

ABORDAGENS E CONCEPÇÕES DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Laurênia Souto Sales (UFPB)
laureniasouto@gmail.com

Introdução

Este trabalho consiste em investigar o discurso sobre leitura de alunos concluintes de Letras da Universidade Federal da Paraíba, período 2007.1. Especificamente, buscamos saber se eles consideram que o curso os habilitou para trabalhar a leitura em sala de aula. O corpus da pesquisa é composto por entrevistas realizadas com alunos concluintes da Habilitação em Língua Portuguesa, os quais foram arguidos sobre a(s) disciplina(s) da estrutura curricular do curso que trata(m) da temática leitura e sobre como concebem a leitura.

Traremos, para subsidiar as análises, estudos realizados por Barbosa (2008), Zilberman (2000), Benevides (2006), Silva (2003), entre outros, que nos possibilitam conhecer um pouco mais sobre o leitor e a leitura. Outros autores, a exemplo de Geraldini (1991) e Antunes (2003), contribuem para nosso estudo, especialmente, quando tratamos de questões relacionadas ao texto e ao discurso.

Para atingirmos o objetivo deste estudo, apresentaremos uma breve discussão acerca das habilidades leitoras necessárias ao professor de Língua Portuguesa, a partir do que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Letras e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras da UFPB. Em seguida, apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com os alunos concluintes do Curso de Letras.

2. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso De Letras

Nos últimos anos, as condições apresentadas pelos cursos de licenciatura representaram uma das grandes preocupações do MEC. Em 1996, a LDB estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores em detrimento da obrigatoriedade de currículos mínimos.

Aos lermos os princípios das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, percebemos uma nítida preocupação em assegurar que o futuro graduado tenha sua independência intelectual, de modo a ser capaz de resolver problemas e superar desafios em sua vida profissional.

Diante dessas questões, o Curso de Letras da UFPB [também] precisou (re)pensar a noção de currículo e ampliá-la, pois o que antes se via, especialmente, em relação à matriz curricular, era uma estrutura bacharelesca e uma rigidez estrutural que evidenciava conteúdos e estágios bem distantes da realidade escolar. Tal fato não contribuía para desenvolver uma nova identidade para o profissional em Letras, levando-se em conta que o perfil profissional desse sujeito é formado pelo conhecimento científico adquirido e pela prática pedagógica desenvolvida durante o curso, e não apenas pela experiência acumulada.

Para que o egresso de Letras apresente o perfil indicado nas DCN e ratificado pelo PPP do Curso de Letras da UFPB, ele deve:

[...] ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e

manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (PARECER CNE/CES 492/2001, p. 30)

É preciso observar, no perfil delineado para esse egresso, a descrição de um profissional realmente preparado para atuar em sala de aula. No tocante à leitura, um sujeito competente, crítico, reflexivo e consciente. Características de um leitor pleno, que consegue dominar o uso da(s) língua(s) que é objeto de seus estudos e que, portanto, consegue refletir sobre essa língua e sobre a literatura do país e de uma época.

Ressaltemos, ainda, a importância de o egresso de Letras tornar-se um professor pesquisador, tendo em vista que a articulação entre ensino e pesquisa é fundamental para o bom desenvolvimento da educação.

3. Discursos sobre a leitura: o que dizem os alunos de Letras

As DCN para os Cursos de Letras evidenciam que a estrutura curricular desse curso deve criar “oportunidade para o **desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada** no desempenho profissional”, entre as quais, o “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, **em termos de recepção e produção de textos**” (PARECER CES 492/2001, p. 30, grifo nosso).

No que diz respeito à *recepção de textos*, o profissional em Letras deve estar apto para, na prática docente, ensinar o outro (o aluno) a atribuir sentidos ao que lê. E, se, de um lado, temos a responsabilidade do curso em oportunizar ao graduando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para trabalhar a leitura como conteúdo de ensino em sala de aula, assim como propiciar a formação de leitores, de outro, as práticas leitoras que o sujeito aluno mantém e a maneira como concebe a leitura irão influenciar, decisivamente, no desenvolvimento dessas competências, portanto, no seu desempenho profissional.

Embora saibamos que não é uma única disciplina do Curso de Letras que irá propiciar ao aluno um embasamento teórico sobre a temática leitura (importância, concepções, estratégias) e formar o leitor (futuro profissional) de Letras, acreditamos ser fundamental que o curso ofereça (alg)uma disciplina(s) específica(s) que aborde(m) esse conteúdo. Nesse sentido, questionamos os alunos concluintes sobre as disciplinas do curso que tratam, especificamente, da questão da leitura. Eles tiveram essa(s) disciplina(s)? Se tiveram, qual a opinião deles a respeito? Para eles, o que é leitura?

