbitos estadual e nacional não

parecem admitir tal particularidade ao conduzir seus trabalhos para a construção ou para a averiguação do que costumam considerar “leitor crítico”. O resultado disso é, possivelmente, a formação de poucos leitores que assumam seu lugar de sujeito no ato da leitura e, em contrapartida, uma condução equivocada dos descritores que constituem os exames externos que visam a averiguar o atual estado da leitura no país.

Se a leitura resulta da integração de um complexo de instâncias que congrega desde o aspecto mais concreto da percepção até o plano mais inapreensível da subjetividade, parece-nos inadiável a reflexão a respeito dos aspectos que constituem o sujeito-leitor, tendo em vista não unicamente o campo ideológico, mas o afetivo e o psíquico.

Para Jouve (2002), a leitura do texto literário passa, indiscutivelmente, pelo domínio dos afetos, pois “As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.”(p. 19). Entretanto, é possível que a vinculação afetiva não se restrinja à leitura literária, podendo ser também motor para outras leituras, de textos mais técnicos e literais. Afinal, embora não seja o foco deste trabalho, é preciso questionar também as razões pelas quais os sujeitos optam por leituras em outras esferas discursivas, não artísticas, e nelas também encontram prazer, estímulos, enfim, enlances subjetivos.

Certo é, entretanto, que os enlances subjetivos com textos literários são tanto mais evidentes, seja, como diz, Jouve (2002), pela relação de identificação com personagens, seja pelos discursos de inflexão poética que alicerçam tanto a narrativa quanto a poesia e mesmo o teatro. E talvez seja por essa razão que a abordagem da leitura literária enquanto fenômeno não possa prescindir do referencial da psicanálise, na medida em que diz respeito a operações discursivas que põem em causa as tensões próprias de um sujeito que se vê manifestado no e pelo confronto com o outro.

O sujeito que emerge no ato da leitura – seja pela identificação com temas, personagens, enunciados poéticos ou por qualquer outro fator de ordem simbólica – deve ser considerado em sua dimensão mais complexa e profunda, naquilo que entendemos que apenas a psicanálise freudo-laciana tem condições de mapear.

A instauração de um eu, segundo a psicanálise freudiana, tem seu princípio no momento da separação do bebê em relação à sua mãe. Essa separação, entretanto, só se estabelece de modo definitivo a partir do momento em que a criança se reconhece separada da mãe, quando, então percebe-a como um outro e, assim, referencia-se pela falta, pela incompletude. (FREUD, 2003)

Nessa esteira, Lacan traça seu conceito de sujeito a partir da instauração da linguagem, pelo “não” que ela estabelece. Isto é, a constituição do sujeito se realiza pela interdição que a linguagem estabelece no contato com o Outro. O “não” que distingue o bebê e sua mãe, que interdita a plenitude de um “eu”, é justamente o que garante a sua existência subjetiva e que instaura um processo infinito de busca pela completude perdida para sempre. Nessa busca, o sujeito do inconsciente, instaurado no nascimento, é agora representado por um significante, S1, isto é, o sujeito barrado, o sujeito a quem foi negada a completude.

Fink (1998, p.63), em sua explanação sobre o sujeito lacaniano, elucida:

Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. *Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso.* O sujeito do inconsciente manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco. Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, “expressando-se”, desta maneira, por meio do significante.

Deste modo, em sua jornada, S1 se depara com outros significantes, no espaço simbólico das interações enunciativas. No espaço da leitura, por exemplo, onde encontra novas representações de si e do seu desejo, ao que podemos chamar de um processo de identificação com a leitura.

Tendo em vista esse intrincado universo de construção simbólica, parece-nos fundamental refletir sobre a leitura nos espaços escolares como uma tarefa de alta responsabilidade e de complexidade ainda a ser explorada. Isto é, num modelo educacional, como o que predomina no Brasil, que desconsidera a heterogeneidade como fator constituinte dos ambientes escolares, o reconhecimento de que a leitura é um fenômeno de ordem subjetiva, que só se realiza efetivamente quando resultante de processos identificatórios, parece-nos uma urgência.

