

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE REPRESENTAÇÕES DE LEITURA COMPARTILHADAS ENTRE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO INTERIOR PAULISTA¹

Rafael Ribeiro dos Santos Borges²
Luzmara Curcino³

O ato de ler não pode ser concebido senão em sua complexidade histórica, cultural e social. Essa complexidade advém e se manifesta nas várias concepções e discursos que o erigem em suas dimensões prática e simbólica, responsáveis pelo modo como nos reconhecemos e nos representamos como leitores. A esses aspectos gerais e complexos que conformam a leitura, é preciso acrescentar as especificidades desse gesto quando o concebemos no âmbito do ensino de língua estrangeira. Assim, soma-se a essa rede de representações próprias da leitura de textos em língua materna, aquelas relativas ao imaginário do que é ser leitor de textos escritos em outra língua e cultura. Entram em jogo as nossas representações quanto ao nível de conhecimento cultural e linguístico necessário para se exercer a leitura de textos em outra língua, em especial no que concerne aos textos de maior prestígio da cultura em questão, tais como os textos literários.

Embora grande parte das representações do que é ser leitor sejam transculturais, uma vez que essa prática goza indiscutivelmente de alto prestígio simbólico nas sociedades letradas de modo geral, e uma vez que esse prestígio se relaciona também aos objetos culturais que ao longo da história e graças a uma série de instituições tornaram-se os exemplares da genialidade de cada cultura (livros e entre eles obras de autores consagrados), há certas especificidades relativas aos modos como diferentes comunidades de leitores se identificam, compartilham valores e gostos, selecionam textos, e se valem da prática de leitura com finalidades e objetivos distintos. No ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, além do necessário conhecimento da língua para se tornar leitor de textos nela produzidos, parte-se do pressuposto de que já se é leitor na língua de origem, logo, pressupõe-se que aquele que aprende uma língua compartilha de antemão certas práticas de leitura em sua língua materna, de modo que parte de suas estratégias e hábitos de leitura possam ser transpostos para a apropriação de textos em língua estrangeira.

Apesar dos vários estudos dedicados à leitura em língua estrangeira, conforme levantamento realizado por Moita Lopes (1999, p. 424) que constatou em relação às décadas de 80 e 90 que o tema da leitura era o segundo mais privilegiado pelas pesquisas de mestrado e de doutorado no ensino de línguas, ainda assim, na prática educacional e de ensino de línguas não se vê com frequência discussões acerca dos desafios para se formar um leitor em língua estrangeira. Ainda que se conceba a leitura como um direito humano e como forma de estabelecimento de equidade a partir de uma concepção sociocultural de ensino (tal como preconizado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM, 2006), a leitura nas aulas de língua estrangeira é em geral conduzida segundo uma perspectiva instrumentalista, com finalidade pragmática de ensinar a decodificação da escrita em outra língua ou de abordar a leitura como uma das 4 habilidades necessárias ao aprendizado de uma língua.

Para essa tarefa, a figura do professor ocupa papel privilegiado e de destaque. Por suas decisões, escolhas e competências, ele pode não apenas ensinar a decodificação de textos sob a forma escrita na língua estrangeira alvo, como também produzir uma identificação salutar e plena com os usos peculiares e excepcionais de uma língua e da cultura que ela enseja,

¹ Esse artigo advém da pesquisa em nível de mestrado financiada pela Fapesp sob o número 2015/02786-7.

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: rafaeljud@hotmail.com.

³ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: luzcf@hotmail.com.

manifestos em certos textos e graças à sensibilidade acurada de alguns autores. Ainda que não seja o único responsável pela formação leitora do aluno, o professor sem dúvida é um dos pilares base nesse processo de mediação entre o já sabido e aquilo que se espera que ele aprenda, a partir de um conhecimento formal e sistematizado no âmbito escolar.

Assim, o professor atua de modo a não apenas prover os meios de compreensão linguística e cultural dos textos formulados numa língua estrangeira, como também na transmissão dos valores acerca da própria leitura. Por isso, a compreensão das representações sobre a leitura compartilhadas entre professores, e mais especificamente entre professores que atuam no ensino de uma língua estrangeira como o espanhol, importam na medida em que podem contribuir com o ensino dessa língua e com a formação efetiva de leitores de textos das culturas de expressão espanhola. Saber o que os professores dessa língua dizem sobre a leitura, de modo geral, dizem sobre si como leitores de textos em língua espanhola, sobre quais são os objetos e gêneros discursivos mais lidos por eles e mais indicados em suas aulas, e quais são as formas de incentivo e de aferição da leitura por parte de seus alunos de língua estrangeira, pode contribuir para a formação contínua, e indistinta de uma língua a outra, do gosto pela leitura, ampliando as chances de formar um leitor perene.

