
O ENSINO DA LEITURA E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO PROFESSOR

*Carmi Ferraz Santos**

RESUMO

Neste trabalho, nos propomos a discutir alguns aspectos da formação em serviço na área de Língua Portuguesa e, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino da leitura. Faremos, primeiramente, um breve passeio pelos caminhos que a escola tem percorrido no ensino da leitura, examinando como tem se processado a formação de professores alimentada e alimentadora de uma concepção tradicional de leitura e escrita. Trataremos ainda da leitura não como objeto escolar, mas principalmente como prática social e quais implicações esta forma de entender a leitura acarreta no seu ensino. Por fim, discutiremos de que modo pode o professor através da formação em serviço construir esta perspectiva de leitura.

Palavras-chave: leitura, ensino, formação de professores.

Vários trabalhos, sobretudo a partir de 1980, têm procurado discutir o modo como se vem processando o ensino de língua escrita no Brasil e apontam para algumas questões de nível conceitual e metodológico. Um dos caminhos apontados por diversas propostas pedagógicas, no sentido de construir a competência do professor e fazer chegar às escolas os resultados destes trabalhos, foi a formação em serviço. Através destes programas de formação em serviço têm-se procurado apresentar as críticas feitas ao modo tradicional de se ensinar a leitura e a escrita, além de formar nos professores uma nova concepção de linguagem e de ensino de língua.

Neste trabalho, nos propomos a discutir alguns aspectos da formação em serviço do professor na área de Língua Portuguesa e mais especificamente no que diz respeito ao ensino da leitura.

Faremos, primeiramente, um breve passeio pelos caminhos que a escola tem percorrido no ensino da leitura, examinando como tem se processado a formação de professores alimentada e alimentadora de uma concepção tradicional de leitura e escrita. Trataremos ainda da leitura não como objeto escolar, mas principalmente como prática social e quais implicações esta forma de entender a leitura acarreta no seu ensino. Por fim, discutiremos de que modo pode o professor através da formação em serviço construir esta perspectiva de leitura.

LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA VISÃO MECANICISTA

Para a escola e, mais especificamente, para as séries iniciais, ler quase sempre significou apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Desta forma, a ênfase sempre foi dada na mecânica da leitura e a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura “correta” esboçada por meio da “pronúncia correta”, leitura de todas as palavras do texto (não aceitando sinônimos ou omissão de palavras) e boa entonação. Embora na vida prática a leitura seja instrumento que cumpre diferentes propósitos, na escola ela aparece de forma gratuita e a única maneira de praticá-la (e avaliá-la) é através do exercício da leitura vozeada em que a correção é feita passo a passo pelo professor sem permitir que o próprio aluno perceba o que lê e

*Doutoranda em Lingüística Aplicada – IEL/Unicamp. Mestre em Educação pela UFPE.

se faz sentido ou não. Alie-se a isto o fato de na escola os textos utilizados serem quase que exclusivamente os apresentados pelos livros didáticos, textos artificializados e muitas vezes simples recortes de outros textos.

Um dos aspectos da leitura é a possibilidade de diferentes interpretações de acordo com as experiências de vida do leitor (ECO, 1986), mas este fato é ignorado pela escola que só aceita uma única interpretação para todos os leitores. Ela não permite também que se vá além do texto e por isso utiliza os tão comuns exercícios de interpretação que se restringem a perguntas superficiais do tipo quem, quando, onde etc., cujas respostas encontram-se fechadas no que está registrado no texto. Para Cagliari (1986), nesta visão de leitura, cujo objetivo é “aprender a ler” e que é seguida de diversas explicações (por exemplo: como se juntam aspectos fonéticos e semânticos para se produzir a leitura), o ato de ler perde seu significado e passa a ser simplesmente um “procedimento de ensino”. Assim sendo, o professor contribui para o entendimento, por parte do aluno, de que as estratégias utilizadas no procedimento de ensino são as únicas maneiras de se fazer a leitura de qualquer texto em qualquer circunstância.

Na escola a prática de leitura encontra-se longe do objeto de conhecimento que existe fora dela e que se pretende ensinar. Ou seja, a prática escolar de leitura pouco ou nada traduz a prática social de leitura. Isto faz com que a escola ensine algo que não será utilizado pelo aprendiz, ou será de forma diferente do que se aprende entre seus muros.