Vale ressaltar, entretanto, que, ao reconhecer o ato da leitura enquanto uma troca simbólica entre leitor e texto por meio de processos identificatórios, não se está afirmando que só é possível ler aquilo que cause prazer imediato ou apaziguamento momentâneo das angústias de um sujeito em busca. Os processos identificatórios na leitura estão mais próximos da definição de constituição de sujeito-leitor da AD, próximos à experiência do leitor crítico anunciado pelos muitos documentos que visam a formação leitora.

Retomando o conceito de sujeito lacaniano, o ato da leitura, portanto, pode ser concebido como um processo em que S1 é representado, momentaneamente por S2, S3, Sn.

Trata-se, por exemplo, da aparente desidentificação com os vilões dos romances, essas personagens que negam ao Outro o que este nos negou. Aqueles que, paradoxalmente, são heróicos transgressores da mesma Lei que nos coloca numa posição de sujeição, de falta, e que, por isso, tornam-se assim tão odiosos. É o Fiódor Karamázov, que queremos morto, ou a morte do irmão Dito, que nos põe atônitos ao lado de Miguilim. E é também toda poesia que expõe nossos vazios e nossas precariedades simbólicas no instante em que se manifestam como S2, S3, Sn desse sujeito perdido, furo no discurso.

A leitura do texto literário, já o disse Candido (1995), é um direito porque, entre outras razões, pode assegurar certo equilíbrio psíquico e, numa dimensão mais ampla, o equilíbrio de toda uma sociedade. Sua presença na escola, antes de se configurar enquanto componente curricular ou função disciplinar, no caso do Brasil, é quase que a única garantia de um contato efetivo com a leitura. Entretanto, sua abordagem, desde sempre, tem sido precarizada, porque usada como instrumento de doutrinação – moral, linguística ou social. O resultado disso tem sido processos de afastamento e mesmo repulsão à leitura por parte dos alunos, na medida em que nunca foram minimamente contemplados em sua subjetividade no decurso de suas formações leitoras.

3. LEITURA LITERÁRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora tenhamos afirmado, antes, que a leitura na escola, principalmente a literária, não venha se constituindo da maneira mais fiel aos seus propósitos e demandas originais, devemos reconhecer que, ao menos no Brasil, o espaço privilegiado para sua divulgação e realização é a escola. Seja pelo acesso aos suportes que a veiculam, seja pela própria implementação da experiência leitora, a escola tem sido o espaço em que as crianças e os adolescentes realizam os primeiros contatos com textos escritos numa linguagem mais elaborada. Porém, conforme afirmou-se antes, isso não significa que, necessariamente, vivenciem efetivas experiências leitoras.

Entretanto, justamente por se tratar do espaço já legitimado para que esses tênues contatos se efetivem, acreditamos que deva ocorrer uma maior atenção no sentido de adensar tal relação, até alçá-la a uma condição relevante para a formação do leitor.

O momento do ingresso no universo letrado, quando da instauração do processo de alfabetização, no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental, pode ser fulcral para a fundação de um percurso significativo na formação leitora. Trata-se do momento em que a criança, muitas vezes, distancia-se mais formalmente da mãe, quando permanece por pelo menos quatro horas longe do seio da família, do universo mapeado e, nesse sentido, seguro – porque reconhecido – e passa a integrar novos espaços, novos grupos, interagindo com outros sujeitos em novas conjunturas simbólicas.

