

RECORTE - REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO

Ano 5 – Número 8 – Janeiro a Junho de 2008

[início](#)

CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO E CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

Ana Lúcia de Campos Almeida
UNINCOR

ABSTRACT – This paper intends to discuss the situation of teachers concerning their position as legitimate or non-legitimate readers. I dialogue with other authors' ideas concerning this subject and bring to the discussion some considerations generated by my own research focusing literacy practices of Brazilian High School teachers.

Atualmente, a questão das leituras do professor está inserida em ampla polêmica contemporânea de cunho sócio-antropológico a respeito de diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura e contextos sócio-econômicos, ilustrada pelas discussões sobre bens culturais, simbólicos e poder econômico sustentadas por Bourdieu (1996), Chartier (1996) e De Certeau (1994, 1995).

A perspectiva dos estudos de letramento (BARTON, 1994, 2000; HEATH, 1983; STREET, 1995) adotada em meu estudo se apresenta como alternativa para superar a visão dicotômica sobre leituras legítimas/não-legítimas que, associada a concepções elitizantes de língua e de leitura, confere a identidade de leitor somente aos sujeitos detentores das leituras canônicas socialmente prestigiadas, desconsiderando práticas de letramento divergentes do padrão hegemônico, exercidas por grupos que se encontram socioeconômica e culturalmente afastados das classes dominantes.

Do ponto de vista dos estudos de letramento, o professor é visto como um agente que atua na instituição escolar ativando redes comunicativas, recursos e capacidades de uso da escrita dos aprendizes e mobilizando ações efetivas de inserção nas práticas letradas. Trata-se, assim, de um profissional que mantém uma relação especial com a cultura escrita pela própria natureza do trabalho que desenvolve, o que, aliado à relevância social desse trabalho, determina e justifica o fato de o elegermos como objeto de pesquisa, focalizando suas práticas de letramento e sua constituição como leitor.

Vários discursos circulam em nosso meio social como modos de representação da identidade leitora do professor. As representações são fenômenos sociais em que são construídas interpretações sobre a realidade que, uma vez compartilhadas por grupos sociais, criam para eles uma visão consensual. “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e

veiculadas em mensagens e imagens midiáticas” (JODELET, 2001, 17).

Entendo que, mais do que circular nos discursos, as representações são constituídas no próprio discurso e, como as palavras têm um conteúdo vivencial, histórico e ideológico que instaura um jogo de relações de poder (FAIRCLOUGH, 1989, 1992), as representações sociais são sempre ideológicas, refletindo os valores dos grupos que partilham determinada visão de mundo. Para Fairclough (1989), a ideologia consiste justamente na naturalização das formas do discurso hegemônico nas práticas cotidianas. Como todas as atividades humanas estão perpassadas pela linguagem, os sujeitos são inevitavelmente levados a reproduzir, nos enunciados que proferem, formas naturalizadas do discurso hegemônico, de modo que não há como se impermeabilizar ante a ideologia, que impregna todas as formas de interlocução e faz parte de toda atividade humana.

Neste sentido, percebe-se que o discurso hegemônico sobre o professor circulante tanto na mídia quanto na academia, expandindo-se como consenso pela sociedade em geral, produz a representação de um leitor precário e despreparado para a tarefa de formar novos leitores. Kleiman (2001) discorda deste ponto de vista e denuncia este tratamento avaliativo destinado ao professor como parcial, inadequado e preconceituoso, visto não se exigir de nenhuma outra profissão de nível superior, como médicos, advogados, economistas, por exemplo, a competência para ler textos que estejam fora do escopo de sua área de atuação profissional.

Assim, o professor-leitor vem sendo alvo constante de comentários críticos por parte dos formadores de opinião da mídia em geral, que apontam suas “deficiências” de formação, sua falta de domínio da língua padrão, bem como sua não familiaridade com obras da literatura consagrada. Também tem sido tomado como objeto de diversas pesquisas acadêmicas que focalizam suas dificuldades em manter relações estreitas com a cultura escrita e seu distanciamento das práticas de leitura de prestígio (BRITTO, 1998; BATISTA, 1998; SILVA, 1998).

Britto (1998, 77), discutindo a situação dos professores de escola pública de ensino fundamental em relação à questão da leitura, considera-os leitores “interditados” por entender que, enquanto cidadãos, eles não possuem o perfil sócio-econômico e cultural dos altamente escolarizados e, principalmente, devido a suas condições insatisfatórias de trabalho, estão submetidos a “práticas de leitura limitadas e limitadoras, reduzidas ao nível mínimo pragmático”.

Assim, em sua reflexão, este autor entende que os professores, devido a seu não-pertencimento aos grupos detentores de capital cultural, bem como por sua própria situação de trabalho, exaustivo e mal remunerado, não têm acesso ao repertório das leituras consideradas legítimas, praticadas pelas classes dominantes, que priorizam a função estética e se prestam ao desenvolvimento de análises crítico-reflexivas. De acordo com Britto, para esses professores os textos escritos assumem uma função meramente pragmática e suas leituras se tornam “limitadas e limitadoras”, circunscritas àquelas utilizadas para o preparo de aulas, que não demandam o contato com obras científicas ou literárias.