Começamos com o depoimento de A03:

–P: Você teve disciplina no curso que abordou, especificamente, a questão da leitura?

A03: *Tive.*

–P: Qual a sua opinião sobre essa disciplina?

A03: *Olha, eu:: eu achei assim, eu acho que as que mais me influenciaram foram as é:: direcionadas para literatura, né? Então essas incentivavam a conhecer melhor literatura, conhecer as escolas literárias, isso foi bastante importante.*

Na resposta dada à primeira pergunta, A03 confirma que a estrutura curricular de Letras oferece disciplina(s) voltada(s), *especificamente*, para a questão da leitura e que cursou essa(s) disciplina(s). A que disciplinas esse sujeito estaria se referindo?!

Ao dizer: “*as que mais me influenciaram foram as é:: direcionadas para literatura*”, A03 revela que outras disciplinas do curso abordam a leitura, mas nenhuma delas foi tão significativa quanto as “*direcionadas para literatura*”. Conforme a estrutura curricular de Letras, há, pelo menos, 12 disciplinas voltadas para literatura, o que representa 32% da estrutura curricular. Entre essas, temos: Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura Latina. Seriam estas as disciplinas as quais A03 estaria se referindo?

De modo geral, é comum o sujeito associar a leitura às disciplinas da área de literatura, porque o texto literário passou a ter sua leitura legitimada pela escola, desde que os românticos construíram a literatura nacional e os compêndios de ensinar literatura (BARBOSA, 2008). Prova disso é o fato de, no Ensino Básico, os alunos serem obrigados a preencherem fichas de leitura que garantam ao professor que eles leram os romances da literatura determinados no currículo escolar. Conforme Barbosa (2008, p. 40), isso acontece porque, para a escola, “[...] a leitura de romances deixa de ser a leitura a ser condenada para se transformar na Leitura [...] grafada com letra maiúscula”, dada a sua importância e prestígio na atualidade.

O dizer de A03 se insere em uma formação discursiva de valorização da leitura do texto literário e evidencia o fato de que os professores das disciplinas de Letras, relacionadas à literatura, influenciam positivamente a prática da leitura, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos, pois “*incentivavam a conhecer melhor literatura, conhecer as escolas literárias*”. Para A03, é isso que dá importância a essas disciplinas: “*isso foi bastante importante*”. Esse sujeito demonstra reconhecer a necessidade de dominar os “conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” (PARECER CNE/CES 492/2001, p. 30), nesse caso, conteúdos relacionados, especificamente, aos conhecimentos literários.

É importante dizer que, embora o conhecimento dos principais aspectos de um período literário contribua, por exemplo, para esse sujeito contextualizar determinada obra literária, isso não significa dizer que ele conhece “*melhor literatura*”. Quando em sala de aula, ocupando a função professor, A03 deverá levar o aluno a desenvolver competências, entre as quais, as de investigação e compreensão, que possibilitarão ao aluno: “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (PCNEM+, 2002, p. 74). Nesse sentido, será mais significativo que esse sujeito, na função professor, “dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (PCNEM+, 2002, p. 71).

A exemplo de A03, outros alunos também apontam disciplinas da área de literatura como tendo desenvolvido um trabalho específico com a leitura. Vejamos o que diz A11:

–P: Você teve alguma disciplina que abordou, especificamente, a questão da leitura?

A11: Não. Não teve. Mas eu paguei Teoria II e a professora, ela/ ela se voltava muito pra essa questão da leitura.

O depoimento de A11 revela que ele só teve acesso a uma disciplina que enfocou a leitura porque cursou “Teoria II”¹, cuja professora se “*voltava muito pra essa questão da leitura*”. Mas a que, exatamente, esse sujeito estaria se referindo?

Questionado sobre a última leitura que realizou, responde: “*A última leitura foi ‘A Mão e a Luva’*”. Em seguida, revela que essa foi uma leitura realizada para a disciplina “*Teoria II*”, no período 2007.1 (“*foi no período passado*”). Observemos a ementa de “Teoria II”:

Teoria da Literatura II

EMENTA: Teoria da Narrativa. O romance. As narrativas curtas. Diferentes tipos de abordagem teórica.

O que se propõe na ementa dessa disciplina confirma, inclusive, o que disse A03 acerca das disciplinas da área de literatura: levam o aluno a “*conhecer melhor [a] literatura*”. Nesse caso, especificamente, o aluno deve realizar um estudo sobre a teoria da narrativa e, para isso, fará a leitura de contos, novelas e romances.

