

FORMAÇÃO PARA FORMAR O LEITOR JOVEM DO SÉCULO XXI

Núbio Delanne Ferraz Mafra

Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Centro de Letras e Ciências Humanas
nubiomafra@yahoo.com.br

Lucinea Aparecida de Rezende

Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Centro de Educação, Comunicação e Artes
lucinearezende@gmail.com

Resumo

Os autores investigam a formação de professores em sua relação com a leitura e a cultura midiática, partindo de estudos feitos em uma universidade estadual do Norte do Paraná, Brasil, contemplando os cursos de Letras e Pedagogia. Uma parte destas investigações foi ampliada, tomando-se como referência um curso equivalente de Licenciatura em Educação Básica de uma universidade da região do centro de Portugal. Estes estudos sinalizaram uma abordagem de leitura percebida como insatisfatória por parte dos alunos, bem como propostas curriculares distanciadas das demandas atuais na área da linguagem. O quadro teórico está fundamentado no campo da Leitura e Formação do Leitor, de Estudos Culturais e do Currículo. Neste contexto, os pesquisadores se propõem a discutir o processo formativo dos docentes com vistas a um trabalho proficiente no campo da leitura, em articulação com a linguagem do jovem leitor contemporâneo.

Palavras-chave: Formação de professores; Leitura; Cultura midiática; Pedagogia; Letras.

Abstract

The authors investigate teacher education in relation to reading and mediatic culture beginning with studies conducted at a state university located in Northern Paraná, Brazil, focusing on Language Arts and Education courses. Part of these investigations was expanded taking as reference an equivalent course of teachers



training in Basic Education at an university in the region of central part of Portugal. These studies showed that a reading approach was perceived as unsatisfactory by the students and curriculum proposals a long way off from the current demands in language, as well. The theoretical framework is based on the field of Reading and Reader Training, Cultural Studies and Curriculum. In this context, the researchers propose to discuss the teacher education process aiming to provide skills to these professionals Reading in conjunction with the language of contemporary young reader.

Keywords: Teacher education; Reading, Mediatic Culture, Pedagogy; Language Arts.

Introdução

A leitura nos envolve em nosso cotidiano e se constitui como matéria prima nos cursos de formação de professores. No entanto, ela está longe de alcançar o posto que deve ocupar junto aos alunos no que diz respeito ao exercício contínuo – ato prazeroso de ler – e contribuição indispensável em sua formação.

Assim considerado, a partir de estudos já feitos e observações no cotidiano dos trabalhos desenvolvidos, buscamos perspectivas de compreensão e atuação nos cursos de formação de professores, tendo como ponto inicial estudos junto a alunos da graduação nos cursos de Letras e Pedagogia no Brasil e Licenciatura em Educação Básica, em Portugal.

De um lado, os estudos feitos no curso de Letras centram-se na questão curricular e a mídia, com entrevistas junto a professores e alunos egressos; de outro, estudos desenvolvidos em curso de Pedagogia no Brasil e Licenciatura em Educação Básica em Portugal estão centrados na leitura em geral (sentido lato de leitura¹) e nas vivências teórico-práticas dos alunos.

Os referidos estudos no curso de Letras partem de uma indagação: como, num currículo de Letras, as demandas midiáticas – com o consequente questionamento dos limites entre as culturas e, principalmente, o redesenho das relações ensino-

¹ Neste contexto, a leitura em sentido lato implica textos diversificados – tipos e gêneros - e em diferentes suportes: palavra, som, imagem, espaço, mídia etc.

aprendizagem – se articulam com as demandas das licenciaturas, a partir de uma relação renovada entre teoria e prática?

Para responder a esta pergunta, a pesquisa procurou compreender como a mídia, articulada ao universo cultural e à formação de professores, se apresentou no currículo da licenciatura em Letras Vernáculas de uma Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES) do Estado do Paraná, Brasil, durante o período 1995-2002. Com base num estudo de caso, foram feitas entrevistas com professores e alunos do curso (egressos)² e análise de informações oficiais em diferentes documentos como currículos, disciplinas, projetos, eventos e capacitações docentes.

Já no estudo junto ao curso de Pedagogia (Br) e à Licenciatura em Educação Básica (Pt)³, as perguntas formuladas foram agrupadas em três blocos e tiveram os seguintes enfoques:

- como é estabelecida a relação com a leitura no curso;
- afirmações possíveis no que diz respeito às leituras realizadas no curso:
 - ✓ textos utilizados
 - ✓ estímulo para leituras de textos diversificados
 - ✓ relação com a produção de textos
 - ✓ percepção quanto à adequação da quantidade dos textos
 - ✓ exigência dos professores em relação à escrita (coerência, clareza, correção gramatical...)
 - ✓ maneiras como são trabalhadas.

