

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUAS HISTÓRIAS DE LEITURA

TEACHER TRAINING: THEIR READING HISTORY

Sílvia Mara de Melo (UFGD)¹

RESUMO: este artigo tem como objetivo apresentar um panorama de como as escolas de ensino básico da região do Mato Grosso do Sul vem trabalhando a leitura no universo escolar nas últimas décadas. Para a concretização deste objetivo, foram empregados vinte e três relatos de alunos matriculados no segundo ano do curso de Letras de uma Universidade Federal. Os relatos foram elaborados pelos acadêmicos após terem lido o texto de Irandé Antunes “A leitura e suas funções”, este texto serviu de suporte para a constituição do *corpus* desta pesquisa porque nele Antunes discorre sobre os problemas envolvendo a leitura no universo escolar. Este trabalho se justifica porque, apesar das diversas pesquisas envolvendo o tema leitura desenvolvidas nas mais diversas universidades do país, notamos que velhas práticas prevalecem na maior parte das escolas no que se refere às aulas de língua portuguesa. A partir dos relatos em que alunos descrevem suas histórias de leitura no período em que estiveram matriculados no ensino fundamental e médio, foi possível descrever os problemas que se apresentam no universo escolar em relação ao trabalho com a leitura. Empregamos como pressupostos teóricos os dizeres de Irandé Antunes, Sírio Possenti, João Wanderlei Geraldi e Ezequiel Theodoro da Silva. Trouxemos à baila questões envolvendo a leitura e sua relação com a família, a supremacia da gramática em prol da leitura, o descaso com a leitura no universo escolar, a presença do livro didático e a leitura, e por último, as indicações de estratégias de leitura que consideramos bem sucedidas na escola em que se deram as aulas de língua materna relatadas pelos acadêmicos do curso de licenciatura em Letras no período em que estudaram o ensino fundamental e médio.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escola; Professor

ABSTRACT: This article aims to show an overview about how the elementary schools are working on reading in school environment in the last decades in Mato Grosso do Sul. To achieve this goal, twenty three students’ reports enrolled in the second year of Languages at a Federal University were analyzed. The reports were prepared by the students after they have read the Irandé Antunes text "The reading and its functions", this text was used as mainstay of *corpus* establishment on this study because Antunes discusses about the problems related to reading in school environment. This work is justified because, although several searches related to reading theme developed in many universities in the country, we noticed that old practices prevail in most schools regarding Portuguese lessons. Based on the reports in which students describe their reading histories in the period they were enrolled in the elementary and secondary school, it was possible to describe the problems that arise in school environment related to reading work. We use as theoretical assumptions Irandé Antunes, Sírio Possenti, João Wanderlei Geraldi and Ezequiel Theodoro da Silva’s words. We brought to the

¹ Professora Adjunto III da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em Linguística e Filologia da Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. E-mail para contato: silviamelo@ufgd.edu.br

fore matters involving the reading and its relation to the family, grammar supremacy in favor of reading, the neglect of reading in school environment, the textbook presence, and last, indications of reading strategies that we consider successful in school where Portuguese lessons happened according to the Languages' students in the period they studied elementary and secondary school.

KEY-WORDS: Reading; School; Teacher

INTRODUÇÃO

Chamou minha atenção enquanto professora da área de Letras ministrando disciplinas no curso de Licenciatura, o fato de os alunos da graduação não terem o hábito da leitura. Situação um tanto preocupante, pois muitos deles estarão atuando enquanto professores na rede pública ou privada de ensino em algum lugar do país. Comumente ouço de outros professores, colegas de trabalho na Universidade, que os acadêmicos não leem os textos para as aulas e muitos alunos consideram essa prática corriqueira.

Durante uma aula da disciplina que ministro, denominada “Leitura e Ensino”, pedi aos alunos que fizessem a leitura de um texto teórico de Irandé Antunes, cujo título é “A leitura: de olho nas suas funções”, capítulo publicado no livro “Língua, texto e ensino”. A partir da leitura e discussão em sala de aula deste capítulo, solicitei que os alunos matriculados nesta disciplina fizessem um relato de experiências abordando suas histórias de leitura (o termo histórias de leitura tomo por empréstimo do livro *Discurso e Leitura*, de Eni Pulcinelli Orlandi) nas aulas de língua portuguesa durante o período em que estiveram matriculados no ensino fundamental e médio. Eles deveriam escrever um texto em primeira pessoa relatando um período ou uma fase do ensino fundamental ou médio. Tiveram total liberdade para escolher o período que quisessem, contanto que relatassem suas experiências inerentes à leitura nas aulas de língua materna. A seguir apresento trechos desses relatos dialogando com aspectos teóricos acerca do que os estudiosos da área dizem sobre este tema.

Serão consideradas as experiências de leitura de 23 relatos. Veremos como se deram as histórias de leitura de alunos hoje matriculados no curso de Letras de uma Universidade Federal da região do Mato Grosso do Sul. Preservamos os nomes dos alunos a fim de evitar qualquer identificação e possíveis constrangimentos. Para identificação dos relatos empregamos as letras do alfabeto (Aluno A, B, C, D etc.)

1. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE LEITURA DO ALUNO

No relato do aluno que denomino aluno A, percebe-se que a escola não teve a função de inserir o discente no mundo da leitura, essa incumbência ficou para a família, mais especificamente a encargo do pai, que grande contribuição teve na formação deste leitor. É preciso se considerar nesta passagem que o pai tem a profissão de professor, então, percebe-se que ele valoriza a leitura e entende que a escola sozinha não vai levar o aluno à proficiência e eficácia no que diz respeito às práticas de leitura. O aluno A teve sorte de nascer em um meio familiar cujo pai valoriza a escrita e a leitura. No entanto, isso não é o que acontece na maioria dos lares brasileiros. Pois, muitos pais, por também não terem sido iniciados no mundo da escrita, não entendem ou não tem condições de auxiliar uma criança. Nesses lares, e principalmente, nas classes menos favorecidas, o papel da escola no que diz respeito à iniciação dos alunos no mundo da leitura é de primordial relevância. O relato do aluno J, como se pode ler a seguir, mostra justamente que não teve o incentivo da leitura em casa, junto à família, o que complica ainda mais a formação deste leitor quando a escola também se omite no que se refere ao incentivo da leitura em sala de aula.

Antunes (2009, p. 188) entende que não se deve atribuir somente à escola o papel de desenvolver competências, para ela, é necessário que outras instituições estejam empenhadas nesta missão. A autora sugere que a comunidade, os meios de comunicação e a família também têm grande responsabilidade na formação do leitor. Nas palavras da autora,

[...] não pretendemos com essa observação atenuar ou até mesmo neutralizar o papel da escola. A escola é especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade. Porém, ela não deve estar sozinha nesta tarefa. Certamente, o que a escola poderia fazer seria envolver a família na empreitada da leitura, convocá-la a participar dos programas, das ações que objetivam promover a convivência do aluno com a cultura escrita.

Aluno A: “[...] Ao perceber que tinha passado para outro nível de ensino sem possuir plenas condições para isso, meu pai que também é professor, iniciou desesperadamente um intenso trabalho de correção do problema, inserindo-me, mesmo a meu contragosto, no ambiente grafocêntrico. Ele me apresentou a um universo praticamente desconhecido por mim, o mundo da leitura, da escrita e da aprendizagem [...] a partir daí, meus pais começaram a acompanhar com maior regularidade meu desempenho na escola, passaram a dialogar com a professora da segunda série e a me dar intenso apoio escolar em casa, uma espécie de reforço

[...] assim, fui desenvolvendo verdadeiramente o gosto pelo ato de ler, um fascínio. Porém, meus colegas que, provavelmente não tiveram o mesmo tratamento em casa, encontravam cada vez mais dificuldades em continuar a jornada. Tanto que, desse ano em diante, vi alguns deles ficarem retidos, outros desistirem e outros prosseguirem com enormes dificuldades.

Aluno J: “Diante das dificuldades enfrentadas em relação à educação, minha vida escolar não fugiu muito dos padrões brasileiros, sempre estudei em escola pública, e durante as aulas de língua portuguesa faltou um pouco de incentivo por parte da escola e também dos meus pais que tinham pouco estudo, e não tinham a prática da leitura”.

2. O DESCASO COM A LEITURA NA AULA DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA E A SUPREMACIA DA GRAMÁTICA NORMATIVA

No relato do Aluno A nota-se uma passagem em que ler, no universo daquela escola onde estudou, era visto como “perda de tempo”. Por essa passagem pode-se perceber quanto o professor estava engessado em uma prática de ensino de língua materna que privilegiava a gramática normativa.

Nota-se que esta prática docente de valorizar o ensino da gramática em prol do ensino da leitura se dá ainda no relato do aluno B, o qual denomina as aulas de “aterrorizantes”. Segundo sua experiência escolar, todos os professores de língua portuguesa ensinavam gramática, e ele se recorda com terror das aulas de conjugação verbal e a língua é trabalhada de modo descontextualizado, sem portanto, fazer sentido para os alunos. Eles deveriam decorar lista de verbos.

De acordo com Antunes (2009, p. 186)

[...] a fixação quase obsessiva no ensino da gramática - cuja caracterização muitas vezes, a escola não sabe muito bem o que é - tem deixado a sala de aula sem tempo para a leitura. O mais grave é que aquilo que se concebe como sendo ‘ensino de gramática’, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos.

Ainda no relato do aluno B fica nítido o descaso com uma prática de ensino de leitura na escola onde ele estudou quando atividades de leitura eram realizadas apenas quando chovia, pois se justificava que os alunos ausentes não perderiam matéria importante, a gramática. Novamente aparece na prática docente a relevância de um ensino de língua focado

em questões estruturais apenas, e a leitura deixada de lado. O aluno B diz que a aula de leitura era um momento de “descontração”, na qual os alunos folheavam alguns livros e preferiam os livros com imagens e poucas páginas. Nota-se nesta passagem que o professor não atua como um sujeito que auxilia e que apresenta aos alunos modos de leitura a partir de um gênero textual.

