

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL E SUA ATUAÇÃO NA SALA DE AULA, QUANTO À LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

Maria Antonia GRANVILLE<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, discutem-se as condições do atual ensino de leitura em língua materna, a formação de professores de ensino fundamental (os das quatro primeiras séries) e sua atuação na sala de aula, quanto a essa atividade. Assim sendo, apontam-se alguns problemas nessa formação para o ensino de leitura, analisam-se alguns fatores relevantes, como o conhecimento insuficiente sobre a língua, a ausência de algumas disciplinas indispensáveis no currículo dos cursos de habilitação específica para o magistério e a falta de articulação entre os níveis fundamental e médio de ensino. Apresentam-se, também, alguns conceitos de professores de primeira a quarta série, quanto à leitura e ao seu ensino. Comenta-se a atual proposta do MEC, para a escola e para a formação de professores para as séries iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Língua Materna; Ensino Fundamental; Leitura.

## INTRODUÇÃO

A formação do professor para o ensino de leitura em língua materna, quer nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, quer nas quatro últimas, é tema de que se vêm ocupando muitos especialistas na área (pedagogos, especialistas em lingüística aplicada, professores de prática de ensino de língua materna) e alguns órgãos que, no país, controlam a educação e o ensino. Observa-se, principalmente nos dias atuais, uma crescente preocupação com a leitura, enquanto prática pedagógica e social, e, nas mesas-redondas de congressos e simpósios, debatem-se suficientemente a formação e o perfil necessário para o profissional de ensino dessa prática no dia-dia da sala de aula.

Em um artigo publicado no periódico PROLEITURA, Carvalho (1997), ao discorrer sobre a leitura enquanto prazer, focaliza uma questão que freqüentemente é apresentada por professores: "Por que os alunos de primeira a quarta série gostam de ler, e os de quinta a oitava, não?" (Carvalho, 1977, p.8).

Entre as três questões básicas propostas pela autora como pontos de partida para uma investigação multidisciplinar, destacam-se, a meu ver, as seguintes: "Qual a diferença entre a formação do professor de primeira a quarta série e o professor de quinta a oitava série?" "Qual é a sua concepção de leitura e que metodologia de leitura eles utilizam em sala de aula?" (idem, ibidem, p.8). Talvez sobressaia, entre essas indagações, a concepção de leitura de um e outro, que emerge da própria formação específica de cada um.

Neste artigo, proponho-me a refletir sobre a formação e, conseqüentemente, sobre a atuação do professor das séries iniciais - Professor de

Ensino Básico (PEB-1), na sala de aula, quanto ao ensino de leitura, sem, contudo, estabelecer um contraponto entre o PEB-1 e o PEB-2 (Professor de quinta a oitava série), em primeiro lugar, porque poderia estender-me em demasia, já que esse confronto é difícil e afasta-me um tanto do tema proposto; em segundo lugar, porque cada uma dessas formações - a do PEB-1 e a do PEB-2 - tem sua gênese e sua evolução em um processo de socialização amplo e complexo (Marin, 1996, p.162), e seria muito complicado confrontá-los de imediato, sem antes apresentar e analisar cuidadosamente cada um desses processos específicos. Dessa forma, limitar-me-ei a comentar a formação do PEB-1 para o ensino de língua materna, ou melhor, para o ensino específico da leitura, a concepção de leitura e a metodologia que subjazem a esse processo.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE PARA O ENSINO DE LEITURA

A formação do PEB-1 para o ensino de leitura, nas quatro séries iniciais, parece estar mais vinculada à sua tarefa de alfabetizador. A rapidez com que a proposta de Ferreiro & Teberosky (1984) se disseminou no cenário da educação brasileira, ocasionando a publicação de diretrizes da Secretaria da Educação de São Paulo nesse sentido, determinou, também, a convergência de esforços (e de recursos financeiros) para o processo inicial de alfabetização. Recentemente, a criação de classes de aceleração, que trabalham com um material didático-pedagógico específico e com atividades já planejadas, enviadas por órgãos vinculados àquela Secretaria, comprovam o que está sendo aqui registrado. As demais séries, a

<sup>1</sup> Departamento de Educação - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP - 15054-000 - São José do Rio Preto - Estado de São Paulo - Brasil.

partir da segunda ou terceira, têm-se limitado a prosseguir esse trabalho, mas sem uma linha ou diretriz tão categórica, tentando os professores de séries mais avançadas continuar no ritmo das classes padrão, que existiam até há quatro anos atrás, sem o conseguirem, no entanto, pois, dispondo de apenas duas horas de Trabalho Programado Complementar (HTPC), não têm muitas condições de se reunir com seus pares para o desenvolvimento dos projetos coletivos de ensino, solicitados pela Secretaria da Educação.