Num contexto assim constituído, os sujeitos demandam processos identificatórios, em geral efetivados com a professora de sala ou um colega e mesmo com o conhecimento que circula por meio dos diversos enunciados. Nesse âmbito, apesar de fazerem parte de um universo cujo contato se efetua, em geral, pela primeira vez nesse momento, a literatura e a leitura cumprem uma função de encontro com um simbólico que, apesar de novo – já que se trata da escrita – ecoa sons conhecidos – das narrativas orais, canções, adivinhas etc. veiculadas na casa, nos quintais, na rua. A literatura, portanto, pode se inserir na ambiência escolar do 1o e do 2o anos como representação de um universo reconhecível, porém novo e, por essa razão ambígua, instigante. Nesse campo de forças deve ser erigido o potencial da subjetividade leitora, da busca perpétua pelo significante, pela representação subjetiva na literatura. Elemento que deverá alçar consigo o desejo pela aprendizagem da leitura, pela alfabetização enquanto demanda subjetiva e não, exclusivamente, como exigência social.

A condição para que esse quadro se estabeleça começa pela apresentação de textos que sejam de qualidade formal e temática, que tenham um apelo à subjetividade, que sejam literários por excelência. Muito embora não seja tarefa simples definir o que pode ser considerado literatura ou não, sobretudo no terreno da infância, não é difícil demarcar, dentro da imensa produção do gênero, os textos em versos ou a ficção que instauram todo um processo encantatório ou mesmo que têm o poder de comover o leitor, não tanto pelo tema, mas pelo modo como este é representado por meio de uma linguagem simbólica.

A presença do livro como resultado da ampliação dos acervos das bibliotecas das escolas, garantido por programas federais de incentivo à leitura, é hoje uma realidade. Mas a presença do livro de literatura não é solução em si. A promoção da leitura e a garantia da formação leitora vão muito além dos incentivos materiais, embora se trate de elemento fundamental, condicionante mesmo de todo o processo. Entretanto, para além do aspecto dos investimentos materiais, a formação do leitor de literatura exige a retomada de

posicionamentos por parte da escola e dos educadores, sobretudo quando se tem como referencial a subjetividade leitora.

Nesse sentido, numa abordagem que aponta para a relevância da subjetividade no processo de formação do leitor, alguns paradigmas fossilizados devem ser revistos. Deste modo, ressaltamos a necessidade da frequência das leituras literárias, da variedade de gêneros que compõem o acervo, da facilidade do acesso das crianças aos volumes, da importância de atividades programadas de leitura sob a condução do professor e, por fim, das leituras compartilhadas, segundo o modelo de Colomer (2007), que consiste num espaço coletivo de reflexão, onde os sentidos atribuídos ao texto são negociados entre os leitores.

Numa perspectiva de formação leitora fundamentada na subjetivação e nos processos identificatórios, o espaço para a livre expressão das reflexões mobilizadas pela leitura é de fundamental importância. A leitura compartilhada assume esse significado, na medida em que é concedido ao leitor iniciante o direito de assumir-se enquanto sujeito de sua leitura, ainda que, no embate com os demais leitores, ele venha reconhecer que, talvez, tenha se equivocado no seu processo de produção de sentidos, podendo admitir, assim, a legitimidade da reformulação, tão comum numa leitura autêntica.

Para que essas possibilidades de trabalho com a leitura se efetivem, porém, é preciso abandonar o extremo apego, que vemos nos materiais didáticos, às atividades que primam pela leitura mais literal e unilateral, justificadas apenas pela facilidade em se criarem exercícios – em geral questionários – cujas respostas sejam únicas e indiscutíveis. Atividades que, justamente por seu caráter redutor dos sentidos, não conduzem a uma leitura que considere a polissemia própria da literatura e, menos ainda, a relação subjetiva do leitor com o texto, o seu texto.