Como complemento para as informações, oferecemos a opção:

² Professores e alunos entrevistados estão representados neste trabalho, respectivamente, pelas expressões Prof e Aln, acompanhadas do número sequencial.

³ A Licenciatura em Educação Básica resulta da adequação da Licenciatura em Educação de Infância e da Licenciatura em Ensino Básico — 1º Ciclo, destinando-se a todos aqueles que desejam prosseguir estudos no sentido de poderem vir a ser Educadores de Infância, Professores do 1º e/ou do 2º Ciclo do Ensino Básico (Português, História, Matemática e Ciências da Natureza), isto é, trabalharem com crianças de 0 a 12 anos de idade. Essa adequação se deu em decorrência da reestruturação do ensino superior à luz do Processo de Bolonha e do novo enquadramento legal, que define as habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).



- caso julgue ser necessário melhorar o modo de trabalhar com a leitura no curso, o que o estudante propõe para que isso aconteça.

No primeiro bloco de questões elaboradas foi solicitado aos estudantes que numerassem de 1 a 5 as afirmativas de “a” a “e”, de acordo com o grau de verdade atribuída a elas. No segundo bloco, coube aos estudantes assinalarem com X a alternativa escolhida e, no terceiro, optamos pelo mesmo formato das questões do bloco I.

Elaborado o instrumento de coleta de dados, ele foi submetido aos devidos testes e, em seguida, fizemos alguns ajustes nos enunciados, visando a maior clareza nas formulações das questões. Passamos, então, à coleta das informações junto aos alunos, no interior do Estado do Paraná, Brasil (primeiro semestre de 2007). Posteriormente, as mesmas questões foram apresentadas a estudantes portuguesas (segundo semestre de 2007). Feito isso, os dados foram organizados e passamos à tarefa de dar-lhes tratamento estatístico⁴, tendo o propósito de melhor visualizá-los para o estabelecimento de nexos e implicações.

Em relação aos dados coletados junto à Pedagogia, participaram alunos do 4º ano do curso, matriculados nos turnos da manhã (15), tarde (17) e noite (21), num total de 53 respondentes. Os dados foram considerados no conjunto — os 3 turnos —, sem especificarmos os períodos.

No que diz respeito à coleta de dados em Portugal, ela se deu em uma universidade pública, situada em uma cidade de médio porte. A Licenciatura em Educação Básica (Pt) é resultante da adequação da Licenciatura em Educação de Infância e da Licenciatura em Ensino Básico — 1º Ciclo, destinando-se a todos aqueles que desejam prosseguir estudos no sentido de poderem vir a ser Educadores de Infância, Professores do 1º e/ou do 2º Ciclo do Ensino Básico (Português, História, Matemática e Ciências da Natureza), isto é, trabalharem com crianças de 0 a 12 anos de idade. Essa adequação foi necessária frente à reestruturação do ensino superior à luz do Processo de Bolonha e do novo enquadramento legal, que define as habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos

⁴ Para o tratamento estatístico dos dados contamos, inicialmente, com os trabalhos da Profa. Dra. Vanderli Marino Melem, professora adjunta do Departamento de Estatística DSTA/UEL. As tabulações foram feitas no programa Epi Info versão 3.3.2, que pode ser obtido em: <<http://www.lampada.uerj.br/epiinfo/>>. Posteriormente, o professor Dr. Edson Lavado, do Departamento de Fisioterapia da UEL, auxiliou-nos a completar os dados estatísticos necessários.

básico e secundário (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro) na comunidade europeia.

Os questionários, da mesma forma que no caso brasileiro, foram entregues às alunas (neste caso, todas do período diurno, constituindo uma só turma), que se prontificaram a respondê-los, oferecendo contribuições para este estudo. Ao todo, 34 estudantes portuguesas⁵ responderam às questões que lhes foram apresentadas.

O Que Dizem os Dados Considerados

Citelli (2000) interpretou que os professores da educação básica vivem um momento de perplexidade perante as demandas apontadas pelas novas linguagens da comunicação. Além de confirmarmos esta perplexidade por meio da fala dos alunos, na condição de professores hoje formados nós a encontramos amplificada no ensino superior, ao cruzarmos documentos e entrevistas de alunos e professores da licenciatura em Letras.

Na pesquisa desenvolvida no curso de Letras no Brasil, uma das indagações na entrevista foi em que momento(s) do seu curso o aluno se lembrava de algum trabalho relacionado à mídia. Muitos dos comentários iniciais e alguns ao longo da entrevista não foram nada animadores, assinalando a ausência ou insignificância do assunto nas discussões acadêmicas regulares das Letras.