Além disso, a qualificação do PEB-1, realizada em CEFAMs e Cursos de Magistério, limita-se mais, em termos de língua materna, à metodologia da linguagem (na maioria das vezes, ministrada por pedagogos sem formação lingüística) e a algumas noções de literatura infantil. Os referenciais teóricos de língua e literatura infantil propostos aos futuros professores são insuficientes e inadequadamente trabalhados nesses cursos de formação, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura (Lelis, 1989, p.81-84). Nas palestras e encontros realizados por mim com professores de primeira a quarta série, tenho ressentido dessa falta de conhecimentos mais consistentes, em termos da língua materna<sup>2</sup>. Não foram poucas as vezes em que, examinando um texto infantil como sugestão de leitura em sala de aula, precisei explicar e exemplificar na lousa determinados conceitos básicos - como marcas diferentes de discurso direto, ao longo de uma narrativa, registros de discurso indireto livre, polissemia de certas palavras presentes na história ou narrativa selecionada etc. -, noções imprescindíveis àqueles que estão ensinando a língua materna a outros.

No tocante a referenciais teóricos de leitura, os professores (e os professorandos) conhecem ou já ouviram falar de Paulo Freire. Quase todos repetem, nas ocasiões em que focalizo o tema leitura, que "A leitura do mundo precede a leitura da palavra", (Freire 1984, p.11), mas raros são os que expressam ou manifestam uma concepção clara do que é realmente **leitura e para que se ensina leitura na escola**. Neste artigo, à guisa de curiosidade, apresento algumas respostas dadas por docentes de primeira a quarta série, quando interrogados por mim sobre **o que é leitura e para que a ensinam na escola**:

1. "Leitura é a coisa mais importante para o indivíduo."
2. "Leitura é a arte de articular a oralidade com a escrita."
3. "Leitura é uma atividade que deve ser interessante para o aluno."

<sup>2</sup> "...o tratamento dado à disciplina corre o risco de não instrumentalizar eficientemente a futura professora. A própria prioridade conferida à literatura brasileira é complicada, pois o domínio da linguagem em suas diferentes formas (oral e escrita) é condição para a compreensão e domínio da cultura, da literatura." (Lelis, 1989, p.84).

4. "Ensina-se leitura na escola, para que os alunos saibam ler e interpretar os enunciados de ciências, matemática, história etc."

5. "Ensina-se e pratica-se leitura na escola, para que o número de analfabetos seja reduzido."

6. "Ensina-se leitura na escola, para que o aluno aprenda a norma culta."

Como se pode notar, nenhuma das respostas obtidas apresenta a leitura como processo social, interativo, envolvendo leitor, autor e texto, processo este mediado pelo professor de língua materna. Também não a conceituam enquanto ato político, pedagógico, social. Raramente refletem sobre a finalidade precípua desse ensino nas escolas: a formação do leitor crítico, criativo e bom produtor de textos.

No que diz respeito à literatura, algo semelhante ocorre: **o que é literatura, como você conceitua (ou concebe) a literatura infantil, como você a trabalha em sua sala de aula, junto a seus alunos?** - são questões que têm recebido respostas as mais diversificadas possíveis. Literatura é algo ainda muito vago e impreciso para esses professores, e, conseqüentemente, torna-se-lhes difícil emitir uma idéia aproximada sobre o que é (ou vem a ser) literatura infantil, já que lhes falta um conceito básico ou mesmo uma concepção mais aproximada a esse respeito.