Os alunos ficavam “folheando as páginas”, quer dizer, eles também não liam neste momento. O professor não apresenta aos alunos uma aula de leitura em que mostra a diversidade dos textos, que cada gênero impõe um modo de leitura etc. Aqui fica claro o despreparo do docente para realizar em sala de aula, práticas de leituras condizentes com o universo escolar. Outro dado que merece comentar neste artigo é a passagem do relato do aluno B, em que ele consegue perceber que o gosto pelas imagens na escolha do livro pelos alunos não era percebido pelo professor. Vivemos em um mundo das imagens, *outdoors*, propagandas etc. É preciso que o professor fique atento a esse mundo imagético que cada vez mais se prolifera no universo das novas tecnologias de informação, e cabe também à escola preparar os alunos para a leitura crítica desses gêneros que lidam com o não verbal.

A passagem em que o aluno C relata sua experiência no primário como leitor, mostra que a atividade de leitura era realizada na aula de artes e não na aula de língua portuguesa. Ele descreve a aula de leitura como algo prazeroso, lembra inclusive da atividade proposta pela professora. Mas ressalta em sua “fala” que tal atividade não era realizada por uma professora da área de língua materna. Entendemos aqui, nesta passagem, que o aluno espera mais de leitura na escola e tem uma expectativa de que vai ler também nas aulas de língua portuguesa, o que não ocorre. A esse respeito, Antunes (2009, p. 187) declara que,

[...] as competências em leitura, compreensão e escrita não se restringem às aulas de línguas. Em geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos, o que é facilitado até mesmo pela indicação de um livro didático específico. Lições de História, Geografia, Biologia, Matemática, para citar apenas esses, são apresentados em gêneros expositivos, quase sempre com imagens, quadros, gráficos, que precisam ser lidos, compreendidos, sumarizados, esquematizados, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamento de sentidos.

Considero que a aula de leitura é mesmo responsabilidade de toda a escola e não apenas do professor de língua, tal como sugere Antunes, considerando que em todas as disciplinas é preciso ser eficiente em leitura. Mas é certo também que o professor de língua materna não deve se eximir de tal responsabilidade. A ele cabe desenvolver as competências

linguísticas no universo escolar e só se consegue fazer isso a partir de atividades significativas para os alunos.

Na sequência de seu relato, o aluno C diz que no ensino fundamental diminui a frequência da leitura porque os professores não exigiam que lessem, e afirma que as aulas de língua portuguesa eram baseadas na gramática normativa, o que ele denomina “gramática pura”. Percebe-se que, à medida que o aluno avança nos estudos, vai diminuindo a prática de leitura, quando deveria ocorrer o contrário. No ensino fundamental (que corresponde há 4 anos de estudos aproximadamente) o aluno ficar imerso em aulas de gramática e não desenvolver o hábito da leitura, é tirar dele o prazer de se conhecer todo o universo da literatura infanto-juvenil que se apresenta de maneira bastante contundente nos dias de hoje. Há um mercado editorial que apresenta muitas obras para este público. Inclusive os clássicos adaptados para crianças e adolescentes. Desenvolver uma prática docente que privilegie o ensino metalinguístico da língua portuguesa a alunos do ensino fundamental, é privá-lo de conhecer um universo mágico da leitura e fazer com que ele crie um sentimento negativo do que sejam aulas de língua portuguesa.

Sírio Possenti (2004, p. 16) diz que “[...] no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga).” Segundo o linguista, existe um modo de conceber o ensino de língua que perpassa a prática docente. Entendo que, quando o professor privilegia o ensino da gramática normativa, tal como vimos nos relatos, está imbuído de uma concepção de ensino metalinguístico. Possenti (2004, p. 20) entende que a escola deveria ser o lugar para se aprender aquilo que não se sabe, por isso, ele diz que “ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua”. Nesta mesma direção Geraldi (2001, p. 37) afirma que “se a escola tiver um projeto de leitura, isso pressupõe que ele (aluno) terá um contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrão que a escola quer que ele aprenda”. Dessa forma, não é através de lista de exercícios descontextualizados e uma prática docente baseada no ensino da metalinguagem que irá levar o aluno a competências linguísticas, tais como falar de acordo com a situação em que está inserido e ler e escrever os mais diversos gêneros textuais.

Possenti (2001, p. 36) considera que,

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a

falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.

O que tenho constatado nos relatos dos acadêmicos enquanto leitores escolares é que as escolas quando não se omitiam em relação ao ensino da leitura, trabalhavam a língua portuguesa de modo descontextualizado, priorizando o ensino da gramática normativa, não desenvolvendo atividades de leitura e de escrita que fizessem sentido aos alunos. Nas palavras de Possenti (2001, p. 38) “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”.