De acordo com o Plano de Curso, a disciplina “Teoria da Literatura II” estabelece, como leitura obrigatória, textos de teoria e crítica literária. Há, ainda, a indicação de leitura obrigatória de “*contos, crônicas e uma novela indicados pela professora e pelos alunos. Leitura de um romance (o aluno escolherá, entre alguns títulos indicados pela professora e pela turma, um romance para leitura integral e análise)*”. Essas indicações revelam que a professora de A11 “*se voltava muito pra essa questão da leitura*” da teoria sobre literatura e da leitura do texto literário. Inclusive, o romance “A Mão e a Luva” pode ter sido o romance escolhido por A11, entre os “*títulos indicados pela professora e pela turma*”, para “*leitura integral e análise*”.

Observemos que a professora de “Teoria II” possibilita aos alunos a indicação dos textos de ficção que compõem as leituras obrigatórias da disciplina, assim como lhes permite escolher, entre as indicações, o romance que deverão ler e analisar. Isso, de certo modo, descaracteriza a ideia da obrigatoriedade da leitura, tendo em vista a participação dos alunos na indicação e escolha dos gêneros a serem lidos.

Em relação à leitura do texto literário, levemos em consideração o que diz Zilberman (2000, p. 51): “[...] numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo necessariamente a intervenção do leitor”. Todos esses elementos, aliados à articulação especial da linguagem, que constitui o texto literário, demandam do leitor modos de leitura que o levem a aprofundar suas competências leitoras, especificamente, no âmbito da literatura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras estabelece que o graduando em Letras deverá desenvolver, durante sua formação acadêmica convencional, competências e habilidades, entre as quais: “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional” (PARECER CNE/CES 492/2001, p. 30). O dizer de A03 e de A11 permite que compreendamos que o curso lhes deu subsídios necessários para serem leitores apenas do discurso literário e, certamente, para

¹ Todas as disciplinas mencionadas nos depoimentos analisados compõem a antiga estrutura curricular do Curso de Letras da UFPB – Campus I. Conforme mencionamos no Capítulo 3, uma nova estrutura curricular passou a vigorar no período 2007.1, em conformidade com o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (2001).

trabalharem a leitura desse texto em sala de aula. A palavra leitura, para esses sujeitos, está diretamente associada à leitura do texto literário.

Benevides (2006), ao analisar memoriais de leitura de alunos da disciplina “Leitura”, do Curso de Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), afirma:

Ao serem questionados sobre o porquê de praticamente todos os comentários reportarem com maiores detalhes à prática da leitura nessas disciplinas [de Literatura], o grupo manifestou-se, relatando, que, nas disciplinas de literatura, a leitura se efetiva com regularidade e a obrigatoriedade da leitura de várias obras se faz necessária. (BENEVIDES, 2006, p. 08, acréscimo nosso)

Tal fato demonstra que não é apenas no Curso de Letras da UFPB que os alunos revelam ter uma influência leitora das disciplinas da área de Literatura. Seguindo Benevides (op. cit.), reafirmamos que a formação literária é imprescindível na formação do profissional de Letras, no entanto, é preciso que as demais disciplinas do curso também desempenhem seu papel através de um trabalho efetivo com a leitura. Afinal, o saber literário constitui apenas parte dos saberes necessários à docência de um professor de Língua Portuguesa, que precisa ensinar a ler vários gêneros discursivos.

Se as disciplinas da área de literatura foram as que tiveram maior influência leitora sobre A03 e A11, qual será a concepção que esses sujeitos têm de leitura? Vejamos, especificamente, o que diz A03:

– P : O que é leitura, para você?

A03: Leitura é o conhecimento mesmo/ é o conhecimento do mundo. Você lê/ eu li um texto de Paulo Freire muito bom aqui na Universidade, no Curso, sobre/ que ele começou a ler o mundo, né? Lia/ lia tudo, lia estrelas, lia o som dos passarinhos, lia o sol amanhecendo, lia/ isso é fantástico. A leitura, ela proporci/ quando você tem o conhecimento da/ do código linguístico, né, aí você amplia o universo. Então a leitura serve pra você crescer é:: intelectualmente, pra crescer como pessoa também.

Em sua resposta, A03 não apenas atribui à leitura a responsabilidade de completar algo que falta ao sujeito – o conhecimento – como afirma que a leitura é o próprio conhecimento: “*leitura é o conhecimento mesmo*”.

O depoimento de A03, especificamente, revela que o Curso de Letras tem contribuído para possibilitar, através da leitura, o acesso a um conhecimento que lhe falta: “*eu li um texto de Paulo Freire muito bom aqui na Universidade, no Curso [...]*”.

