O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA É UM LEITOR?

IS NATIVE LANGUAGE TEACHER A READER?

Diana Pereira Coelho de Mesquita[1]
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente artigo objetiva tecer uma discussão sobre o questionamento acerca de os professores de língua materna serem considerados como leitores ou não leitores, sobre a concepção de leitura que vigora nas práticas pedagógicas dos professores de educação básica e o material de leitura que utilizam para sua formação e a de seus alunos como leitores. É nosso intuito analisar por que há uma consciência geral de que os professores não são leitores e ressaltar o que os leva a não priorizar a leitura como instrumento mor na sua formação profissional contínua.
Palavras chave: *Leitura; Leitor; Professor; Aluno.*

Abstract: This article aims at deliberating about if native language teachers were readers or not, about reading concept in pedagogical practices and its didactical devices. Our analysis discusses a subsistence of widespread conscience that teachers are non-readers and highlights the neglect of reading as a tool in professional formation.
Keywords: *Reading; Reader; Teacher; Student.*

Os professores são *não-leitores*? Esta é a discussão apresentada por Batista (1998), em seu texto *Os(as) professores(as) são não-leitores*, um assunto que tem provocado inúmeras controvérsias nos debates com relação ao desenvolvimento da leitura

[1] Graduada em Letras (Universidade Federal de Goiás) e em Ciências Biológicas (Universidade Estadual de Goiás). Especialista em Planejamento Educacional (Universidade Salgado de Oliveira) e em Letras: Leitura e Ensino (Universidade Federal de Goiás). Mestre em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Uberlândia). E-mail: dianamesquita@msn.com

na escola. Segundo o autor, a concepção de que o professor não lê tem sido manifestada pela imprensa, que denuncia o baixo grau de letramento dos docentes, e pelo discurso das editoras que produzem os livros didáticos, em suas justificativas quanto à qualidade dos livros que oferecem. As editoras se defendem afirmando que os livros produzidos por elas são condizentes com a precariedade da formação dos docentes e com a falta de competências demonstrada por estes para selecionar e usar os impressos em sala de aula.

Além disso, a concepção atinente à falta de leitura dos professores manifesta-se também nos resultados de pesquisas sobre docentes e sobre suas relações com a leitura, que indicam que os professores demonstram uma prática escassa, além de evidenciarem, conforme Batista (1998), pouca familiaridade com a leitura de impressos voltados para o desenvolvimento de sua formação profissional. Concebemos, ainda, em consonância com o autor, que as leituras do professor para o prazer revelam uma distância em relação à cultura tida como legítima. Cultura esta cuja transmissão seria delegada, principalmente, aos professores.

Observa-se, é verdade, uma resistência dos professores brasileiros com relação à leitura de textos acadêmicos ou outros que não sejam aqueles indicados em seu plano de ensino. Mas, apesar das justificativas dos meios de comunicação, dos editores dos livros didáticos e das pesquisas realizadas por estudiosos desse tema, não podemos afirmar que, como asseguram muitos, os professores sejam não-leitores, uma vez que os mesmos "vivem no interior de uma sociedade letrada e estão submersos num espaço – que é o escolar – construído em torno de uma rede de práticas que faz uso intensivo da escrita, ainda que não necessariamente impressa" (BATISTA, 1998, p. 28).

Portanto, torna-se pouco plausível sua representação como "não-leitores". Professores são, sim, leitores. Eles são leitores "escolares", pois suas leituras investem nas competências, nas disposições e nos usos escolares. Não se verifica, desta forma, o ler para o prazer, sem as amarras da obrigação, do interesse e do esforço, da disciplina e da rotina escolar.