Como a pesquisa abrangeu um período maior que o percurso acadêmico na licenciatura de cada um dos alunos entrevistados, levantamos todas as propostas curriculares de Letras Vernáculas ao longo do período analisado, que vai de 1995 a 2002, procurando identificar as eventuais alterações efetuadas.

Se levamos em conta que desde o currículo de 1995 não encontrávamos nenhuma referência a elementos da cultura midiática, as alterações no currículo que apresentamos, em diálogo com as lembranças iniciais dos alunos, mais do que confirmar a insignificância da mídia em Letras, não fazem a ela qualquer referência. Em termos gerais, contatam-se na verdade poucas e insignificantes alterações ao longo do período analisado. O conjunto maior de alterações no ano de 1999 se deveu ao fato de que naquele ano houve um aumento da carga horária das chamadas “disciplinas práticas”, o que implicou a criação de novas disciplinas com este perfil,

⁵ Todas do sexo feminino.



com os consequentes ajustes de realocação de algumas outras disciplinas e a importante diminuição de número de alunos por turma. Porém, nada diretamente focado em nosso objeto de investigação.

Quando olhamos especificamente para as disciplinas constantes daqueles currículos, identificamos inicialmente que, no período analisado, a licenciatura em Vernáculos da IEES pesquisada ofertava em média 30 disciplinas ao longo de cada ano letivo. Analisado o programa de cada uma destas disciplinas, identificamos 5 disciplinas (16,6%) em que a ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia ou bibliografia estabeleceram algum tipo de relação com aspectos da cultura midiática. São estas as disciplinas, com a indicação do departamento que as ofertou: Literatura Brasileira III (Letras), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Letras), Cultura Brasileira (Sociologia), Didática Geral (Educação) e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (Educação). Como se pode constatar, o Departamento de Letras Vernáculos e Clássicas (Letras), responsável por 24 disciplinas desta licenciatura (80%), respondeu por apenas 2 das disciplinas com o perfil anteriormente citado.

Com relação às disciplinas especiais⁶ oferecidas à licenciatura em Letras no período analisado, o número de disciplinas é naturalmente menor, e a proporção de disciplinas relacionadas à mídia e ensino se mantém pequena, para não dizer ínfima. De 36 disciplinas especiais, somente quatro apresentaram alguma aproximação com estas discussões: 1) Técnicas semióticas de redação, 2) Teorias linguísticas e questões de aprendizagem, 3) Literatura infanto-juvenil e ensino e 4) Texto argumentativo: relações intersubjetivas.

As poucas informações que obtivemos das disciplinas especiais dificultaram nossa análise. Diferentemente das disciplinas regulares, somente conseguimos acesso às informações básicas de cadastro das disciplinas especiais como carga horária, vagas ofertadas e matrículas efetuadas. Neste sentido, ainda que reconhecendo a limitação da análise, valemo-nos fundamentalmente do título destas disciplinas. Entendemos que os títulos destacados assinalam ao menos uma das preocupações investigadas por nós, principalmente no que se refere às questões de

⁶ Na IEES pesquisada, de acordo com informações constantes em http://www.uel.br/prograd/?content=divisao-colegiado-cursos-curriculos/disciplinas_especiais.html, disciplinas especiais são entendidas como “Atividades Acadêmicas Complementares e deverão ter

ensino. Neste sentido, reafirmamos a ideia, é uma associação ínfima, praticamente desprezível.

Ao todo, foram lembradas 23 circunstâncias em que a mídia foi tratada ao longo do curso, quer seja em disciplinas quer seja em projetos. Em função de muitas das lembranças de uma entrevista aparecer em outra(s), o conjunto de 23 circunstâncias lembradas referiu-se a um total de 7 disciplinas e 5 projetos.

Os dados e números que apresentaremos a seguir se inserem neste árido contexto de lembrança do trabalho com a mídia no curso regular de licenciatura, excluindo atividades como participações em projetos, cursos ou eventos. Ao todo, foram lembradas 23 circunstâncias, fossem em disciplinas ou em projetos, em que a mídia foi tratada ao longo do curso. Em função de muitas das lembranças de uma entrevista aparecer em outra(s), o conjunto de 23 circunstâncias lembradas referiu-se a um total de 7 disciplinas e 5 projetos.

