
terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

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

Sheila Oliveira Lima (UEL)
sheilaol@uol.com.br

RESUMO: A formação do leitor exige processos de subjetivação. A leitura significativa apenas se efetiva quando é permitido ao leitor atuar por meio da subjetividade. A presença dos textos literários desde o Ciclo I do Ensino Fundamental é essencial, na medida em que se trata de campo privilegiado para o deslocamento subjetivo pela apropriação dos letramentos de prestígio. Entretanto, boa parte da ação escolar desse segmento parece desconsiderar a vinculação entre subjetividade e leitura e, conseqüentemente, a relevância da leitura literária na escola. Tal concepção conduz à aplicação de atividades de compreensão de textos que não comprometem a criança com a leitura em seu potencial formativo. Submetem os sujeitos à condição de leitores “funcionais”, imobilizando-os em posições discursivas construídas historicamente. Essas constatações resultam de pesquisa focada nas propostas de leitura veiculadas pelos livros didáticos de língua portuguesa do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Este artigo 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. AS MUITAS FACES DE UM MESMO FENÔMENO

A leitura é um fenômeno complexo. Passa por diversas instâncias do corpo, nas suas múltiplas compleições. 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 amplo sentido, 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 cognitivos. 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 (Smith 1999: 19). 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 (1998), Kleiman (1998) e Kato (2005) 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 Antoine Culioli, “um texto não tem sentido fora da atividade significativa dos enunciadores” (Indursky 2011: 168). 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 se realiza 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 ative diversas estratégias discursivas, é possível reconhecer no ato da leitura um espaço de negociação em prol da disseminação de uma ideia ou de toda uma ideologia.

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 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. (2011: 174)

Para a Análise do Discurso (AD), 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. Quer dizer que 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.

2. DA SUBJETIVIDADE NA LEITURA

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, a leitura do texto literário passa, indiscutivelmente, pelo domínio dos afetos, pois “[a]s emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (2002: 19).

Pode-se dizer que os enlaces subjetivos na leitura do texto literário são evidentes, seja pela relação de identificação com personagens, seja pela sintonia com os discursos de inflexão poética que alicerçam suas obras. E, talvez, por esse motivo, a reflexão sobre a leitura literária não possa prescindir do referencial da psicanálise, na

medida em que o fenômeno põe 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 a psicanálise freudo-laciana tem condições de ajudar a 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 a si própria pela falta, pela incompletude (Freud 2003: 20).

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. Bruce Fink, em sua explanação sobre o sujeito laciano, 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. (1998: 63)

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 à formação leitora.

Retomando o conceito de sujeito lacaniano, o ato da leitura, portanto, pode ser concebido como um processo em que S_1 é representado, momentaneamente por S_2 , S_3 , S_n . 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 à sociedade – pela quebra do pacto social. 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 S_2 , S_3 , S_n desse sujeito perdido, furo no discurso.

A leitura do texto literário, já o disse Candido (1995: 243), 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, é quase que a única garantia de um contato efetivo dos indivíduos 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 repulsa 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 vem 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.

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 ingresso no universo letrado, quando da instauração do processo de alfabetização nos primeiros 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 ho-

ras longe do seio da família, do universo mapeado, 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, 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 dos primeiros anos do ensino fundamental como representação de um universo reconhecível, porém novo e, assim, ambíguo, instigante. Nesse campo de forças, deve ser erigido o potencial da subjetividade leitora, da busca perpétua pelo significante, pela representação do sujeito na literatura. Esse processo deverá alçar 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 de qualidade estética, que tenham apelo à subjetividade, que sejam literários por excelência. Muito embora não seja tarefa simples definir o que pode ser considerado literatura, sobretudo no terreno da infância, não é difícil demarcar, dentro da imensa produção literária, os textos em versos ou a prosa de ficção que instauram processos encantatórios ou mesmo que têm o poder de comover o leitor, não tanto pelo tema, mas pelo modo como este é representado por meio da linguagem simbólica.