Tal questão já se mostra mais complexa se atentarmos para a heterogeneidade na constituição da categoria docente. Os sujeitos professores entrevistados em meu estudo (CAMPOS ALMEIDA, 2005), por exemplo, se enquadram no perfil de leitores legítimos: cursaram licenciatura em universidades públicas em período integral; são professores concursados efetivos, trabalhando em escolas públicas bem localizadas que atendem a alunado de classe média baixa; e, em sua vida cotidiana, fazem uso de práticas

de letramento próprias de esferas de prestígio como a acadêmica, a literária, a científica, a jornalística, a política, a artística. Deste modo, esses sujeitos pertencem aos grupos sociais possuidores de capital cultural simbólico; sustentam, a meu ver devido a este próprio pertencimento, uma visão de leitura como bem cultural intrinsecamente benéfico, e privilegiam em seu cotidiano o exercício das práticas letradas de prestígio.

Neste contexto, esses sujeitos demonstram insatisfação e frustração diante de suas condições de trabalho, que consideram realmente limitadoras de condições para exercício de leitura. Em suas falas, durante as entrevistas à pesquisadora, fazem referência a esse processo de “interdição” às práticas de leitura consideradas legítimas, alinhando-se ao ponto de vista de Britto:

Eu me sinto emburrecendo só na sala de aula. Porque a gente não tem contato com nada, tudo bem, o dia que eu tô a fim de ler, não só leitura rápida de jornal, revista, mas pra eu pegar um livro realmente, uma leitura específica da área, um tema específico, eu preciso ter um tempo, eu preciso sentar, eu preciso ler, eu preciso anotar, mas tem a escola com 40 horas, tem a casa, tem filhos, então isso compromete o teu trabalho, vai comprometendo mesmo, você quer mas não dá... pra melhorar ... é estagnar. (Zélia – professora de Geografia)

Considero relevante ressaltar, porém, que no contexto global da entrevista torna-se evidente que o que a professora Zélia está reivindicando são condições estruturais e de remuneração que permitam a ela partilhar das práticas culturais prestigiadas, como, por exemplo, participar de congressos e de cursos de atualização que lhe propiciem acesso a novos conhecimentos produzidos em sua área; condições menos estafantes do que lecionar para cerca de quinze classes superlotadas, acumulando uma jornada de trabalho suplementar em escolas particulares, o que significa conquistar condições de participação nas esferas de letramento valorizadas ou de prestígio.

Neste sentido, Soares (2001) desenvolve reflexões esclarecedoras sobre o binômio leitura e ensino, analisando justamente as condições negadas ao professor para que ele possa assumir uma posição de formador de futuros leitores. Focalizando a concepção do professor-leitor a partir da análise de dois manuais didáticos, a autora aponta mudanças conjunturais do perfil desse profissional em função de uma cadeia de fatores complexos que se interrelacionam: multiplicação de alunos, de escolas e agências formadoras de professores, recrutamento amplo e menos seletivo de profissionais, rebaixamento salarial, precarização das condições de trabalho que obrigam o professor a buscar no livro didático uma facilitação de suas atividades docentes.

Segundo a autora, “o professor já não tem condições de formação e de trabalho para assumir autonomamente, como nas primeiras décadas do século, a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno-leitor” (SOARES, 2001, 75). Porém, isto não faz desse profissional um não-leitor, mas um sujeito a quem são negadas, por razões políticas, as condições sociais, econômicas, culturais para o exercício pleno da profissão.

Também Batista (1998) aponta os conflitos na constituição do professor-leitor. Sua pesquisa está filiada a uma linha teórica de cunho crítico, da sociologia das práticas culturais, que busca analisar as causas conjunturais e políticas dos fenômenos focalizados, desvelando relações de desigualdade e exclusão social (BOURDIEU, 1996).

A partir da análise dos dados de sua pesquisa, desenvolvida junto a

professores de Português do estado de Minas Gerais, Batista constrói o perfil sociológico desses profissionais, caracterizando-os como pertencentes a segmentos sociais de baixo poder aquisitivo, possuidores de baixo capital cultural, com formação acadêmica insuficiente para assegurar o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima. O autor interpreta como “precária” a situação dos professores-leitores, sujeitos de seu estudo, considerando-a decorrente de um processo de falsa democratização cultural, que promove uma exclusão tardia ou inclusão relativa desses docentes no universo da cultura legítima.

O autor entende ainda que esta condição é reproduzida e transferida aos alunos, provenientes de camadas sociais subalternas, de forma a perpetuar, por meio da própria instituição escolar, as condições da desigualdade social e cultural. Considera ele que tal situação vincula-se a uma questão político-ideológica, que produz efeitos perversos de inculcação de incompetência no profissional professor, levado a assumir, como culpa ou falha pessoal sua, o insuficiente domínio obtido por ele das formas prestigiadas dos bens culturais. Sob esta perspectiva, o professor é visto como um cidadão que tem contato exíguo com as obras de prestígio, sabendo de sua existência apenas para se certificar de que não pode delas apropriar-se, em um processo que pode ser entendido como uma forma cruel de se tornar consciente da própria exclusão (BATISTA, 1998, 57).