Nestas entrevistas se confirmou a forte participação em projetos dos alunos entrevistados, perfazendo quase a metade das citações (42%). Outro dado a se destacar é que, em comparação com os programas anteriormente comentados, as entrevistas apresentam algumas variações nas disciplinas citadas. As disciplinas de Sociologia e Educação, que fazem referência em seus programas a questões de cultura midiática, não foram citadas na entrevista. Enquanto a análise dos programas apresenta apenas 2 disciplinas do curso de Letras, as entrevistas com os alunos fazem referência a 7 disciplinas deste departamento. Nós, docentes de qualquer nível de ensino, sabemos que nem sempre a realidade de sala de aula está sintonizada com o programa da disciplina – isto quando não o desconsidera em sua totalidade. Em sua entrevista, o Prof7 confirma esta situação:

“– Quando eu digo que “deve aparecer”, “pode aparecer” (e eu acredito que realmente apareça), é que esse tipo de inclusão da questão midiática não se faz tanto através de ementa e de programa. Eu acredito que isso daí se faça muito também através da prática, do dia-a-dia, da explicação que vai no quadro. Eu lembro que em Teoria da Literatura I eu fazia com frequência essa articulação entre essas duas partes do programa: Teoria da Narrativa e Gênero

conteúdo relativo ao curso ao qual são oferecidas, tendo ou não caráter multidisciplinar, vedada a repetição de conteúdos específicos das disciplinas obrigatórias”.



Dramático. Eu estabelecia essas associações com a telenovela. Isso provavelmente não aparecia no programa, menos ainda na ementa”.

Este conjunto de fatos e colocações reflete bem o lugar do programa e do planejamento no cotidiano da atividade docente. Perpassa nesses procedimentos uma dimensão fundamentalmente conteudista do trabalho em sala de aula, com o professor desconsiderando a reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

Não obstante os relevantes detalhamentos do cenário curricular que apresentamos, se levarmos em conta que nossa investigação se refere a 7 anos de vida acadêmica (1995-2002), a identificação de questões midiáticas em apenas 5 programas de disciplina e a lembrança pelos egressos de 23 situações em que a mídia se fez presente de alguma maneira durante o curso de Letras já reflete efetivamente a pequena preocupação formativa do curso para o tratamento deste assunto.

Esta pequena presença das mídias nos programas das disciplinas nos popiciou uma primeira visualização de um curso em crise. Uma crise atravessada por tensões internas e externas. No âmbito interno, elementos idiossincráticos do funcionamento do curso de Letras Vernáculas, como as dificultadas formas de estabelecimento de relações e diálogos acadêmicos. Em linhas gerais é a grande importância que os professores entrevistados conferem às relações de trabalho na construção de um currículo atento às questões midiáticas. Ao se incorporarem a uma instituição educacional, os professores incorporam um conjunto de história, rotinas e estilos, e passam a procurar uma forma de relacionar suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição tem em relação a eles. (Contreras, 2002).

Ao olharmos para as relações de trabalho, esses movimentos de aproximação e afastamento se mostram profundamente constitutivos do fazer cotidiano desse currículo, como confirmam as entrevistas. É forte e constante esse olhar para o outro, para o colega.

As aproximações podem ser construídas com outra área de conhecimento – como é o caso do Prof2, que revela ter “– ...uma ponte mais ou menos sólida com o pessoal de Comunicação”, na medida em que trabalha com Análise do Discurso –, com outras áreas dentro do mesmo departamento – “– ...curiosamente, parece que não há muitos alunos inscritos, mas eu percebi um interesse principalmente do pessoal da sua área de Metodologia [...] não interessados em fazer a disciplina, não é

isso, mas interessados na coisa.” (Prof4) – e até mesmo relações individuais, independentes da área, como a mesma Prof4, que chega a citar o nome da colega:

“ – ...existem pessoas no departamento que são muito sensíveis, que gostariam de que as mudanças fossem implantadas, mesmo não sendo da área. Um exemplo disso é a X. A X ela não tem nada a ver com a minha área, nada, nem gosta do que eu faço, teoricamente, mas é uma pessoa que tem alguma coisa que é importante. É um elemento importante que contribui pra uma maior reflexão, não é verdade?”

Comentários na mesma direção também dos professores 5, 6 e 7 reforçam o conjunto de relações profícuas desses professores com outros colegas e/ou áreas. Ainda, a maior parte dos olhares para o outro identifica muito hiatos, silêncios.

Não obstante as relações de amizade necessárias ao convívio profissional, poucas vezes os colegas se apresentam como parceiros profissionais. Para os professores entrevistados, os colegas são identificados principalmente como alheios ao seu trabalho, às suas reflexões acadêmicas, aos seus objetos de pesquisa. Se este alheamento profissional já seria nefasto para qualquer problemática do campo da linguagem e ensino, o problema atinge proporções ainda maiores quando incluímos neste campo a figura da mídia, que demanda uma interseção de saberes, de olhares e, por extensão, a constituição de amplo e diversificado trabalho de grupo.

Os cursos de Letras são tradicionalmente reconhecidos pela abordagem da linguagem verbal, principalmente em sua forma escrita. Mídia mais popular em nosso país, a televisão, é citada somente uma vez por um dos egressos, associada à novela – relação que uma professora da graduação procurava estabelecer quando se referia aos personagens do teatro. Na categoria jornais/revistas incluímos os quadrinhos e a publicidade, citados respectivamente uma e duas vezes. Rádio e internet não foram lembrados.