Aluno A: “[...] Justificando esse fato, ou melhor, agravando-o, estava a falta de importância destinada ao ato de ler naquela escola, pois se notava que destinar um tempo exclusivo para leitura, para o ‘simples’ ato de ler, era tido pelos professores como perda de tempo” “[...] Salvo raras exceções de se trabalhar textos em sala (sem êxito por sinal), os meus professores de português se restringiam ao ensino descontextualizado da gramática normativa, objetivando formar alunos capazes de passar no vestibular”.

Aluno B: “Na verdade esta pesquisa pôde demonstrar a realidade que atingia e ainda atinge grande parte das escolas do país (refere-se à pesquisa citada no texto de Irandé Antunes, uma pesquisa feita na cidade de Campinas na década de 1980 com alunos de escola básica). Digo isto porque também fui aluno nesta época, e recordo-me que todos os meus professores de língua portuguesa só trabalhavam a gramática. Aulas aterrorizantes, pois tínhamos que estudar as conjugações dos verbos, as quais seriam cobradas nas provas” “[...] O foco dos professores era ensinar as classes gramaticais em frases isoladas, sem relação contextual, uma vez ou outra o professor resolvia aplicar uma aula de leitura, a qual sempre acontecia em dias de chuva, quando faltavam muitos alunos; isto porque a aplicação do conteúdo gramatical naquele dia poderia prejudicar os ausentes” [...] esta suposta aula de leitura caracterizava-se mais como um momento de descontração, no qual folheávamos alguns livros, e a maioria dos alunos preferia os livros com poucas páginas e mais imagens. O professor nunca se preocupou com esta tendência.

Aluno C: “Estudei todo o primário em uma escola municipal. Tive uma professora que colocava vários livros – clássicos da literatura infantil- nas mesas, de modo que cada um pudesse escolher, ler, fazer uma ilustração e, por fim, o apresentar para os alunos da sala. Era uma atividade muito prazerosa, porém fazíamos esta atividade de leitura na aula de artes e não na de português” [...] No ensino fundamental, por sua vez, não líamos com tanta frequência,

pois não nos exigiram muito esta prática. Neste período, as aulas de português eram baseadas na gramática pura, e, nas outras disciplinas, líamos apenas o que traziam os livros didáticos.

Aluno H: “Durante o tempo que frequentei a escola pública, a prática de leitura era bem pouca nas aulas de português. A maior parte da aula era centrada na estrutura da língua, ou seja, em gramática, nas redações também ficou a desejar, a prática foi pouca, mas o que faltou foi um pouco mais de empenho dos professores nas aulas de língua portuguesa, enfim, tirando algumas falhas foi realizado um bom trabalho”.

3. A ESCASSEZ DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA NO UNIVERSO ESCOLAR

Tomemos os dizeres de Antunes no que diz respeito às funções da leitura para em seguida compreender como a escassez da leitura na escola pode afetar a criticidade. Segundo Antunes (2009, p. 193) “a leitura permite ao sujeito leitor o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos, possibilitando ao leitor a formação de novos repertórios de informação”. A leitura confere ao sujeito o poder de compreender a sociedade em que o circunda e de fazer com que se torne atuante nesta mesma sociedade. A leitura é uma questão de inclusão social e acaba sendo uma condição de exercício pleno de cidadania.

Se concebermos que a escola é lugar de trabalho e o espaço privilegiado onde a leitura deveria ocorrer, é inadmissível que um aluno que tenha passado por volta de onze anos no universo escolar tenha lido apenas um livro de literatura. Infelizmente, é justamente isso que o aluno B diz em seu relato, que integralizou o ensino médio tendo lido apenas um livro de literatura.

Considero problemática esta situação, pois, este mesmo aluno está se graduando em Letras e se ele não for compensado na graduação com uma enxurrada de textos literários, o que duvido que aconteça, este futuro professor, sairá dos bancos escolares definitivamente sem conhecer ao menos nossos clássicos da literatura. O conhecimento literário fica a encargo daquele sujeito curioso que busca informações por conta própria. A escola tem sido omissa no que diz respeito à formação do leitor. Não é possível se formar um sujeito crítico, capaz de transformar e modificar sua realidade, se não tiver o hábito da leitura. De acordo com Silva (1998, p. 4)

[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses,

enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelo texto.

O próprio aluno (aluno B) se indigna por ter passado pela escola e não ter lido outras obras literárias, e isso é compreensível, pois gostando ou não dos clássicos literários, a escola deveria criar estratégias para que o aluno-leitor conhecesse sua cultura literária. Segundo Antunes (2009, p. 201),

Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. Se isto é verdadeiro para aquelas leituras informativa e formativa, apresentadas nos primeiros pontos desta reflexão, muito mais o é para essa leitura de fruição do belo, vista há pouco, que ultrapassa os interesses imediatos das exigências sociais e profissionais. Como vimos o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.