Quanto à metodologia, esta se limita a alguns procedimentos didáticos que vão da leitura silenciosa ao trabalho com algumas perguntas de interpretação sugeridas pelo texto. Dramatizações são realizadas por alguns como atividades pós-leitura, mas a gramática da leitura continua a dominar, mesmo em turmas de alfabetização mais adiantadas: cobranças de divisão silábica (algumas, de palavras complexas, como as terminadas em ditongos orais crescentes e decrescentes), encontros vocálicos e consonantais, dificuldades ortográficas com **s, ss, sc** e **z** ou aquelas com **x** e **ch** ainda são bastante exigidas, em detrimento de um melhor aproveitamento do texto selecionado.

O mais grave, porém, é, a meu ver, a transmissão de conceitos incorretos às crianças, como os referentes a encontros vocálicos ou a confusão entre autor e narrador, por exemplo, constantes nessas salas de aula. Recentemente, uma de minhas orientandas voltou preocupada após uma atividade realizada por ela junto a crianças com dificuldades de aprendizagem<sup>3</sup>, porque a professora titular da classe, ao propor aos alunos a leitura de uma fábula de La Fontaine, extraída do livro "Fábulas" de Monteiro Lobato, disse-lhes que o narrador da história era Monteiro Lobato. "Por que ela passa conceitos errados às crianças?" - foi a pergunta de uma de minhas estagiárias. Provavelmente, porque ainda não sabe ou não aprendeu a diferença entre

<sup>3</sup> Estou, no momento, com três estagiárias desenvolvendo um projeto destinado a crianças com dificuldades em leitura e escrita.

constantes no dia-a-dia da aula de língua materna e dificultam ainda mais esse ensino.

O conceito de discurso direto é outro ponto crítico para o PEB-1: para ele, a única marca de fala de personagens, ao longo da narrativa, é aquela expressa por dois-pontos e travessão, mais nada. Ensinam assim à criança e dela cobram assim, tal e qual. Que o discurso direto pode receber outras marcas e se apresentar de outras formas, é algo que a maioria dos mestres de primeira a quarta série parecem desconhecer; logo, limitam-se a um trabalho superficial com uma língua com tantos recursos expressivos como a portuguesa. Sempre que me disponho a falar sobre "Metodologia da leitura" a um grupo de professores de primeira a quarta série, mostro-lhes como podem explorar aspectos sintático-semânticos e estilísticos de textos por eles selecionados e que atividades poderão ser desenvolvidas junto aos alunos, com vistas a um bom aproveitamento dos recursos que a própria língua coloca ao alcance de seus usuários. Mas vários, entre eles, sempre me alegam que estou propondo-lhes algo muito difícil, que irá exigir-lhes muitas leituras, muita pesquisa e muito tempo para o planejamento e preparo de aulas e atividades.

A pressa com que os professores fazem a leitura do texto - sem uma motivação suficiente e interessante - e a ausência de contextualização constituem outros pontos críticos desse ensino, além de um procedimento didático inadequado à faixa etária a que ele se destina.

Outro aspecto a ser lembrado é o referente à leitura das ilustrações que acompanham o texto proposto aos alunos. Raros são os professores que procedem ao estudo ou à análise dessas gravuras com as crianças e raras são as vezes em que o fazem. Se o fizessem com mais frequência, facilitariam o entendimento do texto pelos alunos e ensinariam a construção dos significados nele latentes, além de ativar-lhes o conhecimento prévio sobre o assunto a ser estudado.

Há pouco tempo, reunindo-me com um grupo de professoras, perguntei-lhes se faziam a leitura das ilustrações do texto, quando desenvolviam uma aula de leitura. Algumas balançaram a cabeça afirmativamente. Uma delas, porém, já prestes a aposentar-se, como ela me disse mais tarde, pediu-me licença e fez esta ressalva: "Mas não da forma como a senhora nos demonstrou. Fazemos apenas uma leitura muito rápida das gravuras."