A leitura prazerosa requer um leitor no sentido efetivo da

palavra, ou seja,

> alguém que tenha o hábito de ler, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexões e, acima de tudo, um comportamento individual. Ler reconforta, instrui, permite o recolhimento e o autoconhecimento (LEME BRITO, 1998, p. 67)

Os professores de língua materna consideram-se, e são também considerados por todos, como responsáveis pela função de formar leitores na escola. Mas como não vivenciam a prática de ler por prazer, não conseguem desenvolvê-la em seus alunos, o que facilita a perpetuação, na escola, do discurso da ausência de leitura como consequência do desinteresse dos alunos. Desta forma, a culpa pela deficiência no hábito de ler em nossos alunos recai exclusivamente sobre os mesmos, isentando a escola e seus professores de qualquer responsabilidade quanto a isso. Defendemos que isso ocorre, na maioria das vezes, devido à falta de explicitação quanto ao tipo de leitura almejada e quanto à definição do tipo de texto que se espera que os alunos leiam. Assim, "a leitura efetivamente observada é negada em nome de uma certa leitura que não se define positivamente" (ABREU, 2001, p. 150).

Em consonância com o disposto acima, Barreto (2001) reforça que o professor-leitor deve preparar-se para lidar com todas as formas de leitura e sentir-se apto para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias.

Para Britto e Abreu (2003) há um equívoco no modo como se coloca a questão sobre a formação do leitor. Segundo os autores,

> o debate sobre "leitura" tem se centrado em torno de um certo tipo de leitura e de leitor, o qual traria benefícios de toda ordem para as pessoas e para o país. Sem explicitar de que leitura se fala e sem o apoio de estudos objetivos sobre as práticas sociais de leitura, constrói-se um discurso que, ignorando os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura, estabelece em torno

> da questão da leitura juízos de valor do tipo "bom" ou "mal" (BRITTO e ABREU, 2003, p.117).

Nesse sentido, são reconhecidos os benefícios da leitura para as pessoas e para o desenvolvimento do país e são elencados os problemas que envolvem o seu desenvolvimento no âmbito escolar, entretanto, não se é discutido efetivamente que leitura é aludida quando se trata do assunto e nem sobre as práticas sociais de leitura. O debate restringe-se à imposição de juízos de valor sobre o que é considerado "boa leitura" e o que deve ser excluído dos planos de ensino de nossas escolas.

Segundo Kleiman (2001), os problemas de ensino de leitura na escola são constatados por meio dos resultados dos alunos nas avaliações nacionais e nos processos seletivos/vestibulares e do baixo interesse destes pela leitura. As causas desses problemas são atribuídas a vários fatores de cunho social, que vão desde a reprodução do sistema de classes sociais, efetivada pela escola, até o processo de proletarização do professor.

Nesse contexto de "crise de leitura na escola" e das discussões sobre as "leituras do professor", a questão da formação do professor de língua portuguesa precisa ser redimensionada. Predomina ainda, em muitos cursos de Pedagogia e de Letras, uma concepção tecnicista de formação do leitor e de leitura, que define esta como a decifração de letras e sílabas e, aquele, como o indivíduo capaz de realizar tal decifração. Com isto, não se desenvolve o gosto pela leitura, o que gera, certamente, o desinteresse dos alunos pela mesma. Assim, a leitura prazerosa, descompromissada, vai perdendo cada dia mais espaço na sala de aula, pois hoje é comum ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois passar-se ao trabalho de interpretação textual e obter-se a nota designada pelo professor à tarefa cumprida. Uma vez que ele não sente prazer por aquilo que está lendo e o faz por uma obrigação de sua profissão, não consegue despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura. Esta passa a ser utilizada apenas com a finalidade de realizar exercícios, ditos "contextualizados", de gramática ou literatura.

Kleiman (2001) ressalta que há uma desorientação sofrida pela maioria dos professores formados na universidade com rela-

ção aos novos conceitos de leitura na escola e aos textos formadores. Entre os professores que não possuem formação superior, a situação é mais grave porque praticamente toda sua experiência com a leitura origina-se de sua experiência escolar; não há contato com outros tipos de leitura, muito menos a acadêmica.

Inúmeros fatores podem ser apontados como justificativas para tal situação, entre eles há que se destacar a falta de interesse dos professores pela própria formação e a baixa remuneração, que os impedem de investir em livros e cursos necessários a sua formação contínua. Como sua remuneração não lhe é satisfatória, esse professor tende a aumentar sua carga horária e, com excesso de trabalho, não lhe sobra tempo para outras leituras diferentes daquelas propostas pelo livro didático. Nesse contexto, cabe-nos lembrar que nas escolas públicas brasileiras é escasso o material textual para as leituras de formação dos professores de modo a auxiliá-los nessa tarefa contínua. Sendo assim, o quadro que se nos afigura é de um ensino de leitura limitado aos textos propostos pelo livro didático, direcionado por professores cujo hábito de ler é restrito.