Esta postura mecanicista do ensino de leitura teve seu reforço nos pacotes de treinamento e programas curriculares oficiais oferecidos aos professores, sobretudo, a partir da década de 1970. Destes programas constavam, em sua maioria, objetivos de caráter comportamentalista cuja grande preocupação quanto à aprendizagem de língua materna esteve centrada no ensino da gramática, estando a leitura em segundo plano e como pretexto para o estudo gramatical (GARCIA, 1988).

Ancorados numa concepção tecnicista de educação, as propostas oficiais passaram a promover o treinamento de professores para que estes pudessem utilizar técnicas “modernas” que garantissem um trabalho mais produtivo em sala de aula. Os treinamentos tinham o objetivo de armar os professores com um arsenal de técnicas e procedimentos para serem implementados em sala de aula, sem qualquer reflexão acerca do processo de ensino e especificamente o de língua. Sendo assim, os professores agarravam-se aos livros didáticos, que além de serem o único material didático que realmente dispunham (os treinamentos apresentavam técnicas, mas as escolas não possuíam recursos para a sua implementação), já traziam um planejamento para cada série, com seus objetivos e conteúdos, assim como as atividades preparadas; poupando dessa forma seu trabalho, já sobrecarregado com muitas horas de aula a dar.

Como se supervalorizava, na época, o uso das técnicas nas atividades de leitura, acreditava-se que bastaria ao aluno dominar a mecânica deste processo para aprender a ler. Pouco se atentava para a necessidade de que este viesse a compreender as intrincadas e complexas funções que envolvem esta habilidade de apreensão dos sentidos nos textos.

Assim, pautada por uma concepção de educação de cunho tecnicista e de leitura enquanto apenas decodificação de sinais gráficos, a escola foi distanciando cada vez mais a leitura escolar da leitura prática social, construída e realizada pelos homens na vida, fora dos muros da escola.

LEITURA COMO PROCESSO DE ENUNCIÇÃO

A partir de trabalhos no âmbito da Linguística Textual e Análise do Discurso, os estudiosos da linguagem passaram o ensino de língua sob novas bases. Volta-se a atenção para os aspectos discursivos da linguagem, já que esta não existe por causa da escola. A linguagem torna-se objeto de ensino porque existe fora do espaço escolar, no cotidiano das pessoas. É através dela que os indivíduos interagem com/no mundo. Ela, portanto, se realiza nas interações verbais entre os interlocutores. Por isso, o ensino de língua, para ter sentido, deve acontecer no espaço da interlocução. A aprendizagem da escrita e da leitura deve ocorrer em condições concretas de uso. Aprender a língua não é apenas aprender as palavras e saber codificá-las e decodificá-las. Antes, é aprender seus significados culturais, pois a língua é um sistema de signos construídos historicamente e socialmente, que possibilita ao homem significar a realidade. Dessa forma, a linguagem vem atender a duas características próprias da raça humana: a capacidade simbólica e a interação via palavra. A leitura, enquanto prática social, é uma atividade de linguagem, em cujo processo se encontram presentes tanto os aspectos relacionados à simbolização quanto à interação.

Nesta perspectiva, o ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão (KLEIMAN, 1989). Ou seja, a leitura não é um processo mecânico e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações, é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Este trabalho de co-construção do sentido torna-se possível porque o texto não é algo fechado em si mesmo. Como bem coloca Eco (1986, p. 42), “não há nada mais aberto que um texto fechado”. O texto não diz tudo de forma objetiva, antes, ele é marcado pela incompletude, por espaços em branco a serem preenchidos pelo leitor e por isso “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (id., ib., p. 37). O texto só se completa como ato de leitura quando é atualizado, ou seja, quando é operado não só linguisticamente, mas também tematicamente por um leitor. Ao ler, os diversos conhecimentos do leitor interagem com os inscritos no texto. Ao fazer isto, o leitor se remete a outras leituras em outros textos. Neste processo, ele recria o lido e descobre o que se oculta no texto (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997).

Os sentidos de um texto, portanto, não são dados *a priori*. A atribuição da significação baseia-se na colaboração mútua, na interação autor-texto-leitor (MARCUSCHI, 1988). De acordo com o semiótico italiano Umberto Eco, tal interação está presente desde a construção do texto pelo autor, pois “gerar um texto significa executar uma estratégia de que faz parte as previsões do movimento de outros” (1986, p. 39). Neste movimento de produção do texto, o autor não apenas pressupõe a competência do leitor, mas também a institui. Está posto, neste sentido, um movimento dialético na leitura, na qual o leitor “conforma” o texto e o texto “forma” o leitor. Isto ocorre na medida em que o autor utiliza-se de estratégias textuais através das quais “orienta” a leitura do texto, tendo em mente um determinado leitor-modelo. E ao mesmo tempo, o leitor através de um trabalho ativo utiliza-se de seus conhecimentos, sejam de mundo sejam linguísticos, para imprimir sua marca pessoal ao interpretar o texto. No entanto, segundo Maingueneau (1996), alguns limites são colocados e o leitor encontra-se inserido em dois movimentos: expansão e filtragem. Por possuir lacunas, o texto permite a expansão de diversos sentidos, mas ao mesmo tempo o leitor filtra e seleciona a interpretação pertinente.