Pelo exposto, algumas conclusões já se evidenciam: 1. não há da parte do PEB-1 suficiente domínio de alguns conceitos necessários e indispensáveis a um trabalho proveitoso com leitura, junto a alunos de primeira a quarta série; 2. a metodologia de leitura adotada nas quatro primeiras séries do ensino fundamental apresenta algumas lacunas que, se não forem devidamente preenchidas ou eliminadas, podem colocar em risco o próprio ensino-aprendizagem de língua materna; 3. os professores do ciclo I (de primeira a

quarta série), em sua maioria, ainda não se conscientizaram de que leitura é prática política, pedagógica e social: esta última dimensão do processo de leitura muito raramente vem à tona, quando interrogados sobre o que é leitura e a concepção que têm a respeito do ato de ler; 4. a formação do PEB-1 ainda é bastante precária: os cursos de magistério deveriam visar primeiramente à formação do professor de leitura em língua materna e, mais tarde, à do alfabetizador. Não vou sugerir que o professor alfabetizador tenha, no mínimo, mestrado em educação, para se dedicar a essa tarefa, a meu ver, uma das mais difíceis na carreira do magistério, pois isso seria pedir muito de um país com tantos problemas e desigualdades quanto o nosso, mas que tenha ao menos o curso de pedagogia<sup>4</sup> (com habilitação em alfabetização). É o mínimo que se pode esperar de um profissional que irá participar, com a criança, de um processo tão importante e difícil para ela: o de aquisição da leitura-escrita; 5. análise cuidadosa da grade curricular ou "curricula" dos cursos de formação de professores para o ensino básico, com destaque às disciplinas inerentes à língua materna e literatura infantil (ou infanto-juvenil), com vistas, ainda, ao acréscimo de outras disciplinas, como Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna e Fonética-Fonologia da Língua Portuguesa, esta, indispensável a quem pretende alfabetizar futuramente.

No momento em que concluo estas reflexões, revejo (e releio) a reportagem exclusiva "Uma escola para o futuro", publicada pela revista ISTO É de 15/10/97, cuja manchete de capa - *Prepare seu filho: a escola vai mudar* - já antecipa o pacote de reformas do Ministério da Educação e Cultura para o ensino básico em todo o território nacional, ao mesmo tempo em que anuncia o presente do Excelentíssimo Senhor Presidente da República para seiscentos mil professores de primeira a quarta série, em todo o país, a partir de 15/10/97: uma caixa verde-amarela, acompanhada de uma carta-estímulo do chefe da Nação, contendo dez livros "com idéias e sugestões para melhorar as aulas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia que 20 milhões de crianças têm em seus primeiros anos de estudo." (ISTO É, p.37, 15/10/97)<sup>5</sup>. Recordo-me, então, que, já no final dos anos sessenta (em 1969, para ser mais exata), o grande lingüista José Pedro Rona, ao se referir à crise do ensino de língua materna na América Espanhola, assim se expressava:

*"Suele decirse, en el ámbito hispanoamericano, que la enseñanza de la lengua materna está atrasada, o insuficientemente*

<sup>4</sup>A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê o Curso Normal Superior.

<sup>5</sup> Trata-se dos "Parâmetros Curriculares", cuja versão preliminar - a de 1995 - quanto ao ensino da Língua Portuguesa - merece leitura atenta, para posterior análise e discussão de algumas passagens, mais críticas e/ou obscuras.

*desarrollada, en la América Española, se trata de un grave error. La enseñanza de la lengua materna está insuficientemente desarrollada, sí, pero no en la América Española, sino en el mundo entero."*

(Rona "apud" Secretaria da Educação / Departamento de Recursos Humanos, 1977, p.9).

Também Lamas (1997), ao se referir sobre o ensino da língua materna em Portugal, destaca a situação díspare desse ensino, neste final de século, em termos de cursos de bacharelado e licenciatura, da carga horária destinada à formação do professor de língua materna (do básico ao superior) e da prática de sala de aula, exigida desse futuro profissional. Constatadas as deficiências, aponta, entre outros, os seguintes fatores que contribuem para que "as coisas corram mal", quanto a essa formação profissional: 1. a diversificação da formação dos atuais professores; 2. a ausência, principalmente em nível superior, de uma formação psicopedagógico-didática; 3. a má implantação da Reforma Educativa em Portugal; 4. a resistência a essa Reforma; 5. a falta de intercâmbio entre os vários níveis de ensino; 6. a falta de uma reciclagem bem pensada (Lamas, 1997, p.13-17).