Considero conflitante um egresso da área de Letras não conhecer as principais obras de Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, porque, mesmo que ele faça uma boa graduação, jamais será compensado o tempo que passou pela escola sem conhecer autores e obras relevantes de nossa cultura. E, o pior é que este aluno não iniciado nas práticas de leitura poderá estar futuramente em uma sala de aula reproduzindo o ensino de língua materna focado nas práticas em que vivenciou.

O aluno C que estudou, muito provavelmente, em uma escola diferente do aluno B também teve uma experiência escassa em relação à leitura no universo escolar. Vejamos que esse aluno diz que *líamos e apresentávamos apenas um livro por semestre, pois o professor estava muito preocupado em nos ensinar a métrica de um poema do que nos mostrar poemas em si*. O aluno C afirma que *liam* (referindo-se à sala de aula) um livro por semestre, portanto, dois livros por ano.

Passar um ano na escola e ler apenas dois livros é considerado pelo próprio aluno uma escassez no que diz respeito à prática de leitura. Pois em suas palavras, o professor estava mais preocupado em trabalhar a métrica dos poemas do que propriamente a leitura deste gênero. Nesta passagem percebemos que falta ao docente um entendimento da importância do trabalho intenso de leitura no universo escolar e que trabalhar métrica nos poemas não vai despertar o interesse pela leitura deste gênero no aluno. Afinal, a literatura e principalmente, a leitura do poema deve servir como leitura-fruição, e não como uma fórmula a decorar. Com esta prática, ele irá apenas afastar o leitor do gênero poesia, pois, é preciso, como diz Antunes, “seduzir”, “fascinar”, “encantar”.

O aluno D diz que aprendeu a ler a partir da cartilha nas séries iniciais, este era um modelo de ensino em que muitos de nós fomos alfabetizados. No entanto, o que chama a atenção neste relato é o fato de o aluno considerar duas aulas de leitura no espaço da biblioteca como suficientes para um trabalho de leitura. Aqui neste relato também se nota uma escassez no que diz respeito à quantidade de horas empregadas para se ler no universo escolar. Fica claro nesses relatos que na escola não é o lugar em que se desenvolve o hábito e o gosto pela leitura. O aluno D diz que essas duas aulas que passavam na biblioteca lendo eram prazerosas.

O descaso com a leitura se agrava ainda mais no ensino médio, de acordo com o relato do aluno D, pois, em suas palavras [...] *no ensino médio a leitura ficou mais pelo interesse de cada aluno, a professora de literatura indicava os nomes dos livros e autores para que procurassem para serem lidos, muitos alunos só liam os resumos*. Nota-se pela passagem desse relato que a situação só piora na medida que o aluno avança nos estudos, pois no ensino fundamental liam pouco, duas aulas, mas liam alguma coisa, no ensino médio, o professor apenas indica os nomes dos livros para que possam ser lidos e os alunos obviamente, vão ler resumos ao invés da obra em sua íntegra. Ocorre esse descaso com a leitura no ensino médio porque sabemos que nossos alunos não vão construindo o hábito da leitura desde as séries iniciais e por conta disso, chegam ao ensino médio sem ter a leitura como uma rotina em suas vidas escolares e para piorar, deparam com professores não leitores.

Quando o docente deixa a encargo do aluno fazer a leitura em casa sem desenvolver uma metodologia que motive o aluno a ler, ele está literalmente “lavando as mãos”, pois apesar de entender que vivemos cada vez mais em uma sociedade em que os recursos audiovisuais competem com o universo verbal, muitas vezes o único desenvolvido em sala de aula, ao docente cabe transformar o universo da sala de aula em um espaço de leitura, tanto dos textos verbais, quanto dos não verbais. Ele pode mostrar para os alunos a relevância de se ler e compreender um conto de Machado de Assis, por exemplo, trabalhando filmes, vídeos extraídos da internet etc. O que parece não ser aceitável no universo escolar é o abandono da parte do professor em se promover em sala de aula ou em qualquer outro espaço da escola a prática da leitura.

Esta situação de abandono e desestímulo aparece de modo contundente no relato do aluno F, neste relato, o professor simplesmente não promove a leitura de um livro, de textos, apenas passa atividades no quadro para os alunos responderem, e o que mais chama atenção e

se mostra como descaso com o ensino, se dá quando o aluno diz que o professor chegava a dormir em sala de aula.

O relato de F chega a ser chocante, pois mostra o despreparo, a falta de compromisso do professor para com a formação do aluno-leitor. Sua prática docente pautada em atividades inócuas de significado para os alunos, a prática de resumos de livros e o que é pior, não leva o aluno a ler um texto sequer, é pra lá de preocupante.

Na contramão do que faz este docente (de acordo com o relato de F), segue Antunes (2009, p. 202) dizendo que:

[...] a figura do professor, aquele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. Aquele que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícias sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência de leitor. É o mediador entre o aluno-leitor e o autor do livro.

