

SER OU NÃO SER FORMADOR DE LEITORES: A LEITURA NAS DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES

Selma C. Pena¹

Introdução

Neste artigo apresento um dos itens de análise de minha tese “Histórias de leitura e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares”, defendida em 2010, na UFRN. Analisei os processos de apropriação da leitura de doze professores de diferentes disciplinas escolares tendo em vista as táticas de acesso e de uso dos materiais escritos em circulação nos grupos sociais aos quais pertenciam.

Nesta comunicação oral apresento o debate ocorrido nos grupos de discussão: a responsabilidade que tem cada professor, independente de sua disciplina específica, em formar leitores em sua atuação docente.

Ler e escrever: prioridade da escola em todas as áreas de conhecimento

O diálogo nos grupos de discussão tomou como orientação a relação dos professores e suas áreas específicas de atuação com a leitura na escola. Um professor inicia a discussão fazendo uma provocação ao grupo. Assim diz César, professor de Geografia²: “acho que essa responsabilidade não pode ser uma discussão só nossa. Digo isso porque o coordenador pedagógico, o diretor, ...têm responsabilidades sobre isso. A questão é: **onde está a nascente do rio?**”

Para alguns professores isso parecia claro, mas outros se mostraram preocupados, afinal, se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como algo que se constitui na atividade dos sujeitos *com* os outros, *sobre* os outros e *sobre* o mundo, a leitura passaria a ser considerada no seu aspecto mais consequente: o da compreensão e não somente como mera decodificação e isso, por certo, a colocaria sob os olhos atentos de todos os professores. Vejamos a continuação desse diálogo: “acho que não existe uma nascente ou essa nascente está em muitos lugares, então tem que deixar seguir o percurso do rio. Acho que devemos perguntar: no que eu, como professora de Geografia, posso contribuir para a formação do aluno leitor?” (Isabela). A “*nascente do rio*”, como diz Isabela, “*está dentro de cada um de nós*” que se preocupa com a dimensão educativa na escola.

Os professores foram acostumados a reconhecer a atividade de leitura como sendo exclusiva da atuação do professor de Português, como demonstrado nas falas que seguem: “percebo que isso é um absurdo, que realmente pensamos na formação do leitor como se fosse somente referente às aulas de Português” (André-Matemática); “isso tudo diz respeito também sobre a concepção que temos sobre o que seja ler” (Solange- Português); “a partir de nossas experiências fomos construindo conceitos diferentes do que seja leitura” (Isabela- Geografia).

A representação tradicional do que seja ler é de certa forma problematizada pelos professores a partir de sua história de leitor, de sua prática pedagógica e da construção histórica que se criou em torno dessa prática. Os professores apontam que o que deve ser repensado é a concepção que temos sobre leitura e no processo histórico em que essa concepção foi construída que nos faz ainda hoje achar que o lugar da leitura na escola é na sala do professor de Português. Ler, escrever e falar são tarefas ontológicas e por isso essa responsabilidade da formação leitora

¹ Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. E-mail: selmacpena@gmail.com.

² Nomes fictícios, devidamente acordados com os professores.

dos alunos não pode ser mais somente tarefa do professor de Português, já que sabemos que para se apropriar de um determinado conhecimento escolar o aluno deve necessariamente praticar exercícios de linguagem em várias disciplinas do currículo.

Conscientes que a leitura é um elemento norteador a todas as disciplinas escolares, os professores passam a discutir sobre o que significa ler em suas áreas: “em geografia é extrapolar opiniões somente na perspectiva do a favor ou contra”; “Na Matemática ler é relacionar os conceitos com o que os alunos vivem no mundo”; “Em educação física é preciso ler os movimentos do corpo”

Nesses fragmentos é possível perceber que os professores inserem a leitura em uma perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura de mundo. Trata-se também daquilo que Chartier (2001) Chamou de *apropriação*, no sentido de se fazer algo com aquilo que se recebe. A importância da *apropriação* é perceptível no diálogo entre os professores quando propõem a relação entre o mundo e o texto por meio da pluralidade de usos da leitura, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos. Há que se atentar, porém, que “a apropriação não se dá por si mesma, mas como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra” (CHARTIER, 2001, p. 117).