Foi durante o curso, com a leitura de Paulo Freire, que esse sujeito descobriu que a noção de leitura não deve ser associada apenas à palavra, mas ao mundo também: “*eu li um texto de Paulo Freire muito bom aqui na Universidade, no Curso, sobre/ que ele começou a ler o mundo, né? Lia/ lia tudo, lia estrelas, lia o som dos passarinhos, lia o sol amanhecendo [...]*”.

Esse sujeito se entusiasma com a descoberta de que a leitura não se restringe apenas à decodificação do plano linguístico de uma língua: “*isso é fantástico*”. Existe uma leitura de mundo que é anterior à da palavra, mas ele também sabe que o sujeito não pode se restringir à leitura do mundo (FREIRE, 1986). Afinal, essas leituras se complementam: “*a leitura, ela proporci/ quando você tem o conhecimento da/ do código linguístico, né, aí você amplia o universo. Então a leitura serve pra você crescer é:: intelectualmente, pra crescer como pessoa também.*”

O depoimento de A03 revela seus objetos de leitura – o mundo e o código linguístico –, como ele concebe a leitura – leitura é o conhecimento – e qual a função da leitura para esse sujeito: adquirir conhecimento, o que possibilita ao sujeito “*amplia(r) o universo*”, “*crescer [...] intelectualmente*” e “*crescer como pessoa também*”.

Vejamos, agora, se esse sujeito considera que o curso o habilitou para trabalhar as competências leitoras em sala de aula:

–P: Você considera que o Curso de Letras o habilitou para trabalhar a leitura em sala de aula?

A03: Acredito que:: ((pausa)) sim, se não completamente, mas/ mas sim.

A resposta dada por A03 é envolta pela incerteza. Inicialmente, esse sujeito hesita, faz uma pequena pausa, como quem reflete sobre a pergunta, para, somente em seguida, afirmar que o Curso de Letras o habilitou, sim, para trabalhar a leitura em sala de aula, mas pondera: “*se não completamente, mas/ mas sim*”. Isso pode significar que esse sujeito não considera que detém plenamente os saberes necessários para exercer a docência, quando se trata da temática leitura. Talvez o fato de ele não fazer referência a disciplinas da área de Língua Portuguesa e Linguística, quando fala de um trabalho específico com a leitura, contribua para responder por que ele não se sente tão preparado como deveria estar.

Há mais alunos que revelam não se considerarem aptos ao ensino da leitura. Vejamos o que diz A13:

– P : Você considera que o Curso de Letras a habilitou a trabalhar a leitura em sala de aula?

((longa pausa))

– P : Você se considera apta a trabalhar a leitura?

A13: Cem por cento não! Eu esperava uma coisa, mas, assim, uns oitenta por cento, acho que sim, ajudou. Mas o que eu tô dizendo, o que me faltou foi a parte de gramática, porque eu só vi em “Português IV”, mesmo assim, porque a professora Patrícia², ela parou e viu a dificuldade que os alunos tinham, e foi muito importante, “Português IV”, ((pausa)) “V”³, a professora Andrea⁴, ela parou e a gente pediu para ela dar aula de gramática, aí ajudou bastante.

Inicialmente, A13 quantifica o *tanto* que se sente preparada para ensinar o conteúdo leitura na escola. Enfaticamente, ela declara que não se sente 100% preparada para isso, mas apenas 80%. Esse dizer de A13 comunga do discurso de A03, quando em resposta à mesma questão: “*Acredito que:: ((pausa)) sim, se não completamente, mas/ mas sim.*” Ambos os sujeitos não se consideram plenamente aptos para abordar as competências leitoras em sala de aula.

A13, especificamente, já leciona há 20 anos no Ensino Fundamental e, pelo menos, quatro desses últimos anos estava cursando as disciplinas de Letras, onde poderia ter suprido as carências nessa área, embora isso não pareça ter acontecido. Ao afirmar que não se sente plenamente preparado para estar em sala de aula, A13 não está falando (da falta) de competências leitoras, mas (da falta) de competências para refletir sobre o uso da língua: “*Mas o que eu tô dizendo, o que me faltou foi a parte de gramática [...]*”.

² Nome fictício.

³ Em referência à “Língua Portuguesa V”.

⁴ Nome fictício.

A preocupação desse sujeito, portanto, é com o aprender sobre gramática e não com o aprender sobre leitura. Esse dizer de A13 demonstra que, para alguns sujeitos, parece desnecessário estudar algo que já *dominamos*, afinal, somos leitores da palavra escrita. Mas o profissional em Letras deve limitar-se a essa leitura?