Na maioria da vezes, os recursos midiáticos costumam ser trabalhados como *instrumentalidade*, compreendida na sua ênfase às técnicas, tecnologias e capacitação operativa dos educadores, com destaque para a utilidade em detrimento das possibilidades de uso desses equipamentos (Pretto, 1996). Com base nesta concepção instrumental da mídia, uma mescla de preconceitos se constata em algumas falas, relacionadas não só à análise da licenciatura cursada como também à



atuação profissional do egresso como docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio.

As falas dos alunos de Letras Vernáculas nos permitem também acrescer às noções de instrumentalidade e utilização pretextual outras formas de tratamento com a mídia na licenciatura em Letras. Em suas respostas, as mídias costumam aparecer também como:

1) Pretextos motivacionais:

a. *Ela citava as novelas, ela comentava as novelas, ela dava sua opinião sobre as novelas como se fosse assim uma descontração dentro da aula, até porque estávamos vendo teatro, ela comparava as personagens da novela... (Aln6)*

b. *Ela tinha o papel de seduzir o aluno. Muitas vezes a gente conseguia seduzir, envolvê-los, com os propósitos de ensino, de gramática... (Aln2)*

2) Intercâmbio com os textos principais:

a. *Logo no 1º ano, eu tive aula com [...], ela deu Teoria Literária e no 2º semestre ela trabalhou um pouco os romances, filmes, música, interligados. [...] Teve gente que assistiu “Drácula” do Copolla e comparou com o livro, teve gente que assistiu “São Bernardo” e comparou com o livro. (Aln7)*

b. *No projeto, eu trabalhei o “Vidas Secas”, o livro, é aí nos trabalhamos também com o filme do Néelson Pereira dos Santos [...]. A gente trabalhou bastante com o filme, na realidade, pra comparação com o texto. (Aln6)*

3) Análise linguística

a. *[...] um personagem de uma novela, você menciona, que usava determinada linguagem, usado como exemplificação de uma variante linguística. (Aln9)*

- b. *Na realidade, a publicidade sim. Ela foi utilizada como um pretexto, até porque eu acho que pro professor seria mais interessante mostrar essa Semântica, mostrar as palavras através da Publicidade, que é uma coisa que trabalhamos com isso. Mas no Neologismo, por exemplo, sentia isso que você tá perguntando, mas a gente não só se preocupava em procurar os neologismos, mas entendendo dentro da música, o que o cantor quis dizer com aquilo, por que ele colocou aquilo... Queira ou não queira, é um pretexto. [...] A musicalidade não foi analisada; só a letra. É, foi só a letra que a gente trabalhou. (Aln6)*

Se até hoje, passadas duas décadas, professores de Língua Portuguesa veem e reveem sua prática docente provocados pela preocupação em não se transformar o texto em um mero pretexto de análises e atividades no campo da linguagem e ensino, poderíamos atualmente afirmar a necessidade de, com base neste lema, construirmos um conjunto de ações pedagógicas nesse campo, que leve em conta também o fato de que “a mídia não é pretexto” – ainda que praticamente ausente do espaço escolar formativo de leitores.

“Nessa perspectiva, os novos meios de comunicação, e aí têm destaque especial a televisão e o vídeo, passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal!) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir, no momento em que a humanidade começar a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo”. (Pretto, 1996: 115).

Como se vê, nas suas poucas aparições no cotidiano da licenciatura investigada, o aspecto cultural subjacente à abordagem midiática se articula como subordinativo ornamento das questões linguísticas e literárias ou como parceira destas questões na esfera das culturas compreendidas como “superiores” – neste último caso, seja no âmbito objeto de análise, que vai das minisséries televisivas aos filmes de prestígio, seja no âmbito da própria reflexão, que muitas vezes necessita “dourar” aspectos cotidianos da cultura de massa a fim de torná-los mais palatáveis ao gosto acadêmico.



Importante para o curso investigado foi a implantação, na IEES pesquisada, do novo currículo de licenciatura em Letras Vernáculas a partir de 2006. Em tempos de (re)organizações curriculares, motivadas não só por demandas internas mas também sócio-governamentais, o projeto político-pedagógico que reformulou o curso de Letras, implantado em 2006, reconhece a ausência de diálogo no currículo antigo. Além disso, ao mesmo tempo em que reconhece a ausência do tratamento midiático no atual currículo, aponta para a sua presença nesta nova proposta na forma de módulos e atividades previstas para as disciplinas metodológicas.

Em função disso, propõe a criação de módulos para um tronco comum no 1º ano, onde se espera que ocorra o diálogo entre professores e destes com os alunos. Nestes módulos se prevê, inclusive, a abordagem das “novas tecnologias”, colocando em relevância assim, de certa forma, o aspecto interdisciplinar presente nas mídias.