A concepção de leitura acima esboçada entende-a como um processo de co-enunciação e, por isso, contrapõe-se a uma concepção de leitura enquanto um mero processo de decifração de um código. Entender a leitura como co-enunciação é concebê-la como “o diálogo que o autor trava com o leitor virtual, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura” (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p. 21).

Conceber a leitura enquanto prática enunciativa, marcada pela interação autor-texto-leitor implica negar a existência de apenas uma estratégia de acesso ao material escrito. Os indivíduos utilizam formas diversas de leituras de acordo com os seus objetivos, e conforme o seu grau de letramento, bem como as práticas discursivas a que eles têm acesso.

Esta concepção de leitura como processo de co-enunciação não permite que a escola entenda o ato de ler apenas como um “objeto de ensino” e sim como um “objeto de aprendizagem” (BRASIL, 1997). Entretanto, o que significaria a leitura enquanto objeto de aprendizagem? Fundamentalmente é preciso que os textos utilizados façam sentido para o aluno, que a aprendizagem da leitura possa ocorrer como uma resposta a uma necessidade, ou seja, que a funcionalidade da leitura (diversão, informação etc.) seja trabalhada com o aluno, vivenciada por ele. É preciso que a prática escolar de leitura aproxime-se o máximo possível da sua prática social. Esta forma de conceber a leitura vem romper profundamente com toda a tradição do ensino de leitura instalada há tempos na escola. Para que essa nova postura diante da leitura e do seu ensino possa se processar, tem-se sugerido “sem cinismo, nem simplismo didático” (MARCUSCHI, 1988) que o professor receba uma formação contínua através do aprofundamento de estudos de Língua Portuguesa e lingüística.

LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: CONTEÚDO E CONTRATO DIDÁTICO

A formação em serviço foi na verdade um dos meios apontados por diversos programas político-pedagógicos de diferentes Estados no Brasil. Apresentando diferentes denominações (capacitação, formação em serviço, formação continuada etc.), houve, a partir dos anos de 1980, uma “avalanche” desses programas de formação oferecidos ao professor já no exercício de suas atividades. Por trás destes programas havia a crença de que se o professor tivesse acesso a um quadro teórico que o ajudasse a enxergar o ensino da leitura e da escrita de modo diferente das práticas tradicionais vividas pela escola, ele poderia abandonar tais práticas e assumir uma nova postura diante do ensino da língua materna.

No entanto, atualmente algumas pesquisas têm indicado um baixo rendimento do aluno em Língua Portuguesa e em especial na sua habilidade de leitura, enquanto outras investigações não conseguiram estabelecer uma relação direta entre a formação em serviço e as mudanças na educação. Isto nos mostra que a formação em serviço é condição necessária mas não suficiente para a mudança do processo ensino-aprendizagem como muitos achavam. É preciso, entre outras coisas, que se revejam e se modifiquem mecanismos e práticas que ocorrem na escola e na própria formação em serviço do professor. Dentre os que ocorrem na formação, gostaríamos de destacar, neste

trabalho, pelo menos dois. Um se refere aos conteúdos objetos dos momentos de formação e outro ao contrato didático¹ estabelecido entre os participantes destes momentos.

Não se pode negar a importância e necessidade de uma formação que garanta uma fundamentação teórica relativa aos processos de leitura indicados pelos estudos da lingüística e psicolingüística, por exemplo. Mas os conhecimentos elaborados por estas áreas não são suficientes, embora sejam necessários, para fazer mudar a prática escolar vigente e cristalizada no cotidiano dos professores.

Não se pode fazer uma transposição direta das pesquisas lingüísticas para a sala de aula. Há fenômenos didáticos que estão fora dos aspectos unicamente lingüísticos e por isso o conhecimento didático não pode ser deduzido apenas das contribuições desta ciência ou de outra ciência que estuda o objeto que se procura ensinar.