Notemos que, além de reivindicar aulas sobre gramática, esse sujeito reivindica, especificamente, que os professores de Letras contribuam para desenvolver nos graduandos o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (PARECER CES 492/2001, p. 30), conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras. E se A13 faz tal exigência é porque não se sente apto a transpor os conhecimentos linguísticos para a sala de aula, tanto porque não domina esse conteúdo de ensino como porque não domina os métodos e técnicas para transpor esse conhecimento.

Essas mesmas reivindicações não são feitas em relação à temática leitura. Isso significaria dizer que esse aluno teria o domínio suficiente para transpor esse conteúdo para os alunos? Ao revelar como concebe a leitura, mais adiante, poderemos ter uma resposta para esse questionamento.

Podemos depreender, do discurso de A13, que ao afirmar que a disciplina “Português IV” voltava-se para o trabalho com a leitura, esse aluno estava se referindo à leitura dos textos teóricos sobre os conhecimentos de uso da língua. E é justamente isso que esse sujeito não esperava (nem queria) do curso: “[...] *a professora Andrea, ela parou e a gente pediu para ela dar aula de gramática, aí ajudou bastante.*” Ou seja, não apenas A13, mas os alunos de “Português IV”, pediram à professora que interrompesse as discussões sobre os textos teóricos e ministrasse aulas de gramática. Era isso que eles queriam. Era disso que eles precisavam.

E por que fazer essa interrupção? Vejamos:

– P : Abordava a questão da leitura, mas ela precisou parar ((interrupção))

A13: Parou, porque a gente pediu. [...] Aí ajudou muito. Aí o que eu achei que era pra ter a parte da gramática pra ajudar o aluno a trabalhar na sala de aula. Esquecesse um pouco as teorias/ as teorias, porque a gente espera uma coisa e encontra outra.

Ao sentir a necessidade que os alunos tinham de aprender gramática, a professora da disciplina, prontamente, acatou o pedido feito: ao invés da leitura e discussão de textos teóricos sobre o conteúdo gramatical, passou-se ao ensino da gramática tradicional. Somente dessa maneira, os alunos sentiram-se satisfeitos com a disciplina: “*aí ajudou muito*”.

A13 pedia para a professora esquecer as teorias porque queria “*ajudar o aluno a trabalhar (gramática) na sala de aula*”. Era essa a preocupação dessa aluna: aprender gramática e saber *como* abordar os conteúdos gramaticais na escola. É como se esse sujeito estivesse a dizer: “preciso aprender gramática para ensinar a meus alunos (é disso que eles precisam)”. Esse discurso de A13 silencia outro dizer, que revela que esse sujeito se sente preparado para trabalhar o conteúdo leitura em sala de aula, nesse caso, não há por que “perder tempo” estudando tal assunto, visto como um apêndice, apenas em certa medida necessário de se aprender para sua formação profissional.

Em seu livro “*Conferências sobre leitura*”, Silva (2003, p. 18) afirma:

[...] ainda que a leitura seja um instrumento fundamental para a aquisição do saber, ela é superficialmente, ligeiramente tratada – ou, o que é bem pior, totalmente esquecida ou totalmente relegada a um

segundo plano – nos cursos de magistério do ensino médio e/ou nos cursos de graduação e de licenciatura.

Entretanto, diferentemente do que diz Silva (op. cit.), o discurso de A13 revela que a leitura está sendo relegada a segundo plano pelos próprios alunos do Curso de Letras. Ao mesmo tempo, esse discurso se contrapõe ao dos documentos oficiais (PCNS e PCNEM, por exemplo), na medida em que esse aluno pede para estudar gramática nos moldes tradicionais, enquanto os documentos oficiais orientam o ensino da análise linguística, subordinado às práticas de leitura e de escrita.

De acordo com os PCNEM (1998), embora o estudo da nomenclatura gramatical seja priorizada desde as séries iniciais, os alunos chegam ao Ensino Médio sem “dar conta” de tal nomenclatura e, sem dúvida, sem saber empregar os elementos linguísticos aos quais essa nomenclatura se refere. Ora, se é assim, de fato, não há por que se continuar estudando a língua dessa maneira. E qual seria o passo a ser dado na direção contrária a esse ensino prescritivo/normativo? Para os PCNEM (1998, p. 21),

[...] toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal.

Conforme podemos observar, há toda uma orientação para que os envolvidos no processo de ensino de Língua Portuguesa assumam a concepção de linguagem como forma de interação social e possibilitem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tendo como unidade de ensino o texto.