Consequentemente, a maioria dos professores prefere continuar acreditando que ensinar a ler é garantir a inserção do aluno nas práticas legitimadas de uso da escrita. Esse processo não respeita a diferença e a heterogeneidade cultural das comunidades que coexistem nas instituições escolares nas quais o educador atua. Dessa forma, o modelo por meio do qual se ensina o aluno a ler é uniforme, não há diferenciação de um aluno para outro, de uma classe para outra, de um grupo de alunos para outro. Isso decorre da não-formação do professor como "leitor" efetivo, conhecedor e apreciador dos inúmeros gêneros textuais disponíveis pelos mais diversos suportes de leitura.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa e, portanto, de leitura, manter-se atualizado com as novas contribuições da Linguística, com os gêneros do discurso e com as novas teorias de formação docente. Além disso, ele precisa refletir sobre as funções que terá que atribuir à leitura, segundo o perfil dos grupos para os quais leciona e segundo as características do local onde ensina, como ressalta Kleiman (2001). Cabe-lhe, ainda, familiarizar-se

com os usos e concepções sobre a leitura de seus alunos, para que possa participar produtivamente do processo de formação do leitor, em vez de continuar reproduzindo métodos ineficientes e práticas uniformizadoras e alienantes de leitura, seguindo à risca os textos e as atividades de interpretação "sugeridas" pelo livro didático. Para tanto, torna-se imprescindível que o professor "conheça e utilize novos materiais de ensino e novos suportes de leitura, pois estes são elementos centrais à formação profissional do leitor que ensina e/ou do professor que lê" (BARRETO, 2001, p.199).

Verifica-se, nesse contexto de discussões sobre a leitura e a formação do professor, o descaso do poder público e a sua falta de responsabilidade, não só quanto à carência de recursos materiais nas escolas, mas também quanto às necessidades de formação e preparação dos professores de língua materna (e das demais áreas) para atuarem na educação das crianças e dos jovens. Afinal, a leitura é, sem dúvida, um ato capital em todo o processo de aprendizagem escolar, e sua importância se sobressai ainda mais no contexto da informatividade e da compreensão dos novos conhecimentos que nos são oferecidos diariamente pelos diversos meios de comunicação.

É preciso reconhecer que a leitura está em uníssono com a cidadania, com o conhecimento dos direitos, dos deveres e das oportunidades. Nesse sentido, é preocupante a carência de professores qualificados e o isolamento consciente de muitos educadores das contribuições provenientes das pesquisas sobre o assunto e dos avanços do ensino de forma geral. Só a leitura pode promover a volta da consciência sobre si mesma, só ela estimula a razão, resgata a emoção e pode garantir, por meio da análise crítica, a relação de tolerância entre pessoas comuns, instituições, empresas e nações.

Apesar de termos consciência disso, a dificuldade, após anos de escola, de o aluno ler um texto e interpretá-lo demonstra o fracasso das práticas de leitura adotadas pelos professores. Isso advém da concepção que vigora na escola sobre o que é a linguagem, o que é ensinar e aprender e o que é ser um leitor. Tais concepções derivam da necessidade que os professores sentem de ensinar a palavra escrita, reduzindo, assim, o processo de leitura à simples decodificação dos símbolos linguísticos.

A escola transmite uma concepção de que a escrita é mais importante e parte do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da mesma, sua organização e seus princípios fundamentais, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita. Entretanto, sabemos que a leitura vai muito além; ela ultrapassa a mera decodificação, porque é um processo de (re)atribuição de sentidos.

Diante disso, os cursos de formação dos professores devem primar pela construção dos sentidos através da leitura, o que está diretamente relacionado às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização. Devem, ainda, enfatizar as práticas discursivas de leitura como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola, afinal, o trabalho realizado por meio da leitura é muito mais que decodificação de signos linguísticos, ao contrário, é um processo de construção de significado e de atribuição de sentidos. Além disso, a leitura é uma atividade dialógica que ocorre no meio social através do processo histórico da humanização. E, como diz Freire (1996, p. 12), a leitura crítica "implica a percepção das relações entre o texto e o contexto".