Desta forma, acredita-se na formação de um profissional que, dentre outras competências e habilidades, esteja pronto para atuar interdisciplinarmente “além da base específica, [...] em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de [...] trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (UEL, 2005).

Todavia, o projeto não contempla o tratamento das diferentes especificidades das mídias e mantém uma concepção instrumentalizadora na sua relação com as questões de linguagem e ensino.

“Outro aspecto negativo diz respeito à ausência de conteúdos, nas ementas, que instrumentalizam o aluno para o uso de novas tecnologias. Estas novas tecnologias são recorrentes tanto no âmbito das técnicas didáticas como de acesso a informações. Nesse sentido, os módulos e algumas disciplinas metodológicas incorporaram atividades que propiciam ao aluno o contato com estes instrumentos”. (UEL, 2005, grifos nossos).

O uso dos termos destacados, mais do que apontar o lugar reservado à mídia neste projeto político-pedagógico, denota a concepção hegemônica sobre mídia e formação de professores na seara das Letras. A linguagem midiática é pensada e tratada somente como “recurso”; seu “fundamento” não importa (Pretto, 1996). Ação sem reflexão, prática sem teoria. Por consequência, construção de um praticismo que desconsidera a necessidade de um tratamento mais acurado nas relações entre linguagem, mídia e ensino.

Ainda que reconhecendo a necessidade de maior intercâmbio entre os saberes na formação do profissional de Letras e propondo encaminhamentos para tal questão, esta nova proposta curricular, de forma contraditória, desmembra o atual curso de Letras em dois cursos com entradas independentes: Língua Portuguesa e Estudos Literários e Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol/Inglês).

No caso dos estudos relativos à Pedagogia no Brasil e Licenciatura em Educação Básica em Portugal, as reflexões que esses dados suscitam, tomadas no âmbito do que nos propomos a verificar, tendo-se presente aquele que lê e aquele que tem a intenção de formar leitores, estão relacionadas ao conhecimento que temos dos textos; às abordagens textuais assumidas e que optamos por trazer para o cotidiano da sala de aula; ao ato de ler e escrever e aos sentidos que lhes atribuímos. Neste universo, o quadro teórico que nos mobiliza é o que diz respeito às múltiplas leituras, tendo-se presente a palavra, a imagem, o som, a mídia, o movimento (Rezende, 2009).

Diferentemente dos estudantes brasileiros participantes da pesquisa, as estudantes portuguesas, em sua maioria, justificaram suas respostas. Se, por um lado, os primeiros percebem a leitura como não contextualizada, como algo que poderia ser mais condizente com a realidade, não aprofundada, fragmentada, as portuguesas a vêem como parcialmente contextualizada, abordada de maneira satisfatória, ainda que mais ou menos a metade delas a veja como mecânica, superficial, com orientações dos professores, que levam, em nível médio (valor 3, numa escala de 1 a 5), ao pensar com rigor.

Para os alunos do curso brasileiro focalizado, há predominância dos textos acadêmicos, sem relações com outros textos, em quantidade parcialmente adequada e com exigências também parciais no tocante à escrita (coerência, clareza, correção gramatical). Há, ainda, menções de que alguns professores são mais condescendentes com os alunos do período noturno, e que as exigências com a escrita são específicas para aulas de Português. No entanto, para as estudantes portuguesas, as leituras feitas levam a outras leituras e produção de textos, ainda que muitas situem esse indicador em nível médio. Enaltecem a importância da leitura e ocorrem manifestações isoladas (poucas) quanto à obrigatoriedade de ler e uma correspondente desmotivação, bem como de escolhas de textos por parte dos professores, que, neste último caso, não estimulam a leitura.



Para os estudantes brasileiros e as portuguesas considerados, há relativa variação nas formas de se trabalhar a leitura. No entanto, não é totalmente satisfatória a utilização de procedimentos e técnicas, que permitam ir além da leitura mecânica, superficial. Mais ou menos a metade das indicações aponta para a existência de comentários dos professores acerca de suas próprias leituras. Os alunos dos dois países mostram que há necessidade de uma maior variação nas formas de se trabalhar em sala de aula. Esse indicador é mais forte entre os alunos brasileiros.

Os dados com os quais trabalhamos nos permitem dizer que, de modo geral, o grau de satisfação em relação ao tratamento dado à leitura no curso é um pouco maior entre as estudantes portuguesas que entre os brasileiros. Merece destaque, também, o expressar incisivo da valorização da leitura pelos primeiros, corroborando o que nossa presença permitiu detectar a esse respeito, por meio de conversas informais, com estudantes dos dois países envolvidos na pesquisa.