4. A (NÃO)LEITURA (NÃO) LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os estudos realizados ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015 pelo Projeto de Pesquisa “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas” investigaram a presença de textos literários e a característica das atividades de leitura literária nos dois primeiros volumes de dez coleções de livros didáticos (LD) de língua portuguesa do Ciclo 1 do Ensino Fundamental produzidos por editoras brasileiras. O objetivo da pesquisa

era averiguar se havia uma tendência na concepção de leitura literária manifestada pelas atividades propostas pelos LDs distribuídos por todo o país. Embora não possamos dizer que o LD seja a única fonte de informação a esse respeito, cabe ressaltar que se trata de um instrumento que, devido ao forte investimento do PNLD, tem atingido os rincões mais distantes do país, servindo não apenas como material para a formação do estudante, mas também – e principalmente – do professor, que passa a se apropriar de certos posicionamentos metodológicos veiculados por tais aparatos.

No tocante à presença de textos literários nos LDs investigados, observou-se que há uma preocupação em apresentar uma quantidade razoável – em torno de 50% do total de textos – de obras não propriamente literárias, mas que, de algum modo, façam parte de uma esfera discursiva que pode ser aproximada da literária, na medida em que os enunciados que a compõem fazem uso de certos procedimentos encontrados na literatura, como a versificação ou a ficcionalização. Entretanto, na maioria dos casos, o material apresentado como literatura não chega a se configurar como tal, seja pela ausência de tensão no enlace entre forma e conteúdo, seja pela profundidade quase nula dos textos e temas expostos.

Outro fator relevante que implica em prejuízo para o contato do aluno com o texto literário ocorre com a frequente e, muitas vezes, inevitável mutilação das obras propriamente literárias inseridas nos volumes. Na maior parte das vezes, os cortes propostos pelo LD alteram o sentido do texto original ou demovem seu caráter literário, uma vez que opta-se por realizar recortes em trechos que, fora do contexto original, não podem ser reconhecidos como literatura.

Ainda mais grave parece-nos a apresentação de textos, em geral em versos, escritos especialmente para fazer parte do LD e com a finalidade de destaque de elementos relativos ao código alfabético. É o caso do exemplo a seguir – extraído do primeiro volume de um dos LDs que compõe o corpus de análise –, que tem por finalidade realizar o destaque da letra B como parte do processo de alfabetização:

O boi é um bichinho
Que adora passear
Come tanto esse boi
Que a barriga vai estourar
Boi, boi, boi...
Deixe a grama
e vem pra cá.

(PASSOS, 2009, p. 38)

Na busca de uma tendência que revelasse a concepção de leitura e de seu ensino veiculada pelos LDs dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a pesquisa procurou investigar o modo de apreensão dos textos considerados da esfera literária – não propriamente literários –, chegando aos seguintes números:

Objetivo da atividade	1º ano	2º ano
Código Alfabético/Gramática	41%	29,5%
Caracterização de gênero	6,1%	17,6%
Produção textual	5,5%	9,1%
Reflexão temática	5%	12,5%
Leitura literal	34%	22,7%
Leitura literária	8,4%	8,5%

Fonte: Projeto de pesquisa “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas”.

Observa-se, portanto, que há uma tendência a operacionalizar a leitura em função da compreensão dos elementos estruturais do texto, já que os percentuais maiores em relação ao tipo de atividade proposta fixam-se no trabalho com o código e a gramática, na caracterização do gênero e na leitura literal, ou seja, na apreensão mais rasa do texto, focada em enunciados simples e sem a necessidade de mínimas operações inferenciais.

No campo específico da leitura que podemos considerar efetivamente literária, ou seja, que demanda do leitor uma interação subjetiva e que conta com espaços de criação por parte do sujeito que lê, chama a atenção a sua quantidade irrisória. Se computada dentro da totalidade do LD, em meio a atividades de toda ordem e com textos das mais diversas esferas discursivas, o percentual relativo à leitura literária ainda cai para 2,37% , nos LDs do primeiro ano, e 2,6%, nos do segundo ano.

Outro fator ainda bastante relevante a respeito das propostas de leitura literária refere-se às estratégias de abordagem do texto. Em sua maioria – 64,5%, para o primeiro ano, e 76%, para o segundo – as atividades de leitura são efetuadas por meio de questionários, muitos deles com perguntas de múltipla escolha. As demais atividades fazem uso do desenho interpretativo ou de diálogos opinativos sobre as temáticas abordadas, estes últimos, muitas vezes, prescindindo da compreensão dos textos propostos para que se realizem.