Antunes (2003), a exemplo de outros estudiosos, vem apresentando propostas que favorecem um trabalho com a gramática em situações comunicativas reais de uso linguístico. Essa autora destaca que não se deve trabalhar com fragmentos da língua, mas com a língua em uso, que seria, segundo Geraldi (1991, p. 118), o “concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação”.

Com a leitura dos textos teóricos sobre gramática, o professor de “Português IV” poderia, inclusive, estar preparando o aluno para refletir sobre os usos da língua, mas A13 não vê essa abordagem como ensino de gramática e isso não lhe satisfaz. Isso significa dizer que esse sujeito, ao assumir a função professor, provavelmente, adotará uma perspectiva de ensino dos estudos gramaticais centrada no mero estudo da nomenclatura gramatical.

Atentemos, agora, para como esse sujeito concebe a leitura:

– P : O que é leitura para você?

A13: É o/ é o/ pra mim, é o principal. Porque se a criança aprender a ler, ele tem todo futuro pra frente. Porque sem a leitura a criança não sabe distinguir nada. Pra mim, o mais importante é a leitura.

Essa resposta contrapõe-se, de certo modo, ao que A13 vinha afirmando até o momento. Se, antes, esse sujeito demonstrava conceber a leitura como um apêndice, agora a leitura “*é o principal [...] o mais importante*”, podendo determinar um futuro

bem-sucedido ou não para o sujeito. Sabendo ler, a criança “*tem todo futuro pra frente*”. Sem saber ler, a criança “*não sabe distinguir nada*”, isto é, a falta da leitura faz o sujeito fracassar na vida – não ter *futuro*.

A13 atribui um valor positivo, especialmente, ao aprendizado formal da leitura: “*Quando eu chego no final do ano e vejo minhas crianças lendo, aí é tudo*” (comentário feito quando fala da relação com seus alunos). Esse enunciado está diretamente relacionado com a definição que esse sujeito deu para leitura e revela o quanto ele se preocupa com o fato de seus alunos aprenderem a ler. Portanto, quando A13 *reclamava* mais aulas de gramática era porque queria aprender esse conteúdo, pois de leitura ele “já entende”, visto que consegue capacitar seus alunos para ler a palavra escrita: “[...] *hoje eu gosto mesmo de ensinar a capacitação, eu gosto de ver a criança aprender a ler, a verdade é essa [...]*”.

No decorrer da entrevista, A13 demonstra dedicar boa parte de seu tempo às leituras acadêmicas, ainda assim lhe perguntamos o que o faz optar pelas leituras extra-acadêmicas:

– P: E o que a leva a optar por determinada leitura fora da universidade?

A13: Pra ter conhecimento, né, pra trabalhar. Principalmente, a minha preocupação é como eu lhe falei, eu quero ensinar a eles a saberem ler [...] porque eu trabalho com o 3º ano e 4º ano [do Ensino Fundamental] e eles chegam sem ler [...] se ele não tem um alicerce bem feito, ele vai chegar na 3º, vai chegar no 5º ano sem ler, então o que eu procuro é uma maneira de ensinar eles a ler [...] porque se ele faz uma série perfeita, ele sabendo ler, ele acompanha qualquer série e hoje a gente não vê mais isso. A preocupação o tempo todo?! Nem todos, entre aspas, a maioria, eles não ligam de alfabetizar a criança, ele vai passando pelo 1º ano, chega ao 5º ano sem saber ler.

A resposta de A13 reafirma o seu discurso durante o decorrer da entrevista: as leituras que faz, seja buscando conhecer mais dos estudos linguísticos, ou de qualquer outra área, são sempre com o objetivo de adquirir conhecimento para lecionar no Ensino Fundamental. E, mais especificamente, para conseguir “*uma maneira de ensinar eles [os alunos] a ler*”.

Esse sujeito leciona no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental e considera que, nessas séries, os alunos já deveriam chegar, pelo menos, decodificando a palavra escrita, mas isso não acontece. O depoimento de A13 revela-nos que, muitas vezes, não se trata de termos um professor despreparado para ensinar a criança a ler, mas de esse professor não ter o compromisso com o ensino e, portanto, com a sociedade.

A13 demonstra estar inserido em uma formação discursiva que considera que o aprendizado da leitura se dá em etapas fixas e pré-definidas e que o 1º ano do Ensino Fundamental corresponde à série em que o aluno deveria ter essa base, pois “*se ele não tem um alicerce bem feito, vai chegar no 5º ano sem ler*”. Para A13, as séries em que leciona já não constituem mais o momento de se ensinar a ler, no entanto, ele precisa subverter esse modelo pedagógico, que não funciona com suas turmas, para ensiná-los a ler, caso contrário, os alunos seguirão adiante sem saber ler/decodificar.