Enfatizamos que para o trabalho com a leitura se faz necessário que o professor seja leitor e no ato de ler perceba elementos que possa evidenciar junto aos alunos, ajudando-os no alcance do gosto pela leitura. Ser leitor e saber acerca da leitura representam, para o professor, maior chance de aproximação junto ao aluno que se quer leitor.

As reflexões que esses dados suscitam, tomadas no âmbito do que nos propomos a verificar, tendo-se presente aquele que lê e aquele que tem a intenção de formar leitores para diferentes tipos e gêneros textuais dizem respeito: ao conhecimento que temos dos textos; às abordagens textuais assumidas e que optamos por trazer para o cotidiano da sala de aula; ao ato de ler e escrever e aos sentidos que lhes atribuímos.

Os dados indicam, ainda, em relação aos cursos considerados, em especial no caso brasileiro, há que se investir no trabalho voltado à leitura, quer seja em relação aos que ora fazem parte da graduação, quer seja em relação à formação contínua de professores.

Considerações finais

Em meio à palavra, imagem, som, o que inclui a fotografia, o som, e as artes em geral, a mídia, especificamente, tem merecido nossa atenção. Dentre aspectos que a caracterizam, lembramos que “ela usa estratégias de comercialização,

marketing, visando a difusão de ideias e o consumo em larga escala, típicas do sistema capitalista”. (Camargo, 2007). Portanto, se apresenta ricamente aos nossos estudos; reveste-se de componentes semióticos e artísticos, além de outros, sócio-ideológicos. Assim pensando, além de Santaella (2005, 1987) e a sua contribuição com estudos semióticos, outro nosso interlocutor, quando se trata de discutir *leitura e mídia*, é Custódio (2006), jornalista de formação, professor e estudioso das questões voltadas à leitura, que nos fala do discurso religioso na mídia. É com seu auxílio (com aportes da análise do discurso e de conteúdo) que relemos, por exemplo, artigos de revistas, com um olhar que se volta para perceber os apelos divinos nos discursos da mídia⁷.

Como já argumentado anteriormente em outro texto (Rezende, 2009), a leitura nas suas variadas possibilidades textuais permeia o fazer pedagógico, o ensinar e o aprender e o nosso cotidiano em geral. No entanto, aqueles que a exercem — docentes e discentes — nem sempre a conhecem suficientemente. Parece que seguimos a trajetória escolar, dando a ela o curso de atavismos. Esquecemo-nos — não nos damos conta — de que podemos dela nos distanciar. As razões para isso podem ser, por exemplo, a falta de incentivo — fator emocional e também financeiro —, o desconhecimento de que podemos ler de maneira diferenciada textos diversos, ou as dificuldades relacionadas à apropriação deles.

Por acreditarmos que fatores dificultadores do ato de ler podem se apresentar às pessoas de maneira isolada ou em conjunto, o trabalho que vimos desenvolvendo tem como objetivo propiciar condições para que, independentemente da faixa etária e escolar/acadêmica delimitada, seja possível a formação de leitores que transitem por diferentes gêneros e tipos textuais.

Lembramos que este início de século é marcado pela presença forte da mídia em nosso dia-a-dia. A TV, os jornais, *outdoors*, placas e letreiros em geral são exemplos dessa presença contínua. No entanto, ainda que o contexto seja esse, a escola/universidade tem descuidado da leitura da imagem. Neste contexto, entendemos ser desejável que o estudante tenha convivido, de maneira agradável, significativa, com textos, em sua casa e na escola, ao longo de sua vida, tornando-se leitor assíduo, ampliando sua abrangência textual e, paralelamente, as relações que levam a conhecimentos mais profundos de si, do outro, do mundo. No entanto, se isso

⁷ A respeito da TV, sugerimos a leitura de Muanis (2005).



não ocorreu, havemos de criar oportunidades para que venha a ocorrer, não importa qual seja o nível de escolaridade em que esteja, ou seja, inclusive na Graduação. Se o indivíduo não é, ainda, leitor assíduo, carece de ser compreendido e tratado dessa forma; só assim conseguiremos lhe dar auxílio adequadamente. Essa maneira de pensar nos levou ao conceito de *ambiência* de leitura. O que os estudantes vivenciam, tradicionalmente, na trajetória acadêmica, nos parece que é a submissão às leituras solicitadas no curso (vale lembrar: nem tudo que é solicitado pelos professores é lido). Essa *ambiência* de leitura a que nos referimos compreende o ato de ler isoladamente e em grupo, encontros com palestrantes, que falam dos seus afazeres e a relação que estabelecem com um tipo específico de leitura (palavra, imagem, som, mídia, por exemplo), além de conversas e visitas a espaços, dentre outros, em que a mídia é o foco. Ou seja, a *ambiência* de leitura implica o ato de ler e também o pensar/discutir coletiva e criticamente esse ato. (Rezende, 2007).