Os dados numéricos, além de revelarem a pouca atenção dada à leitura literária, denotam uma escolha procedimental em relação à formação do leitor. Diante de tais números e da qualidade do material ofertado ao aluno, é possível depreender que a tendência

metodológica propagada considera a leitura, mesmo a literária, restrita a um processo de decodificação que, quando muito, mobiliza apenas a instância cognitiva do indivíduo, dada a relevância atribuída aos aspectos estruturais do texto, qualquer que seja. Nessa esteira, conforme se verá no exemplo a seguir, considera o leitor um indivíduo isolado em sua própria cognição, dependente de orientação alheia para apontar as perguntas a serem feitas ao texto, isto é, para autorizar possíveis espaços de interação texto-leitor.

Num dos LDs de 1º ano² analisados, encontramos o seguinte poema:

O BOI

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 Não mencionamos o título do LD neste artigo por entendermos que nosso objetivo não é denunciar isoladamente coleções ou autores, mas tão somente observar tendências metodológicas em tais materiais. O exemplo aqui mencionado é um recorte representativo de tantas outras situações semelhantes constatadas nas análises do *corpus* como um todo.

Conforme é possível observar, numa breve análise, o poema traz ao leitor um universo rural idílico, muito caro à infância, em que animais assumem características afetivas humanas.

O Boi Bombom, investido do desejo de conhecer um outro mundo para além das cercas, transpõe os limites do pasto e busca um universo de vastidão e novidades, contrariando todo um plano estável de que bois devem ficar em seus limites com o destino predeterminado do açougue.

O poema, composto em versos livres e estrofação irregular, assume o foco de Bombom e descreve o ambiente natural, marcado pela diversidade de animais e paisagens, evidenciando a experiência de liberdade vivida pelo boi.

Bombom é capaz de berrar “de mil modos diferentes” e de sonhar “com um país sem carros de bois e sem açougueiros”. É, nesse sentido, diferente dos demais bois que se mantêm no pasto. É complexo e capaz de expressar sua complexidade em berros distintos. É, portanto, humano, porque mostra-se também ousado e empenhado em seus desejos de liberdade e de vida.

“O boi”, conforme se observa, é um poema direcionado ao público infantil com tema voltado para a liberdade e o desejo de vida. Ao que tudo indica, o texto tem condições de ser lido por crianças e de ser discutido, comentado e compartilhado a partir das possíveis identificações subjetivas dos desejo de liberdade e de vida experimentados por seus leitores. Trata-se, portanto, de uma obra literária que enlaça o leitor, conduzindo-o a uma leitura em que pode ver sua subjetividade simbolizada no texto.

No entanto, o LD em que o poema é apresentado reduz as possibilidades de leitura a alguns poucos itens de reconhecimento do código alfabético e de sentidos imediatos, literais, por meio das questões abaixo reproduzidas:

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]

Embora tenhamos clareza de que as atividades com o código alfabético sejam uma necessidade dentro do contexto do ensino das primeiras letras, a proposta de compreensão do texto “O boi” é claramente empobrecedora. As questões 2A e 3 podem ser justificadas pela necessária lida com o código durante o período de alfabetização. A questão C evidencia ainda uma operação com o código, na medida em que exige do leitor apenas a localização de informação evidente, indiciada pelo enunciado “Gostando da brincadeira”, presente na pergunta e no poema. A questão B exige do aluno um conhecimento de mundo de expressões metafóricas. Esse conhecimento, caso não faça parte do repertório linguístico do aluno, pode ser inferido a partir da leitura global do poema. Porém, no enunciado do exercício não há indicativo de que o aluno deverá buscar a resposta no próprio texto.