A presença do livro como resultado da ampliação dos acervos das bibliotecas das escolas, garantido por programas governamentais de incentivo à leitura, é hoje uma realidade. Mas a presença do livro de literatura não é solução em si. 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 devem ser revistos. 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: 148), 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 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 entre os anos de 2013 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 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 LD 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 Programa Nacional do Livro Didático (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 LD 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 das abordagens aos 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 LD que compôs os corpora do projeto –, cuja finalidade é 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: 38)

Na busca de uma tendência que revelasse a concepção de leitura e de seu ensino veiculada pelos LD dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a pesquisa investigou a abordagem dada aos textos considerados da esfera literária, chegando aos seguintes números:

Tabela 1: Percentual de atividades por objetivo de ensino

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 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, que demanda do leitor uma interação subjetiva e que conta com espaços de criação por parte do sujeito que lê, chama a atenção a quantidade irrisória dedicada a tal atividade.

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 pri-

meiro 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. 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 ano 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.)

Observa-se, em breve análise, que 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 que o confinam, transpõe os limites do pasto e busca um universo de vastidão e novidades, contrariando todo um plano estável que determina que bois devem ficar em seus limites, aguardando o inevitável destino 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 do 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”, portanto, 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 desejos de liberdade e de vida experimentados por seus leitores. Trata-se 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 “bate perna por aí”?

C) O que o boi fez para mostrar que estava gostando da brincadeira?

3. Ligue a palavras ao desenho:

Bica	[imagem de boi]
Boca	[imagem de bombom]
Jabuticaba	[imagem de criança com flecha apontando sua barriga]
Boi	[imagem de 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 de “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, pois 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 e a possibilidade de identificação do aluno-leitor com o desejo de liberdade representado pelos versos não são em momento algum abordados, sendo possível afirmar que, apesar de se tratar de um texto literário, a atividade proposta não pode ser considerada como leitura literária.

A partir da análise quantitativa dos corpora e da averiguação qualitativa de atividades como a que foi exposta acima, concluiu-se que a formação proposta ao leitor pelos LD do Ciclo 1 investigados na pesquisa desconsidera a vinculação entre subjetividade e leitura. Primeiramente porque não disponibiliza ao aluno uma quantidade razoável de textos literários capazes de enlaçá-lo subjetivamente. Em segundo lugar, porque parece não haver interesse em urdir a relação com a leitura a partir das tramas da subjetividade, já que as atividades propostas demovem o aluno do seu lugar de sujeito da leitura, ao impedirem que ele realize as trocas simbólicas que o identificam com a obra e que possibilitam sua representação por meio de enunciados finamente tecidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 e 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 negligenciados na condução da formação do leitor, sob pena de a atividade leitora não chegar a representar um elemento significativo no âmbito da escolarização.

O LD pode ser considerado como um dos veículos mais importantes de difusão de metodologias e práticas de ensino da leitura e, por isso, merece especial atenção na condução de programas para a formação leitora.

Embora muitas vezes alicerces seus discursos metodológicos em teorias sócio-interacionistas e cognitivistas, poucas vezes se vê nos LD 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 LD investigados apresentaram metodologias para a formação do leitor distantes de uma compreensão mais refinada de procedimentos que efetivem a relação entre subjetividade e leitura. Deste modo, não se observou uma concepção de leitor e da formação leitora como resultante de um percurso de identificação com os textos. Consequentemente, não se avistou 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.

OBRAS CITADAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa*. Brasília: 2012.

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.

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

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. *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: L. V. Founi, (org). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 163-178.

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

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2008.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

SUBJETIVITY AND READER FORMATION: THE PROBLEMS OF THE ABSENCE OF LITERARY READING IN STUDENT BOOKS AT FIRST GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The reader formation requires subjectified processes. The significant reading only becomes effective when it allows the reader to act through their subjectivity. The literarie texts need to be present since the first grades of elementary school. This is essential because it is a privileged space to the subjective displacement thanks to the appropriation of prestigious literacy. However the most scholar actions seem to disregard the link between subjectivity and significant reading, consequently, to disregard the importance of literary reading in the school. This reading conception leads to applications of comprehension activities which do not implicate the children in the formative potencial of the reading. Such activities submit the subject to a condition of unsubstantial readers, bounding them to discursive positions built along the history. These conclusions result from a research that focus on the reading propositions disseminated by maternal-language student books throughout the first grades of elementary education. This article alerts to the necessity of reviewing the fundamentals of the approach to the formation of the reader, especially at the inaugural moments of his/her journey.

KEYWORDS: Reading, subjetivity, literature, student book.

Recebido em 29 de junho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.