Percebe-se que o que une esses professores é o fato de o aluno *ter que dizer a sua palavra*, relacionando *linguagem e realidade*, a *valorização da experiência* dos alunos, a busca em *várias fontes instigadoras*, a atuação docente como membro de um grupo de professores com diferentes formações disciplinares e de múltiplas linguagens, mas todos voltados para a formação integral do aluno. Em síntese: ensinar a ler é colocar o aluno diante do reconhecimento e da necessidade de aprender a ler o que está escrito em uma sociedade letrada como a nossa. É contextualizar um texto dentro de uma área específica explorando os seus diferentes sentidos já que todo texto é revelador de uma determinada visão de mundo e é a partir daí que ele deve ser discutido.

O professor César mostrou-se preocupado com os limites desta ação “*de todo mundo*”. Questiona: “Somos professores de áreas específicas. [...] estar em relação com tudo não significa esquecer nossa área, se a disciplina não existir com seu objeto de estudo não há sentido sua existência como Ciência... cada disciplina tem seu perfil, seu objeto de ensino definido sim e isso deve então ser negado pela interdisciplinaridade?”

Com este questionamento César lança o grupo ao desafio de discutir a partir de então o olhar específico de cada um sobre sua disciplina escolar o que redundará mais tarde nas reflexões que os professores farão sobre outra forma de organização curricular. A professora de português continua o debate:

Solange: Estamos aqui porque existem pontos em comum entre nós: então, a própria leitura já é um elemento integrador que é visto de maneira diferente pelas diferentes disciplinas Cada um com um olhar específico, olhando para um objeto que é comum a todos nós. A pergunta é: dentro disso o que é específico e o que nos une mesmo? É preciso que a gente extrapole nossa área e faça as relações. Dentro do ofício de ser professor temos muitas tarefas. A escola precisa viabilizar momentos como esse aqui em que sentamos para discutir problemas que nos afligem.

É isso mesmo: “Dentro do ofício de ser professor temos muitas tarefas”. Quando os professores conseguem chegar a essa compreensão, problematizam na verdade os objetos de ensino de cada disciplina escolar, o papel desempenhado pela leitura nas salas de aulas e a problemática da compreensão de textos pelos alunos e, junto a isso, questionam os

procedimentos didáticos que são utilizados na prática pedagógica, apontando uma nova perspectiva em torno de um projeto disciplinar na escola.

A ideia de que todos os professores indistintamente podem promover a formação leitora dos alunos exige uma determinada reconfiguração epistemológica, já que o conhecimento passaria necessariamente por outras bases, afastando-se da formulação prescritiva, reguladora e compartimentada da ciência moderna. Passaria, portanto, a ser visto de forma local e universal, construído no processo de articulação entre conhecimento científico com outras instâncias e formas de conhecimento.

Mas como diz César, “estar em relação com tudo não significa esquecer nossa área, se a disciplina não existir com seu objeto de estudo não há sentido sua existência como Ciência”, o que significa que devemos pensar no que é específico em cada área para o trabalho com a leitura. Os instrumentos, os códigos, os recursos, as linguagens são elementos que nos diferenciam em nossas áreas de atuação. Assim, a responsabilidade pela formação leitora na escola deve ser de todas as disciplinas, o que não significa transformar todo mundo em um *suposto* professor de Português, mas significa pensar “[...] a importância de que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler [...] na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade” (NEVES ET AL, 2006, p. 11). Dessa forma, chegaríamos ao que afirma Kleiman (2002, p. 44):

Dimensionar o disciplinar e o interdisciplinar dentro de uma escola envolve a divisão equilibrada do tempo e do espaço para o próprio aluno construir suas redes de conhecimento. Nessa construção, a leitura pode ser objetivo e instrumento da aprendizagem.

Dois pressupostos fundamentais aparecem nas discussões até aqui. De um lado, os professores atuarão como membros de equipes de diferentes formações disciplinares, com diferentes objetos de ensino, com múltiplas linguagens, mas todos preocupados e empenhados em formar o aluno integralmente. De outro, está o empenho em qualificar a formação leitora do aluno, resultando do conhecimento acerca que possui de sua área específica, de suas linguagens, seus códigos e procedimentos. Esse é um grande momento de ruptura: sendo formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento, os professores, por meio de fundamentos advindos de sua história de vida e sua prática docente, conseguem *pensar* interdisciplinarmente.