Assim, para o autor, a situação do professor-leitor faz parte de um processo de exclusão social, uma vez que a desigualdade na distribuição da leitura, quer pela restrição econômica de acesso aos livros, quer pelas condições insatisfatórias de aquisição da escrita, funciona como barreira para vetar a inserção das classes sociais subalternas. Considera que as estruturas do sistema sócio-político dominante acabam garantindo a continuidade ou a permanência deste processo de exclusão, pois, de acordo com a sociologia das práticas culturais, as distâncias relativas entre os grupos sociais desiguais tendem a se manter (BOURDIEU, 1996; BATISTA, 1998).

Por outro lado, Guedes Pinto (2000), pesquisando as leituras de professoras alfabetizadoras, contrapõe-se à posição sustentada por Britto (1998) e Batista (1998) por não aceitar a hierarquização valorativa entre as diferentes práticas letradas, considerando que os professores são avaliados preconceituosamente em função dos padrões acadêmicos, equivalentes aos da classe dominante.

Em sua pesquisa, a autora, fundamentada em teorias da história cultural, analisa as práticas de leitura de dez professoras alfabetizadoras da cidade de Campinas e conclui que as professoras são vozes silenciadas que, apesar de praticarem múltiplas leituras, não se consideram leitoras legítimas por não corresponderem ao perfil de leitoras instituído pelo padrão sócio-cultural hegemônico. De acordo com as considerações de Guedes Pinto, o professor é representado socialmente como um leitor-não-legitimado em função da adoção de perspectivas teóricas dominantes, que acabam por reforçar fenômenos de exclusão cultural e de inculcação de incompetência na categoria do magistério.

Dentro desta linha de pensamento, Kleiman (1995; 2001) desenvolve uma proposta de pesquisa crítica fortalecedora (CAMERON, 1992; STROMQUIST, 1992), considerando que os grupos ditos subalternos desenvolvem táticas e estratégias que lhes possibilitam usufruir dos bens culturais de acordo com seus objetivos específicos (cf. DE CERTEAU, 1994; 1995) e, nesse sentido, propõe inserir a discussão da questão das leituras do professor na perspectiva dos estudos de letramento, que possibilitam examinar as práticas situadas – no caso do professor, no seu local de trabalho –, procurando garantir legitimidade a suas práticas sócio-culturais.

O fator extremamente positivo desse enfoque é a possibilidade de contestação à hierarquia de legitimidade que se estabeleceu entre as práticas de leitura, na medida em que sustenta uma proposta de valorização dessas práticas dentro do contexto sócio-cultural e profissional do professor. Penso que assumir tal postura implica: problematizar a corrente doutrina da inclusão, que prescreve a inserção das classes subalternas mediante o acesso ao consumo de bens culturais de prestígio (submetendo-as ao processo de “engolir” o repertório letrado); dispensar noções como precariedade ou limitação das práticas de leituras do professor; postular que a valorização do trabalho do professor inclui o reconhecimento da legitimidade dos saberes locais das comunidades em que este sujeito e seu alunado estão inseridos, bem como o reconhecimento relativo das múltiplas esferas de letramento que ali circulam, além da escolar (como na música, arte, religião, trabalho, política).

Entendo que, para atuar como um autêntico agente de letramento em sua comunidade escolar, o sujeito professor-leitor necessitaria, antes de mais nada, de (auto)reconhecimento de sua própria identidade como leitor e também de autonomia para se desprender, no ensino, das práticas da leitura postuladas dentro de uma versão adaptativa ou autônoma de letramento (SOARES, 2003; STREET, 1995), uma vez que este modelo tem se mostrado absolutamente ineficaz, talvez mesmo contrário à produção de movimentos de transformação social através do processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, M.R. (Orgs.) *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

BATISTA, A. A. G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (Orgs.) *Leituras do professor*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1998.

BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate com Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRITTO, L. P. L. O leitor interdito. In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (Orgs.) *Leituras do professor*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1998.

CAMERON, D. et alii. *Researching language: issues of power and method*. London: Routledge, 1992.

CAMPOS ALMEIDA, A. L. *As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores*. Campinas, Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

CHARTIER, R. (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DE CERTEAU, M. *Artes de fazer: a invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Cultura no plural*. Campinas: Editora Papirus, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

GUEDES PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2000.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. A formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____. (Org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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

SOARES, M. B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras / ALB / CEALE, 2001.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

STREET, B. The schooling of literacy. In: STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London, New York: Longman, 1995.

STROMQUIST, N. P. Conceptual and empirical advances in adult literacy. *Canadian and International Education*. v. 21, nº 2, published by Comparative and International Education Society, Canada, 1992, p. 40-45.