Desafio de todo e qualquer professor de língua, a formação do leitor perene depende da melhor compreensão do funcionamento discursivo das línguas e das práticas e objetos simbólicos que concernem esta língua. Depende ainda da capacidade de fomento dessa prática diretamente ligada às representações que compartilha sobre o tema. Assim, o trabalho com a leitura nas aulas de língua espanhola deve preconizar a formação de um aluno para que ele não apenas saiba ler na língua espanhola, mas que se torne efetivamente leitor de textos nessa língua, capaz de posicionar-se criticamente em relação aos mesmos, ampliando assim suas referências de mundo e aproximando-se cada vez mais da cultura e da língua alvo.

Foi visando compreender o perfil leitor dos professores, e seu potencial identificatório no fomento da leitura, que nos dedicamos, em parte de nossa pesquisa, a realizar um mapeamento geral desse perfil. Para tanto, realizamos a aplicação de um questionário/entrevista com professores de língua espanhola que atuam na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. O questionário aplicado é composto por 30 questões, entre abertas e mais genéricas, até aquelas mais específicas, objetivas, representadas formalmente por questões fechadas, de múltipla escolha e dicotômicas (sim ou não), apresentadas a um grupo de 13 professores de espanhol⁴ atuantes em escolas privadas e no Centro de Estudo de Línguas (CEL)⁵.

Durante o levantamento e análise desses dados constata-se, já nas respostas às primeiras perguntas, a preocupação dos entrevistados em demonstrarem sua consciência quanto à importância de se engajarem em um constante processo de formação e aprendizagem, possibilitado tanto pela prática docente, quanto por ela exigido.

Fiz a minha graduação em Letras em 5 anos e meio. No entanto, atuando como professora de espanhol na rede pública e privada, acredito estar em constante formação e aprendizagem e, portanto, sigo estudando a língua, suas variedades e as culturas dos diversos países que a falam. Deste modo, estudo espanhol há, aproximadamente, 8 anos. (P13 – EP, CEL)⁶

⁴ A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, sob o parecer de nº 1.390.004.

⁵ Segundo informações fornecidas pela Secretaria da Educação da cidade de São Carlos, em geral, as escolas públicas da cidade não dispõem da oferta da língua espanhola em sua grade regular, o que justifica a ausência de professores desse perfil em nosso corpus.

⁶ Como é de consenso na área, com a finalidade de manter o sigilo dos entrevistados utilizamos P (Professor), o número das entrevistas, EP (atuante na escola particular) e CEL (atuante no Centro de Estudo de Línguas).

Esse tipo de declaração, manifesta em resposta à pergunta que se referia há quanto tempo aprendeu a língua, mostra uma consciência desses professores e uma filiação de seus enunciados aos discursos acadêmicos e pedagógicos sobre a formação continuada do professor, em que a prática no ensino também é considerada um processo de formação docente.

Afeitos à língua, indissociável da cultura que ela expressa, os professores entrevistados demonstram não apenas a busca pelo conhecimento linguístico e a viabilização do contato com os objetos simbólicos produzidos nessa língua, como também demonstram sua grande afinidade intelectual e sua identificação afetiva com os povos e sua exceção cultural. Essa relação de conhecimento e de afeto define as escolhas leitoras que esses professores empreendem para ler em espanhol e para motivar seus alunos na leitura de textos nessa língua. Em geral, declaram em suas repostas que suas leituras são norteadas pelo prazer de ler, embora grande parte dos textos que leem na língua estrangeira advenha do livro didático que usam para suas aulas. Esse instrumento pedagógico e essa finalidade pragmática de ler os textos em função dos objetivos das lições preconizadas no material parecem contradizer a declaração comum de que a leitura deve ser feita por prazer. Os demais objetos e gêneros textuais de leitura (contos e crônicas, textos jornalísticos e poesias além dos periódicos *online* como “El país” e “El mundo”) embora refiram-se a materiais complementares ao livro didático e selecionados pelos professores em função de seus gostos, de seu acesso e interesse por esses textos, também não correspondem aos tipos de textos que consensualmente se considera serem aqueles que são lidos por leitores efetivos, de modo espontâneo e por prazer e que gozam de maior prestígio simbólico, em grande parte por não se tratar de uma ação com um fim outro que não apenas a fruição, tal como a leitura de romances ou de poesia para entretenimento ou ilustração.

Apesar desse descompasso em relação às representações de leitura que em geral gozam de maior valor simbólico nesse campo, em geral os professores consultados se consideram bons leitores, com exceção de um que questiona o que está sendo entendido por leitura, exemplificando que não domina todos os gêneros, como os textos da área jurídica, por exemplo, além de se considerar um melhor leitor em sua língua materna em função das aproximações culturais que envolvem o ato de ler. Outra representação que compartilham sobre a leitura é aquela que afirma ser necessária ao bom leitor a capacidade de ler criticamente. Tendo em vista que não é qualquer apropriação de qualquer gênero que exige uma atitude crítica em relação aos textos, depreendemos mais uma vez o predomínio da leitura e do ensino da leitura a partir de textos sobretudo informativos, de origem midiática. Assim, além de conceberem a importância de que a leitura seja uma prática constante, eles também manifestam mais reiteradamente que outras a preocupação com uma abordagem crítica daquilo que se lê.