O aluno I conta em seu relato que fazia alguma leitura nas aulas de gramática, mas nas de literatura nem os livros para o vestibular foram cobrados. Muitos estudiosos consideram que a escola se preocupa muito em trabalhar conteúdos que normalmente são cobrados no vestibular, isso porque os vestibulares têm como prática apresentar uma lista de livros de literatura que serão cobrados no exame. Então, algumas escolas preocupadas em preparar o aluno para o vestibular trabalham em sala de aula a leitura desses livros, essa prática de focar o ensino para a preparação de um exame já não é encarada como algo muito positivo, no entanto, o que o aluno I relata é que nem mesmo esses livros foram cobrados no universo escolar onde ele estudou. A partir disso é possível perceber que o descaso com um trabalho significativo em relação à leitura de obras literárias é premente neste relato e em outros já comentados neste artigo. Ao dizer que faziam alguma leitura na aula de gramática, subentende-se que o professor, para ensinar gramática, muito provavelmente, fazia a leitura de textos de gêneros diversos, aqui é possível que a leitura ocorria como pretexto para se ensinar as regras gramaticais.

Aluno B: “Enfim, para concluir e demonstrar a realidade do ensino de leitura que vivenciei, saí do ensino médio tendo lido apenas um livro de literatura: a moratória”.

Aluno C: “No ensino médio não foi muito diferente do ensino fundamental. O ensino ainda focava naquilo que o livro didático proporcionava, e nada muito além disso. Até mesmo nas aulas de literatura tínhamos muita teoria. Líamos e apresentávamos apenas um livro por semestre, pois o professor estava muito preocupado em nos ensinar a métrica de um poema do que nos mostrar poemas em si.”

Aluno D: “Nas séries iniciais os professores trabalhavam com as ditas cartilhas, e esse era o único meio que os professores usavam para a leitura das crianças, foi assim que eu aprendi a ler. Já no ensino fundamental, a leitura foi mais ampla, pois os professores se preocupavam com uma boa leitura, eles nos levavam para a biblioteca da escola e era reservado duas aulas para a leitura, tenho ótimas lembranças desse período.”

Aluno F: “[...] na escola que frequentei não havia práticas de leituras. Meus professores não estimulavam os alunos a ler um livro, um texto, eles apenas passavam perguntas pra gente responder, quem fazia toda atividade tinha nota, não se preocupavam muito com a leitura. Meu professor de literatura apenas passava umas perguntas de tal assunto ou mandava fazer um resumo, quem fazia passava, ele até dormia na sala de aula, agora que estou na faculdade vejo como a leitura está fazendo falta, pois poderia ter muitos conhecimentos se tivesse sido estimulada a ler”.

Aluno I: “Lembro que, no último ano do ensino médio, havia três professoras de língua portuguesa (gramática, literatura e redação), a única que nos obrigava a ler algo para aprofundar os conceitos abordados em aula era a de gramática. Nem mesmo os livros do vestibular foram abordados em aula”.

4. A IMPLICÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

No relato do aluno L também se dá o descaso com a leitura. Percebe-se em sua experiência como leitor, no universo escolar, que prevalece nas aulas de língua portuguesa a hegemonia do livro didático, pois, em suas lembranças, ele remete a uma prática de leitura em que os alunos liam os longos textos do livro didático e que cada um lia um parágrafo, provavelmente liam em voz alta, de modo que todos tivessem uma noção do que estava sendo lido.

Sua história de leitura soa quase como um desabafo, ele denuncia que, na escola em que estudou, além da leitura não ser o foco de interesse, uma prática docente que valorizasse a escrita também não ocorreu. Percebe-se um descompromisso na prática docente no que diz respeito às leituras obrigatórias da literatura. Veja que o aluno L afirma que a professora aconselhava a ler, mas não cobrava no universo escolar a leitura nem mesmo dos livros que iriam estar nas provas dos tão temidos vestibulares deste Brasil.

Assim como o aluno L, o aluno M também não apresenta uma experiência muito positiva em relação a sua vida enquanto leitor escolar. Em suas lembranças aparece o livro didático como o único instrumento empregado pelo professor nas aulas de língua portuguesa. Considero que, apesar de M não perceber, ele foi muito feliz ao ter um interesse espontâneo na fase da adolescência pelas leituras dos romances denominados Sabrina, Júlia etc, que ele considera pouca. Percebe-se que não foi a escola a responsável pela incursão deste aluno no universo da leitura, mas seu interesse espontâneo e curiosidade pelos romances açucarados muito em voga na década de 1980 e 1990. Apesar de não serem livros que conduzam o sujeito ao universo crítico, ele lia por prazer e, de algum modo, estava construindo sua história de leitura e desenvolvendo o gosto, o prazer pela mesma.