Entretanto, adotar esse ponto de vista requer mudança de postura, pois o trabalho com a leitura deixa de ser visto como decodificação e passa a adquirir o caráter sócio-histórico do diálogo, e a linguagem passa a preencher a representação social, uma vez que está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico. Cabe exclusivamente ao professor aceitar essa mudança de postura e efetivá-la tanto na sala de aula, quanto fora dela.

Segundo Bagno (2002), a implantação maciça das teorias linguísticas nas instituições de ensino superior no Brasil provocou, no último meio século, profundas transformações nos modos de encarar o ensino de língua nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, quando observamos as práticas pedagógicas adotadas no âmbito da sala de aula verificamos que tais mudanças pouco têm atingido as práticas de leitura adotadas pelos professores da Educação Básica.

Quando o aluno-professor está na universidade, ele mantém contato com textos de formação que discutem o papel do leitor, do

texto e da leitura na constituição do sujeito. Contudo, quando sai da esfera acadêmico-científica e ingressa na carreira do magistério, depara-se com uma prática pedagógica de ensino de leitura pautada no pressuposto de que ler significa decodificar palavras e formar sentenças comunicativas e vê-se intimidado e obrigado, por vários fatores que não cabem aqui serem elencados, a adotar tal prática. Há que se ressaltar ainda os professores em atividade hoje e que se formaram há mais ou menos quinze anos atrás. Estes receberam uma formação tradicional sobre a leitura, especialmente pautada no mesmo preceito de que ler é decodificar. E essa concepção foi e é adotada por eles em sua prática pedagógica diária. Assim, frente às novas propostas de leitura e de leitor lançadas pelas diferentes correntes da linguística contemporânea e pelos discursos oficiais, a reação de muitos desses profissionais é, normalmente, de rejeição.

Com isso, o objetivo das aulas de língua materna na escola não é ensinar leitura, mas, como coloca Bagno (2002) ensinar uma "nomenclatura tradicional". A leitura é deixada em segundo plano e, quando acontece no contexto da sala de aula, é feita de maneira mecânica, dirigida, direcionada e a interpretação daquilo que se lê reflete as respostas sugeridas pelos autores dos livros, piamente defendidas pelos professores. Reiteramos que tal fato decorre da má formação do professor enquanto leitor e de suas concepções sobre o que vem a ser a leitura.

Ao adotar tal prática, o professor desconsidera que a leitura é imprescindível para se formar um cidadão, um indivíduo com capacidade crítica para discutir as questões sociais, éticas e políticas que se lhe impõem. Por isso, torna-se necessário que os cursos de formação para professores proponham um ensino de língua que tenha o objetivo de

> levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (BAGNO, 2002, p. 52).

Os cursos de formação e o ensino de leitura nas escolas nunca levaram em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio, como o conto, o romance, a crônica e a poesia. Desta forma, quando o professor propõe uma leitura aos alunos, esta leitura se reduz a leituras literárias, com direcionamento e questões propostas a serem respondidas. O exercício da leitura prazerosa e da interpretação não acontece, o que prejudica a formação do aluno enquanto leitor efetivo, crítico e conhecedor dos vários gêneros textuais.

O grande foco de interesse da prática pedagógica, da pesquisa do professor de língua materna e dos cursos de formação deve ser a leitura e a formação do leitor. Enquanto pesquisador, o professor precisa se concentrar no conceito de "letramento", o que exige uma dedicação cada vez maior às atividades de leitura e de escrita e uma necessária reformulação do ensino de gramática em seus moldes tradicionais, como defende Bagno (2002).

Para tanto, torna-se necessário propiciar ao professor uma reconfiguração conceitual e prática do que seja a leitura e o ensino da leitura e investir em seu letramento, instrumentalizado, principalmente, pelas atividades de leitura. Mas não somente a leitura escolar. Ele precisa ter contato com outras leituras, com os variados gêneros textuais, com outros autores que não somente os literários que adota em sala de aula.