Aqui no Brasil, a falta de intercâmbio entre os vários níveis de ensino também se faz sentir: os professores de quinta a oitava série (e também os do ensino médio) reclamam dos vícios de alfabetização de seus alunos e alegam que, por não terem recebido uma formação específica no campo da alfabetização, não sabem como resolver essas dificuldades trazidas pela clientela escolar; os de primeira a quarta série argumentam que não têm formação lingüística, pouco conhecem sobre fonética-fonologia da língua materna, nunca ouviram falar em lingüística textual e que, embora lhes tenham dito, freqüentemente, por meio de coordenadorias e oficinas pedagógicas, que não devem dar normas gramaticais aos alunos, e, sim, focalizar a gramática no texto, não sabem muito bem como fazê-lo, pois "nunca ninguém nos mostrou como fazer isso, e acabamos caindo na regrinha."<sup>6</sup>

Assim, quando o governo federal acena com melhorias no ensino para o próximo milênio, ao mesmo tempo em que diz que "*não é responsável pela formação de professores*" (ISTO É, p.38, 15/10/97), pergunto-me se, sem professores devidamente preparados, o ensino em geral, e especificamente o de primeira a quarta série, atual alvo desse mesmo governo, irá melhorar de fato. "*Sem professores devidamente preparados, o ensino nunca irá melhorar.*" (Lamas, 1996, p.16). Na opinião dos professores com quem me encontro freqüentemente, para desenvolvimento do projeto "Repensando e reorganizando a prática

pedagógica e social da leitura na sala de aula do primeiro e segundo graus", as duas horas de HTPC são insuficientes para que desenvolvam, em conjunto com os seus pares, os projetos coletivos solicitados pela Secretaria da Educação. Alguns deles, saudosos, chegam a recordar a escola padrão, "quando tínhamos a oportunidade de planejar juntos e desenvolver, na sala de aula, as atividades programadas; envolvíamos até os pais", como me contava, recentemente, um desses mestres.

Agora, o quadro mudou, e em que pese os "kits pedagógicos" enviados pelos governos estadual e federal às escolas, a formação do professor continua precária. O atual projeto do MEC, apesar de muito amplo (está sendo implementado em nível nacional), não deixa de ser bem intencionado, mas pouco fará, se não houver uma política nacional de formação do professor. Mizukami (1996), Balzan (1996), Pagotto (1995) e Silva (1990), cada um a seu modo, apontam algumas distorções e alguns fatores que intervêm nessa formação. Também Grossi, na reportagem já citada aqui, faz um alerta nesse sentido: "*Tudo isso vai cair no vazio, se não houver uma política nacional para a formação dos professores.*" (ISTO É, p.38, 15/10/97).

Urge, portanto, que se analise, com muita atenção e rigor, o problema em tela, para que sejam feitos os encaminhamentos e intervenções necessários.

<sup>6</sup>Ver, a propósito, o interessante trabalho de Isabel Alice Lelis, intitulado "A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio."

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. M. & MIZUKAMI, M. G. (Org.). Formação de professores. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 47-58.
- BREVES FILHO, J. S. Um programa de leitura. In: BREVES FILHO, J. S. Pelos túneis do texto: tecendo uma proposta de leitura. Imperatriz: Ética, 1996, p. 86-90.
- CARVALHO, N. C. Por que os alunos da 1ª a 4ª série gostam de ler e os de 5ª a 8ª não? Proleitura: na sala de aula, n. 15, 1997.
- EVELIN, G. & MELLO, R. Uma escola para o futuro. Isto é, n.1473, p. 38, 15 out. 1997.
- LAMAS, E. P. R. O ensino da língua materna em Portugal. In: GREGOLIN, M. R. V. & LEDNEL, M. C. M. (Org.). O que quer e o que pode esta língua? Araraquara: FCL/UNESP, 1997, p.13-29.
- LELIS, I. A. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 81-4.
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. & MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). Formação do professor. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p.59-91.
- PAGOTTO, M. D. S. A UNESP e a formação de professores. Campinas: UNICAMP, 1995, 278p. (Tese Doutorado).
- RONA, J. P. La enseñanza de la lengua materna en la América española. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau. São Paulo: SE/DRHU, 1997, p.9-10.
- SILVA, E. T. Mal-formado e mal-informado. In: Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p.23-7.