A13 revela-se um sujeito extremamente preocupado com o aprendizado formal da leitura pela criança. E embora a leitura não se limite à decodificação da palavra escrita, sem a aquisição do código linguístico, o sujeito não terá como ler o verbal, impossibilitando o professor de desenvolver um trabalho que aguace o senso crítico do aluno e, assim, este possa ocupar diferentes posições discursivas que lhe possibilitem produzir sentidos.

Atentemos, agora, para como um outro sujeito – A12 – concebe a leitura:

A12: Olha/ leitura não é apenas decodificar letras, mas é aquela questão de/ de você sentir, né? Porque a leitura ela acontece com todos os nossos sentidos, né? Visão, emoção. Quando a leitura, ela consegue mexer com tudo isso, realmente ela aconteceu. E não apenas quando você lê e quando pergunta, faz eu nem lembro daquilo que eu li, porque muitas vezes acontece isso de fazer uma leitura “E aí, o que você achou?” “Não sei.” Lá vai olhar o texto novamente. Mas quando a leitura acontece é quando você consegue demonstrar, sentir a emoção que aquele texto transmite.

Em seu depoimento, A12 revela a mesma noção de leitura apresentada no livro “*O que é leitura*”, de Martins (1994). Notemos, inclusive, que a sequência com que esse sujeito apresenta essa noção em muito se assemelha à da referida autora. Primeiro, inicia dizendo o que não é a leitura: “*leitura não é apenas decodificar letras*”, para, em seguida, apresentar dois dos níveis de leitura apontados por Martins: sensorial – exemplificado com a “visão” – e emocional; deixando de falar apenas do nível racional. E o que podemos dizer da visão de leitura de A12? Vejamos.

Martins (1994) compartilha da visão de leitura de Paulo Freire (1986), portanto, apresenta uma noção de leitura bastante abrangente. Para essa autora, leitura seria “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1994, p. 30).

É bastante positivo o fato de A12 não associar a leitura apenas a um processo de identificação do registro escrito de uma língua, afinal essa é apenas a primeira etapa do processo de leitura da palavra. Etapa considerada fundamental no processo leitor, podendo ser a primeira “via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas, na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita” (SILVA, 1987, p. 56). Se a visão de leitura de A12 fosse limitada apenas à decodificação, poderia levá-lo a assumir uma prática de ensino de leitura formalista e mecânica em sala de aula.

Do mesmo modo, é importante que esse sujeito relacione a leitura às experiências sensoriais e emocionais. No entanto, não podemos esquecer que estamos falando de sujeitos alunos do Curso de Letras, os quais precisam enxergar a leitura como condição para se formar uma consciência crítica. Nesse sentido, da mesma maneira que esse sujeito não deve limitar-se à concepção de leitura enquanto decodificação, ele também não deve limitar-se à ideia de que ler é “*sentir a emoção* [do texto]”. Essa pode ser considerada uma função social da leitura, mas há várias outras funções que a leitura desempenha. A leitura é uma prática social que implica a relação entre sujeitos (autor e leitor) historicamente situados no momento da atribuição de sentidos ao objeto mediador dessa relação: o texto.

Vejamos, agora, se esse sujeito considera que o Curso de Letras o habilitou para trabalhar as competências leitoras em sala de aula:

A12: Sim. É:: não só a universidade, mas como outros cursos que eu fiz de PCNS, Formação Continuada, a questão de textos, num é? ((pausa)) A:: questão de/ até a/ quando a gente se reúne com outros professores pra conversar técnicas de/ de como/ de textos, como ensinar os alunos, que o nosso maior problema nas escolas são esses. Nós estamos com uma turma de EJA de quinta à oitava, tem alunos que não sabem ler. Então a gente fica procurando MEIOS e formas de/ de alfabetizar a essa altura do campeonato.

A12 declara, enfaticamente, que o Curso de Letras a habilitou, sim, a trabalhar a leitura em sala de aula, mas informa que essa aptidão não é resultado apenas do

trabalho desenvolvido pela universidade, mas de sua participação em outros cursos – sobre os PCNS e o curso de Formação Continuada –, provavelmente, proporcionados pela instituição escolar onde leciona do 5º ao 9º ano em turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Certamente, um curso na área de Língua Portuguesa que tenha por objeto de estudo os PCNS não poderá deixar de abordar a concepção de leitor suposto nesse documento: “[...] alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito [...]; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros [...] já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; [...]” (PCNS, 1997, p. 36)

Mas, para formar esse leitor, é preciso que o professor seja um sujeito-leitor que tenha o hábito da leitura, pois não há como desenvolver esse hábito nos alunos quando o próprio professor não o tem, e apresente uma proposta metodológica que contribua para cumprir o seu papel no processo de formação do sujeito-leitor.