Para o professor começar a participar da elaboração e do desenvolvimento de projetos pedagógicos produtivos para o grupo, é preciso que ele

> se torne letrado, isto é, que amplie e diversifique suas práticas de leitura e de escrita a fim de incluir as de outras instituições, diferentes da escolar, ou acabará sempre contribuindo para o problema de leitura na escola em vez de ajudar na solução (KLEIMAN, 1995, p. 79).

Assim, para que ele compreenda seu verdadeiro papel na formação do aluno, precisa realizar reflexões críticas sobre a leitura e o tipo de leitor que deseja formar e que se faz necessário no

contexto sócio-político, econômico e cultural atual.

Os discursos políticos falam sobre garantir a qualidade do ensino público, entretanto, não há como falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor. Portanto, é preciso que se garanta a esse profissional uma formação contínua, teórica, científica, linguística para que o mesmo possa assegurar um ensino de qualidade. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43) afirma que "pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática".

A Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor leitor. A ela cabe o papel de oferecer os recursos físicos, humanos e pedagógicos que garantam uma formação de qualidade. Mas cabe ao professor ter interesse, estudar, se esforçar e ler. Ninguém poderá fazer isso por ele a não ser ele mesmo. Segundo Silva (2002, p. 22), o professor deve ver-se como um leitor crítico e transformador de sua realidade social e entender que o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social, daí a necessidade das práticas de leitura crítica nas escolas.

Afinal, se almejamos formar alunos que se tornem, no futuro, cidadãos críticos, precisamos ensiná-los a ler criticamente. É importante dizer que as competências de leitura crítica não aparecem automaticamente, elas precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelo professor no sentido de que os estudantes desenvolvam atitudes de questionamento diante dos materiais que lê. E, para que o professor aprenda a ensinar a ler criticamente, os cursos de formação devem ensiná-lo, antes de tudo, a

> dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda, ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos (SILVA, 2002, p. 30).

De acordo com Jouve (2002, p. 17), "A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções". Sendo assim, ela pode "transformar as mentalidades". O professor

não tem se preocupado com essa característica da leitura na escola e em sua própria vida pessoal. Ele deve reconhecer que há inúmeras possibilidades de interpretação para o que é lido e que a leitura deve se mostrar como convite, como um meio para que educador e educando possam reconhecer, no texto, as palavras mágicas capazes de transformar a realidade.

Em síntese, para aqueles professores que consideram a leitura como ato mecânico de decodificar sinais gráficos, a leitura se torna uma prática sem vida; para aqueles que consideram como leitura suas experiências e vivências, a leitura se tornará uma prática muito mais ampla e viva, uma necessidade e um projeto pessoal estimulante. Por isso, a leitura requer um exercício diário de conquista, de envolvimento, de diálogo com o outro, o que pode ser propiciado por práticas leitoras significativas.

Nesse sentido, é importante relembrar um pensamento de Paulo Freire (1988, p. 20) tantas vezes reiterado: "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Através da leitura, portanto, reconhecemo-nos como parte da humanidade e não seres isolados; somos capazes de tecer nossa própria individualidade.

Assim, mais do que políticas de incentivo à leitura, como a criação de bibliotecas e campanhas nos meios de comunicação que reafirmam o lugar social do leitor e do não-leitor, ou a elaboração de planos de cursos impessoais, necessitamos de uma política de educação abrangente, na qual a leitura seja incorporada à prática pedagógica de escolas, dos cursos de formação de professores e das universidades.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e Navegar**: espaços e percursos da leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BAGNO, Marcos et. *alii*. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e Navegar**: espaços e percursos da leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores (as) são "não-leitores". In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor**. São Paulo: Mercado de Letras,1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme; ABREU, Márcia. Um tema, três momentos, a mesma história. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.). **Leitura**: um cons(c)erto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, Ezequiel T. **Criticidade e leitura**: ensaios. 1ª Reimpressão. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2002.

Recebido em 30 de julho de 2008.
Reformulado em 15 de agosto de 2008.
Aprovado em 08 de outubro de 2008.