Tratando da questão da distância entre pesquisa básica e prática pedagógica, Gómez (1995) diz que “...as ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fracionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos” (p. 107).

Creemos que o processo de formação em serviço não deveria ater-se apenas à apresentação e discussão de conhecimentos necessários ao professor para o ensino de determinado objeto de ensino, em nosso caso a leitura, mas há que se refletir sobre a prática deste professor, levando em conta os saberes que estes já têm, partindo, por exemplo, de suas dúvidas e dificuldades, e não apenas daquilo que o “cientista” e/ou formador acham relevante. Do mesmo modo, fazem-se necessárias a apresentação, análise e discussão de práticas alternativas para o ensino de leitura. Através da reflexão de diferentes estratégias de intervenção pode-se questionar: Que objeto de conhecimento se quer ensinar através da situação de aprendizagem? Como nesta forma de intervenção o objeto está sendo conceituado? Que concepção de aprendizagem e de linguagem subjazem a esta intervenção? Que efeitos tem esta intervenção no ensino e na aprendizagem da leitura? Em que outras formas se poderia organizar esta intervenção? Que efeitos ocorreriam se fosse organizada de uma outra forma?

Por meio desta reflexão, o professor não estaria recebendo um modelo ou receita para trabalhar. Estaria, sim, através de uma análise de seqüências didáticas, realizando uma reflexão de sua própria prática e através de uma possibilidade de “como” fazer, refletir sobre o “porquê” de se ter ou não uma determinada atitude em sala de aula frente ao ensino da leitura. Neste modelo reflexivo de formação, a prática deve ser entendida como eixo central. Através dela nega-se a “separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional (só a partir de problemas concretos, o conhecimento acadêmico pode ser útil e significativo)” (GÓMEZ, 1995, p. 107).

Os paradigmas de formação em serviço, na sua grande maioria, procuram apenas fornecer subsídios teóricos conceituais para que se “formem” nos professores saberes e valores considerados pela ciência indispensáveis aos docentes na sua tarefa de ensinar. Ao fazer isto, poucas vezes se procura resgatar tais saberes e valores possuídos pelo professor e que são fruto de sua prática cotidiana e história de vida. É como se o professor tivesse que negar tudo que viveu até então e assumir

¹Tomamos a relação professor-formador nos momentos de formação como uma relação didática. Toda relação didática está organizada, segundo Brousseau, através do contrato didático. Este pode ser entendido como “uma estrutura didática que põe em relação o professor e o aluno com um objeto de saber” (JOSHUA, 1988, p. 35). O contrato didático depende da estratégia de ensino adotada, faz parte dele o gerenciamento didático na sala de aula (o que se faz, em quanto tempo se faz e como se faz). Estes elementos transmitem uma teoria do conhecimento e do como se processa a aprendizagem.

o discurso das propostas de ensino. No entanto, estas mesmas propostas chamam a atenção para que o professor no processo de ensino-aprendizagem leve em conta os saberes do aluno. Parece uma postura contraditória na medida em que os programas de capacitação não se baseiam no mesmo modelo e estratégia didática que requer que o professor utilize em sala de aula com seus alunos. Ou seja, o contrato didático estabelecido entre formador e professores, nos momentos de formação, distancia-se do contrato didático que se propõe para a escola e aproxima-se do contrato tradicionalmente estabelecido na sala de aula.

No que diz respeito ao caso específico do trabalho com leitura, muitas vezes discutem-se princípios inovadores do ponto de vista conceitual, mas utilizam-se com os professores posturas didático-pedagógicas mais próximas dos princípios que se quer negar do que daqueles que se pretendem ver aplicados na escola. É o caso, por exemplo, do modo como se processa a leitura nos momentos de formação. Assim como, muitas vezes, na sala de aula a autoridade interpretativa é do professor, no momento de formação cabe ao formador a tarefa de “guiar” a leitura em direção à única interpretação “legítima” do texto. Isso pode ser percebido através da atitude do formador de dirigir a leitura, “propondo” que pontos do texto são merecedores de discussão e outros não. Desprezam-se, dessa forma, as intervenções do professor, desconsiderando outras possibilidades de leitura do texto e detêm-se às informações visuais previstas nele (SANTOS, 1998). São alguns exemplos do modo como pode a relação estabelecida com a leitura nos momentos de formação reforçar posturas já cristalizadas na escola, ao invés de contribuir para a compreensão de uma nova postura diante da mesma.