Queremos enfatizar o sentido de que leitura é pensamento e o conteúdo a ser lido está, ao menos em parte, “dentro do leitor”. Ou associamos o que lemos ao que já conhecemos ou não faz sentido o que lemos. Sem associação, que possa fazer sentido ao leitor, estamos apenas mecanizando, destituindo de sentido o ato de ler. O leitor (neste caso focalizamos o graduando, embora compreendamos que a situação é a mesma, ou semelhante, em outros níveis de escolaridade) carece de orientação para alcançar autonomia de leitura, que lhe permita o trânsito entre o já visto, já vivido, e aquilo que lê.

Remarcando lugares, trocando as cadeiras, devagar a cultura midiática tem tecido provocações nos cenários de linguagem e formação de professores em Letras e em cursos chamados da Educação, como é o caso da Pedagogia e da Licenciatura em Educação Básica. Da nublada certeza da ausência, passamos a identificar aproximações como uma possibilidade, ainda que tímida. Neste sentido, mais do que o diálogo entre diferentes campos de conhecimento, entendemos importante o diálogo também com os professores da formação inicial e continuada. Um diálogo que ressitue os espaços da teoria e da prática a partir do momento em que, dentre outras coisas, se tenha a reflexão sobre a prática desses docentes como um importante referencial de constituição das questões investigativas no âmbito das relações entre cultura midiática e ensino.

Tão ou mais importante que a sinalização de caminhos pelos campos teóricos e demandas internas e externas por reformulações curriculares, é a implementação de

ações renovadas, com contornos interdisciplinares, voltada para objetos e linguagens múltiplas, inclusive as midiáticas. Egressos, a entrar ou por sair de seus cursos – os professores agradecerão.

Demandas direta ou indiretamente relacionadas à cultura midiática, exigindo novos e diferenciados olhares para a formação de professores, para as relações entre ensino e pesquisa – para a construção do conhecimento, enfim – começam a tensionar e atravessar os currículos das diferentes licenciaturas e dos cursos de Pedagogia. Vimos cursos em crise, porque em curso, situação própria dos que, ainda que atentos aos portos e paragens, responsabilmente buscam a constituição de novas rotas, mesmo que precárias, porquanto em permanente construção. Crise, segundo os orientais, também pode ser lida como oportunidade. Este é mais um desafio para estes cursos.

Em meio à racionalização que prevalece em nossos cursos, compreendemos que para formar leitores, entender a mídia e ajudar os estudantes a vivenciá-la o mais plenamente possível, devemos, quem sabe, nos colocar na ótica de Ribeiro (2001) e descartar nuvens repetidas, viver na pista do inefável, buscar ângulos em que o tédio é antológico, distinguir palavras que são objetos dos objetos que são apenas palavras, depender do ambíguo e do obscuro frente à complexidade do ato de ler.

“Era alguém que descartava nuvens repetidas
E vivia na pista do inefável.
Diziam que era o louco do sótão,
Buscando ângulos em que o tédio é antológico.
(...)
Gostava de distinguir palavras que são objetos
Dos objetos que são apenas palavras.
(...)
Dependia do ambíguo e do obscuro
como o azul do mar depende do céu”.

(Ribeiro, 2001: 17)

Talvez assim, o processo formativo dos docentes com vistas a um trabalho proficiente no campo da leitura, em articulação com a linguagem do jovem leitor contemporâneo possa oferecer-se como uma sensível e significativa contribuição.



Referências Bibliográficas

- Camargo, I. A. (2007). *Leitura e visão de mundo*. Palestra proferida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.
- Citelli, A. (2000). *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez.
- Custódio, J. A. C. (2006). *Vox medii vox Dei: a apropriação do sagrado pela imprensa*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina.
- Muanis, F. (2005). Aprendendo a ler a televisão: uma confluência possível. *TXT: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos*. 1(1), jun. Disponível em: <http://www.revistatxt.teiadetextos.com.br/01/felipe2.html>.
- Pretto, N. L. (1996). *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus.
- Rezende, L. A. (2009). *Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas*. Londrina: EDUEL.
- Rezende, L. A. (2007). *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça*. Londrina: EDUEL.
- Ribeiro, C. (2001). *Entre a palavra e o silêncio*. Londrina: Atrito Art.
- Santaella, L. (2005). *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras.
- Santaella, L. (1987). *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense.
- UEL. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras e Ciências Humanas. Colegiado de Letras. (2005). *Projeto político-pedagógico do curso de língua portuguesa e estudos literários e do curso de línguas estrangeiras modernas (Espanhol/Inglês)*. Londrina. Digitado.