Embora A12 refira-se a um curso que tenha uma abordagem dessa natureza, seu discurso não demonstra estar em consonância com o que sugere esse documento oficial, mas revela-se aquém do proposto.

Além da participação nesses cursos, A12 ainda revela que “*se reúne com outros professores pra conversar [sobre] técnicas de [...] como ensinar os alunos [a ler]*”. Essa reflexão conjunta entre os professores contribui favoravelmente para a qualificação da prática docente, pois, ao refletirem sobre sua prática cotidiana na sala de aula, os professores aprendem com as dificuldades enfrentadas e buscam “*MEIOS e formas de/ de alfabetizar*”.

A questão é que para se discutir sobre a prática de sala de aula é necessário ter um embasamento teórico que seja o sustentáculo dessa prática e o que vimos até esse momento, no discurso de A12, foi muita vontade de alfabetizar os alunos (“*o nosso maior problema nas escolas são esses*”), fazê-los aprenderem a ler: “*alfabetizar [alunos da EJA, de 5ª à 8ª série] a essa altura do campeonato*”, mas a concepção de leitura adotada por esse sujeito, provavelmente, a mesma de outros professores da escola, precisaria levar em consideração a leitura enquanto uma prática situada entre sujeitos – leitor e autor – que produzem sentidos, daí a necessidade de estabelecer uma articulação entre leitura e escrita.

Conclusão

Para finalizarmos esse texto, tomemos, especialmente, alguns dos sujeitos da análise como referência. Notemos que a mesma vontade que *toma conta* de A12 também invade outros sujeitos, como A13, cujas leituras paralelas que faz são sempre com o objetivo de adquirir conhecimento para ensinar seus alunos a lerem. Esses sujeitos demonstram não se renderem ao fato de o Curso de Letras não os ter habilitado como deveria para o ensino da leitura, por isso recorrem a outros meios (curso de Formação Continuada, leituras paralelas, discussão com professores da escola, entre outros) que supram as carências que têm nesse âmbito.

Muitos dos sujeitos entrevistados dedicam suas leituras paralelas aos gêneros romances, crônicas, contos, notícias e artigos, que apontam para várias funções que a leitura ocupa em suas vidas: ler para sentir prazer, ler para se manter atualizado, ler para conhecer, ler para trabalhar. Mas que também apontam para uma diversidade textual que poderá enriquecer sua prática docente.

Grosso modo, os depoimentos revelam, especialmente, que o aluno de Letras lê, e essa é uma característica que tem marcado de forma positiva o sujeito, pois a

sociedade compreende a leitura “*como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e cidadãos*” (BRITTO, 1998, p. 61).

Do ponto de vista da escola, as práticas leitoras e o modo como os professores se relacionam com os textos influenciam decisivamente os hábitos leitores dos alunos. Por isso, a preocupação para que a formação acadêmica em Letras possibilite ao graduando não apenas tomar posse dos saberes necessários ao exercício da docência, mas também o entendimento de que sua postura frente à sala de aula será responsável pela formação leitora dos sujeitos, que poderão, inclusive, virem a atuar no magistério: “*A minha professora da primeira à quarta série também foi [...] um modelo pra mim [...], pra:: exercer a profissão também.*”

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. S. Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, S. F.P. A hora e a vez dos clássicos na escola. *Presença Pedagógica*, v. 14, 2008.
- BENEVIDES, A. S. A formação de professores do curso de letras: aspectos para uma prática reflexiva. *Revista Letra Magna* (Online). Ano 03- n.05 v. 06, 2006.
- BRITTO, L. P. Leitor interdito. In: MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: 1998.
- DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm> Acesso em: 15 nov. 2007.
- DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB nº 9394/96. Disponível em: www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc Acesso em: 23 mar. 2005.
- MARTINS, M. Helena. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média Tecnológica, 1998. v.1- v.2.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- PARECER CNE/CES 492/2001. Parecer CES 492/01: Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 13 fev. 2008.
- PCN+ ENSINO MÉDIO: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS. Habilitação Língua Portuguesa. Modalidade: Educação à Distância. Disponível em: <http://www.virtual.ufpb.br/cursos/PPP%20Curso%20de%20Letras.pdf> Acesso em: 09 nov. 2007.
- SILVA, E. T. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez: 1987.
- ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* S. Paulo: SENAC, 2000.