Os professores apontam em suas discussões são críticas ao modelo disciplinar: desconsideração aos interesses dos estudantes, a sua experiência e a seus níveis de compreensão; a falta de nexos entre as disciplinas e o decorrente esforço de memorização que tal fato acarreta; a incapacidade para ajustar ao currículo questões práticas, interdisciplinares, perguntas mais vitais, não confinadas, geralmente, nos limites das áreas disciplinares e por fim, criticam a falta de um processo de pesquisa, que estimule o estudo autônomo, a atividade crítica e a curiosidade intelectual.

O que me faz interpretar que eles avançam nessa construção é o fato de começarem a pensar nos grupos interdisciplinarmente, criando hábitos intelectuais de levar em consideração diferentes possibilidades e pontos de vista, ou seja, começam a ver o todo não somente pela somatória de seus conteúdos disciplinares, mas pela percepção de que tudo está em relação com tudo, que repercute em tudo, que a realidade não pode ser lida pela percepção de uma disciplina apenas. Essa relação estabelecida no diálogo entre eles poderá possibilitar práticas interdisciplinares na escola, efetivamente.

Outro ponto central argumentado pelo grupo para a construção de um currículo interdisciplinar encontra-se na preocupação levantada por César sobre as relações entre

disciplina escolar e disciplina acadêmica e científica de referência: “a linguagem que usamos com nossos alunos nem sempre é a mais adequada; a gente tenta contextualizar, explicar melhor, trazendo para mais perto da realidade deles e eles não compreendem. Nessa hora, o que aprendi lá no meu curso universitário pouco me serve”

Admite-se que disciplina acadêmica e escolar possuem fundamentos e finalidades distintos. Enquanto a disciplina acadêmica objetiva formar um profissional, seja um historiador, um linguista ou um professor especialista, “a disciplina escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2003, p. 47). As disciplinas escolares não resultam simplesmente do desmembramento dos “conteúdos” embutidos nas disciplinas de referência, mas de sua seleção e reorganização, implicando expurgos, acréscimos, alteração de significado etc., numa operação efetivada “pela escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 48).

Além da clareza que cada professor deve ter sobre sua área de atuação, sobre como reconhecer a diferença entre disciplina de referência e disciplina escolar, os professores propõem também o trabalho coletivo como tentativa de ruptura ao isolamento curricular na escola. Sugerem, como ação formativa do grupo de professores, um trabalho pautado na construção de algo que transforme a experiência em conhecimento.

Considerações finais

Os professores coloraram no grupo de discussão diferentes situações: os elementos valorativos determinantes no contexto, que desqualificam a leitura dos professores, se colocando como agentes de letramento; a falta de espaços para o diálogo, para o estabelecimento da troca e para o encontro com os subsídios que sustentam as diferentes informações sobre a leitura; a revisão epistemológica de cada objeto de ensino; o aspecto interdisciplinar do currículo, entre outras coisas.

Cada professor é quem apresentará o que será lido ao aluno, usando os seus próprios códigos, dentro de seus objetos de estudo, promovendo experiências diversificadas de leitura e novas situações de favorecimento para a formação de leitores. Nesse entrelaçamento de temas outras questões foram se colocando, entre as quais destaco: como pensar processos de formação continuada e inicial de professores considerando a reflexão que fazem de seus processos de aprendizagem sobre leitura, refletindo a respeito de suas posturas pedagógicas assumidas no ato de ensinar a ler como questões específicas do seu fazer, como forma de ensinar a pensar e como possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares que certamente enriquecerão a prática pedagógica?

Buscar aproximações com essa questão tentando respondê-la em outras frentes de pesquisa, de formação poderia ser um valioso instrumento para aprender sobre quem somos – pessoal e profissionalmente - ambos elementos constitutivos de práticas, condutas, opções e portanto, essenciais para a compreensão e transformações das ações educativas na escola.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus T.; RANZI, Serlei M. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

KLEIMAN, A. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.