Aluno L: “O único momento em sala de aula em que a leitura era exercitada, era nos longos textos do livro didático, cada aluno lia um parágrafo no ensino médio, alertavam para as obras que iriam cair no vestibular, deveríamos ler todas, porém como nada era exigido e não éramos educados para a leitura, de nada adiantava. Sabíamos que além das obras, seríamos também cobrados através da redação, mas como desenvolver uma se não tínhamos noção de como escrevê-la? Lembro-me bem de uma professora que sempre dizia para que ficássemos atentos aos temas atuais, pois esses cairiam na redação do vestibular, porém nunca nos ensinou o que ler ou ver para ficarmos informados a respeito de tal atualidade”.

Aluno M: “No ensino médio, as leituras realizadas eram apenas aquelas sugeridas pelos livros didáticos. Mas havia leituras que chamava minha atenção e eu lia um após o outro. Eram os romances Sabrina, Júlia entre outros. Mas foi apenas na fase da adolescência, depois passou o interesse. Atualmente, percebo o quanto a prática da leitura fez e faz falta na minha vida. Visto que não houve incentivo nem pela família e nem pela escola, causando hoje alguns transtornos tanto na minha vida acadêmica, quanto na minha vida profissional”.

5. NEM TUDO ESTÁ PERDIDO: PRÁTICAS “EFICAZES” NO ENSINO DE LEITURA

Dentre as histórias de leitura dos discentes do curso de letras, o relato do aluno E me tranquiliza enquanto educadora e de algum modo mostra que não se pode generalizar e afirmar que todos os professores não se preocupam em construir uma história de leitura com seus alunos. Aqui neste relato percebemos o quanto o envolvimento do professor de língua portuguesa é importante para a construção do sujeito aluno leitor, pois o professor, na escola,

preocupado com a leitura, desenvolveu um projeto em que os discentes tinham que ler dez livros para em seguida fazer uma peça de teatro e ainda ser avaliado. O aluno E ainda diz que “mesmo os que não queriam, tinham que ler os livros pedidos”. Se concebermos que a escola é lugar de trabalho e o espaço para a leitura, não é possível permitir que os alunos façam apenas aquilo que querem, afinal, no ambiente fora da escola, também temos muitas vezes que ler e estudar textos que não são tão do nosso agrado. A escola está fazendo o seu papel, ao levar aqueles que não gostam de ler à obrigatoriedade, ela está cumprindo sua função, pior seria a omissão, como vimos em um relato em que o professor deixa a encargo dos alunos lerem ou não. O aluno pode começar a gostar de ler a partir do universo escolar, há que se considerar que ele pode não gostar de ler porque não foi iniciado nesta prática no universo familiar, então, é a escola que vai desenvolver o gosto pela leitura.

Geraldi (1997, p. 171-172), diz que praticamos a leitura no universo externo à escola por vários motivos. Segundo o autor, lemos para buscar informações, no intuito de buscar respostas para perguntas que temos; também o leitor pode ir ao texto para “escutá-lo”, ou seja, para saber mais, para conhecer tudo o que o autor tem a dizer; também afirma que o leitor pode ir ao texto empregando-o como pretexto para outras atividades e foi exatamente isso que a professor do aluno E fez, ao pedir que os alunos montassem peças de teatro a partir do livro lido, ele está usando o texto como pretexto. Geraldi não considera esse emprego como algo ruim. Ele entende que a leitura do texto como pretexto só é um mal quando as propostas são ilegítimas, ou seja, empregar um livro para se ensinar metalinguagem, sem uma função construtiva. Além dessas funções, Geraldi (1997, p. 174) afirma que o leitor pode por fim “ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de histórias”, é o que ele denomina leitura-fruição, este tipo de leitura não envolve um compromisso e uma necessidade imediata, é a busca da leitura por prazer.

Não considero que a escola deva trabalhar apenas a leitura que o sujeito-leitor queira, é possível sim permitir uma liberdade de escolhas nas aulas de leitura, mas quando isso não for possível, ao professor cabe desenvolver estratégias que motivem o sujeito-aluno-leitor a ir constituindo suas histórias de leitura.

No relato do aluno G observamos uma estratégia empregada pela escola para incentivar o hábito da leitura, o aluno diz que, na escola onde estudou o fundamental, o professor levava os alunos uma ou duas vezes por semana na biblioteca e lá escolhiam os

livros que queriam ler, era um espaço utilizado por toda a escola. A própria aluna afirma que foi a partir desse ambiente que começou a gostar de ler. Ela diz que a professora cobrava leituras em provas e trabalhos. Nesse sentido, entendemos que tanto uma sala de leitura e a não omissão da professora em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula foram eficazes na formação e construção da história de leitura dos alunos. No relato do aluno G, percebe-se que houve uma preocupação tanto da escola quanto da professora em promover o hábito da leitura.