A partir de suas respostas, pudemos constatar que os gêneros e os objetos declarados como os mais lidos pelos professores em língua estrangeira são os mesmos que eles dizem trabalhar frequentemente em sala de aula, principalmente por meio da leitura em voz alta de modo a aferir os avanços quanto à pronúncia adequada das formas da língua. Frente a certos dados e a essa constatação, é possível compreender uma distinção entre a concepção da leitura em língua materna e a concepção da leitura em língua estrangeira, quanto a seu ensino e fomento. O que parece estar implicado nessa abordagem com a leitura nas aulas de língua estrangeira não é necessariamente o trabalho com o texto, a produção e desenvolvimento dos sentidos, e a apresentação de obras de uma cultura, de modo a incentivar e a tornar perene o interesse e o hábito de leitura de textos nessa segunda língua, mas sim uma leitura para fins de aferição e fomento da pronúncia adequada da língua. Ainda que as habilidades comunicativas (escrita, leitura, oralidade e audição) estejam intrinsecamente relacionadas, como aponta Baralo (2000), é, no entanto, preciso que o professor tenha claro quais são os limites e o foco de cada uma delas, de forma a não subutilizar o texto na falsa aparência de estar trabalhando-o

efetivamente com os alunos. É justamente pela subutilização do texto ou pelo desvio de foco na competência que está sendo privilegiada que existem estudos mais radicais como os de Busto (2013, p. 29) que recomendam aos professores ser preciso lembrar que “la lectura es un buen ejercicio de expresión lectora, pero no de expresión oral”⁷ À pergunta sobre qual seria a maior dificuldade que enfrentam para formar um leitor em língua espanhola, os professores declararam, em uníssono, ser a “falta de vontade dos alunos”, que por sua vez explicaria as decisões que adotam no trabalho com certos textos e não outros. Partindo do pressuposto de que os alunos não leem, não gostam de ler, leem pouco mesmo em sua língua materna, os professores adotam como estratégia para trabalharem essa habilidade em suas aulas a adoção de textos que compõem o repertório cultural de seus alunos e que despertem neles seu interesse pelas aulas e pela leitura, o que redundava e explica a escolha de gêneros de extensão mais breve, contemporâneos e, crescentemente, mais multimodais.

É possível constatar de modo geral que as representações dos professores sobre a leitura, a forma como se veem como leitores em língua espanhola e por consequência veem seus alunos, os gêneros textuais que fundamentam as práticas em sala de aula, inclusive para além do livro didático, respondem a diferentes discursos sobre a leitura, sobre os textos mais legítimos, sobre as metodologias de ensino vigentes a serem seguidas e sobre o perfil de seus alunos. A ideia de que a leitura deve ser uma prática prazerosa e de que para formar leitores é preciso ler textos que os agradem têm muito a ver com o imaginário sociocultural que compartilhamos, de modo geral, sobre a leitura hoje. A ideia de que o trabalho de leitura de textos, como etapa da formação no ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, deve priorizar textos que permitam aferir a fluência na leitura oral, bem como ampliação lexical e vocabular na língua alvo, ainda parece nortear a escolha dos gêneros presentes nos livros didáticos de ensino de língua estrangeira, bem como as escolhas extra livros didáticos realizadas pelos professores. A ideia de que é preciso formar o leitor crítico também explica a preferência por textos de viés argumentativo ou informativo na leitura em suas atividades intra e extra classes. Mais do que oriundas da constatação individual desses leitores, essas concepções são antes coletivas e socio-históricas e culturalmente determinadas.

A reflexão sobre esse funcionamento dos discursos sobre a leitura, que recaem sobre nossas práticas, sobre o modo como lemos ou como ensinamos e fomentamos a ler, é fundamental na atuação docente de modo a nos tornar mediadores da leitura mais consequentes porque cientes dessas injunções que, em matéria de leitura, fazem falar, fazem fazer e fazem ser.

Referências

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, Madrid, Sgel, n. 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), p. 5-36, 2000. Disponível em: <<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BUSTO, Enrique Santamaría. Enseñar la competencia fonética. In: ZAROBÉ, Leyre Ruiz de, ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de. (Org.) **Enseñar hoy una lengua extranjera**. España: Publidisa, 2013, p. 2-64.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA** [online]. São Paulo, v. 15, n. especial, p. 419-35, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v15nspe/4024.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

⁷ A leitura é um bom exercício de expressão leitora, mas não de expressão oral. (Tradução nossa)