Antonio Nóvoa (1995), tratando da formação em serviço do professor, propõe que os processos de formação deveriam estar voltados para pelo menos dois aspectos que seriam: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal. Os programas de capacitação têm sido, antes de tudo (e muitas vezes só isto), um processo de informação. São oferecidos “pacotes” de conhecimentos que deverão ser consumidos na prática de sala de aula pelo professor.

Embora faça-se necessária uma mudança de postura do professor, não é uma decisão que possa depender de livre escolha deste, nem de sua astúcia. Faço minhas as palavras de Brousseau (ap. LERNER, 1993) ao dizer que “corremos o risco de pagar caro os erros que consistem em requerer do voluntarismo ou da ideologia aquilo que somente pode vir do conhecimento”.

Mas que conhecimento é este de que fala Brousseau? Não se trata aqui de apenas “tomar ciência” do que dizem as diversas áreas acerca do objeto de conhecimento que se quer ensinar (no nosso caso a leitura). Estes conhecimentos não são dispensáveis, pelo contrário, são de fundamental importância. No entanto, como já discutimos anteriormente, não basta apenas o acesso a eles para a formação de um pensamento autônomo do professor, no que diz respeito à sua prática de ensino de leitura. É preciso que se volte também para o desenvolvimento pessoal deste professor. A formação não se dá por acúmulo, mas sim através de um processo de reflexão sobre as práticas e de (re)construção de uma identidade pessoal.

CONCLUSÃO

A partir dos aspectos acima discutidos, pode-se perceber a necessidade de se garantir que seja dada a oportunidade de formação do professor enquanto leitor e que o docente tenha espaço para que reflita sobre sua ação na própria ação. Isto significa permitir ao professor refletir sobre sua prática de leitor para questionar, por exemplo: em que consiste a prática de leitura? O que diferencia

a leitura como prática social e como prática escolar? Está o professor utilizando em suas leituras estratégias didatizantes que ocorrem apenas na escola? Por quê?

Situações em que o professor se perceba enquanto leitor, aliadas às discussões que permitam pôr em jogo as práticas presentes na escola, levando em conta os saberes do professor e possibilitando-lhe a reflexão de sua própria representação de leitura e concepção didática, confrontando-as com um material teórico e com diferentes práticas alternativas de trabalho com a leitura, poderão contribuir para romper com as representações de leitura e de leitor que estão arraigadas à escola. Assim como contribuir para a formação de professores reflexivos que assumam a tarefa de seu próprio desenvolvimento profissional através de uma atitude crítica quanto a seus saberes, valores e práticas quotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Mec. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*, Brasília, 1997.
- CAGLIARI, L. C. A leitura nas séries iniciais. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, v. 5, n. 7, jul. 1988.
- ECO, H. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GARCIA, E. G. *A leitura na escola de primeiro grau*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- LERNER, D. *Capacitação em serviço e mudança na proposta didática vigente*. Bogotá, 1993. Mimeogr.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual e uma prática social. In: ZILBERMAN, R. *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *O ensino de Português nos primeiro e segundo graus*. Recife: UFPE, 1988b. Mimeogr.
- SANTOS, C. F. *Ensino de Língua Portuguesa e a formação em serviço do professor das séries iniciais*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 1998.

ABSTRACT

In this paper, we will discuss some aspects of Portuguese language in-service training with special attention to the teaching of reading skills. Firstly, we shall go on a brief tour along the pathways the school has chosen to follow in respect to the teaching of reading skills, in order to examine how in-service training has taken place and how this formation feeds and view that conceives reading not as a practice reduced to school but as a social practice, and analyze the consequences that such a concept of the reading as a social practice may bring to teaching. Finally, we will discuss how in-service training can help teachers to build this new reading perspective.

Keywords: *reading, teaching, in-service training.*

RESUMEN

En esta investigación nos proponemos a discutir algunos aspectos relativos a la formación en servicio de maestros en el area de lengua portuguesa y, de modo más específico, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura. En un primer momento, haremos un breve recorrido por los caminos que la escuela ha seguido a la enseñanza de la lectura. Lo haremos a fin de examinar cómo se viene procesando la formación de maestros fomentada por concepciones tradicionales de lectura y escritura y que, a su vez, las fomentan también. Trataremos, enseguida, de la lectura no como objeto escolar, sino sobretudo como práctica social y veremos cuáles son las implicaciones – para la enseñanza – de dicha forma de concebir la lectura. Al final, discutiremos cómo puede el maestro construir dicha concepción de lectura a partir de la formación en servicio.

Palabras-clave: *lectura, enseñanza, formación de maestros.*