Outras estratégias de leitura que o aluno K considera interessantes foram cruciais para levá-lo ao interesse pelo universo do livro. Ele relata que lia em várias disciplinas, Geografia, História e Língua Portuguesa, e é isso que se espera de uma escola, que a leitura não fique apenas a encargo do professor de língua portuguesa. Além disso, ele narra que a professora empregava mais de uma estratégia para levar os alunos a ler, liam embaixo de uma árvore, liam em círculo em sala de aula, faziam oficinas de leitura de diversos gêneros, debatiam e ainda faziam a interação com os alunos de outras salas, contando e construindo suas histórias de leitura. Este leitor relata de modo positivo sua experiência de leitura que ele mesmo considera como prazerosa.

Aluno E: “Posso dizer que a escola em que estudei até que se preocupou com nossa prática de leitura, pois tínhamos um projeto nessa área em que todas as turmas tinham que ler dez livros e depois apresentá-los em forma de teatro, escrita e fazer uma prova do livro. Esse projeto foi muito bom, pois, desta maneira, os alunos, mesmo os que não queriam, tinham que ler os livros pedidos”.

Aluno G: “As aulas de língua portuguesa sempre focavam muito na leitura, principalmente de livros literários, no ensino médio, onde temos a matéria de Literatura. Já na escola onde cursei todo o ensino fundamental possuía uma sala de leitura, onde todas as salas frequentavam a mesma. Nesta sala de leitura, podíamos escolher livros, onde íamos uma ou duas vezes por semana para lermos os livros. A professora sempre nos cobrava bastante com as leituras em provas e trabalhos. Por fim, posso dizer hoje que comecei a gostar de leitura e principalmente da literatura, graças à sala de leitura de minha antiga escola”.

Aluno K: “As matérias que tinham mais leituras eram História, Geografia e Língua Portuguesa, no dia da leitura, o professor levava os alunos para fora, assim, fazia um enorme círculo, debaixo de uma árvore e iniciávamos a leitura, era interessante e os alunos gostavam muito, mas, às vezes, nós fazíamos o círculo na sala mesmo para ler [...] Nas aulas de Língua

Portuguesa, a professora sempre nos levava para a biblioteca, ela falava para escolhermos um livro de nossa preferência e que depois de terminar de ler um livro, era para gente dizer aos colegas o que tinha entendido sobre o livro ou fazer um resumo falando sobre ele, também em língua portuguesa montamos uma oficina de leitura, assim nós alunos trouxemos revistas, jornais e livros (infantis) e com isso os alunos de outras séries compareceram na nossa oficina e participaram da leitura, para nós, foi gratificante [...] a escola na minha opinião, fez um bom trabalho em leitura, pois todas as vezes que tinha leitura nós gostávamos, pois debatíamos uns com os outros o tema abordado naquela aula, pois assim nós aprendíamos cada vez mais e adquiríamos conhecimento.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi analisado na maior parte dos relatos, vimos que a maioria das escolas não tem despendido esforços no afã de formar leitores críticos. Segundo Silva (1998 p. 26)

Ainda que muitas escolas explicitem objetivos educacionais voltados à formação do cidadão, são raras aquelas que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes. Cumpre lembrar que cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis, a menos que o primeiro termo (cidadania) seja pensado ao estilo burguês, como sinônimo de obediência e docilidade quanto à forma prevalecente de organização das relações sociais.

Como esclarece Silva, ao negar aos alunos o direito à leitura crítica, está a escola negando formar cidadãos, já que, como vimos em muitos relatos, o papel de formar leitores fica muitas vezes à encargo da escola, considerando que muitos pais não sabem ou não querem se comprometer com o formação do leitor no espaço domiciliar. A esses alunos, a presença da escola é ainda mais significativa, pois é muitas vezes, nesse espaço apenas em que ela terá acesso à leitura de modo sistematizado.

Para Silva (1998, p. 27)

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos. Uma democracia, no fundo, assinala a possibilidade de convivência com diferentes pontos de vista, com diferentes convicções em circulação no sentido de que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos.

A escola não pode omitir-se do papel de formar leitores, cidadãos críticos do mundo. É preciso se considerar que muitos professores vêm passando por uma história de desmotivação com relação à docência. No entanto, aqueles educadores que assumiram a profissão, devem lutar por melhores condições de trabalho, melhores salários, no entanto, não podem deixar de cumprir seu papel na sociedade. Pois o que se percebe nos cursos de licenciatura de modo geral, é reflexo do que ocorreu em onze anos ou mais de estudos no ensino fundamental e médio.

Como vimos nos relatos apresentados, muitas crianças não têm acesso à leitura de modo organizado ou sistematizado no universo familiar, daí ser o ambiente escolar sua referência em leitura, que deveria ser, na maior parte dos casos, direcionada por um professor leitor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. A leitura: de olho nas suas funções. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 185 a 206.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001

MARINHO, M. **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R. **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: EDUEM, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. 6. ed. Campinas: Cortez Editora, 2001

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: Geraldi, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p.32-38

SILVA, E. T. DA. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Leitura crítica e suas fronteiras. In: SILVA, E. T. DA. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21- 30