Todas as questões propostas pela atividade do LD levam o leitor a lidar com aspectos relativos ao código, seja em termos do registro da escrita, seja pela compreensão de expressões idiomáticas. Os sentidos mais relevantes do texto, sua temática a possibilidade de identificação do aluno-leitor com a experiência de desejo de liberdade representada pelos versos não são em momento algum abordadas, sendo possível afirmar que, apesar de se tratar de um texto literário, a atividade proposta não pode ser considerada enquanto leitura literária.

A partir da análise quantitativa dos corpora e da averiguação qualitativa de atividades como a que foi exposta acima, é possível considerar que a formação proposta ao leitor pelos LDs do Ciclo 1 investigados na pesquisa desconsidera a vinculação entre subjetividade e leitura. Primeiramente porque não põe à disposição do aluno uma quantidade razoável de textos literários capazes de enlaçar subjetivamente a criança. Em segundo lugar, mas não menos importante, porque parece não haver interesse em urdir a relação com a leitura a partir das tramas da subjetividade, uma vez que as atividades propostas demovem o aluno do seu lugar de sujeito da leitura, isto é, não permitem que ele realize efetivamente as trocas

simbólicas que o identificam com a obra e que possibilitam a sua representação por meio de enunciados finamente tecidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja possível admitir que algumas das habilidades que favorecem os processos de leitura e compreensão de textos sejam fruto de outras formas de lida com a linguagem simbólica, seja por meio da oralidade ou mesmo de linguagens não verbais, a formação do leitor, em boa parte das situações em nosso território, inicia-se quando do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental.

A atividade leitora bem como o processo de constituição do leitor demandam operações que dinamizam desde atividades de teor neurológico até relações intersubjetivas, marcadas por posições de caráter ideológico e afetivo. Nesse sentido, atingem aspectos da subjetividade, os quais não podem ser desprezados na condução da formação do leitor, sob pena de a atividade leitora não chegar a representar um elemento significativo no âmbito da escolarização.

O livro didático, fonte principal de acesso à leitura e à literatura nas classes de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, pode ser considerado como um dos veículos mais importantes de difusão de metodologias e práticas de ensino da leitura e, por essa razão, merece especial atenção na condução de programas para a formação leitora.

Embora muitas vezes alicercem seus discursos teóricos – veiculados nos manuais anexos – em teorias principalmente sócio-interacionistas e cognitivistas, poucas vezes se vê nos LDs uma transposição didática que conte com mais de uma instância de processamento na composição do tecido complexo que é o fenômeno da leitura.

O conjunto dos LDs investigados apresentam metodologias para a formação do leitor distantes de uma compreensão mais refinada de procedimentos que efetivem a relação inerente entre subjetividade e leitura. Nessa perspectiva, não se observa em tais materiais uma concepção de leitor e da formação leitora como resultante de um percurso de identificação com os textos. Conseqüentemente, não se avista ali a apreciação da literatura como um campo privilegiado para o encontro de representações que permitam o enlace subjetivo entre leitor e texto, entre leitor e leitura.

Diante desse quadro, em que a subjetividade é completamente exilada dos espaços de ensino da leitura, chamamos a atenção para a necessidade de uma revisão teórico-metodológica na formação docente, que implique uma atuação mais significativa nos processos de constituição do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. *Guia de livros didáticos* : PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. [1]

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

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

Fink, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Freud, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

Geraldi, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, p.81-101.

Indursky, Freda. *Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos*. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

Jouve, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

Lajolo, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

Marcuschi, Luís Antônio. *Exercícios de compreensão ou de cópia nos manuais de ensino de língua*. In: Em aberto, ano 16, n.69, jan/mar. 1996, p. 64-82.

Passos, Célia Maria Costa e SILVA, Zeneide Albuquerque Inocência da. *Língua portuguesa*. São Paulo: Ibep, 2009.

Pinheiro, José Helder. *Abordagem do poema: roteiro de um desencontro*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 62-74.

