

UM ESTUDO DE CASO EM MOÇAMBIQUE: LEITURA DE TEXTOS LÍRICOS POR JOVENS DO II CICLO

Telma Amorgiana Fulane Tambe¹
Aline Silveira Tasmerão²

O aprendizado de uma prática de leitura que não se esgote no meramente ler, mas fazê-lo compreendendo, interpretando e, muitas vezes, sintetizando o lido e o compreendido através da escrita tem se mostrado uma responsabilidade da escola, na contemporaneidade e não só. Para o caso deste estudo, o seu objeto não incide no texto lírico em si, mas, sim, os modos de leitura que o livro didático de português (LDP) reconhece como válidos, que transpõe para o contexto de sala de aula e através dos quais poderá contribuir para “o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla” e “formar leitores reflexivos e autônomos que leiam na escola, fora da escola e em todo o seu percurso de vida” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2004).

O manual escolar, através de todas as funções a ele atribuídas (CHOPPIN 2004), está carregado de representações sociais que não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”(CHARTIER 1990, p. 17).

O LDP é escolhido por se reconhecer o seu papel preponderante e regulador que assume nas práticas escolares, o qual se apresenta como textos que estabelecem verdades e, por isso mesmo, espera-se que tais verdades sejam aceites pela generalidade dos sujeitos (CASTRO 1995, p. 87) e, não obstante, serem considerados democratizantes e indispensáveis. Portanto, reconhecendo, então, que este instrumento pedagógico veicula e legitima modos de ler (CASTRO 2005, p. 13), foram analisados LDP do 11º e 12º anos, em particular, e, em segundo plano, os programas de ensino do Ensino Secundário Geral com o intuito de observar a forma pela qual o texto lírico vem sendo construído, historicamente em Moçambique, e as diretrizes curriculares para o seu ensino bem como as reformas pensadas para circunscrever a língua portuguesa.

Em conformidade com informações dos professores e dos alunos, foi possível estabelecer correlações entre desempenhos em compreensão da escrita, leitura de acordo com diferentes mídias (livros, computadores etc.) e um certo número de variáveis socioculturais usuais. Ademais, procurou-se identificar nos modos de relação com o livro e com a leitura fatores eventualmente favoráveis ao desempenho, esclarecendo, ao mesmo tempo, a relação gostar-de-ler/saber-ler. (informação sobre a família, dados sobre posse ou não de livros, o percurso escolar, gosto declarado ou não pela leitura, leitura em diferentes mídias), e os dados cognitivos. Para tal, a pesquisa, recorreu a instrumento de grupo focal, com jovens de idade compreendida entre os 15-17 anos e professores que lecionam no 11º e 12º anos.

A escola como lugar de caça das práticas cotidianas no âmbito da leitura

A leitura compreendida como espaço de busca de sentidos vários, tem a escola como espaço privilegiado de veiculação da experiência leitora. Nesse contexto, a ideia de lugar e espaço tem como possibilidade definir um campo específico, entendendo cotidiano como esse espaço praticado pelos sujeitos. Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas

¹ ProPEd/ UERJ. E-mail: tambetelma@gmail.com.

² ProPEd/UERJ. E-mail: aline.tasmerao@gmail.com.

relações de coexistência. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define.

Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU 2005, p. 201-203).

Dessa forma, espaço é o lugar praticado. A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, alunos que nele circulam e dão vida àquele lugar. Neste sentido e inequivocamente, a escola aqui enunciada entende-se como a floresta propiciadora de caça e reinvenção por parte dos alunos, dos professores e dos demais sujeitos que circunscrevem o cotidiano escolar. Portanto, Certeau acredita que o homem ordinário, através da sua inventividade e recriação, apropria-se do espaço e dos produtos impostos pela classe dominante³. Dessa forma, a leitura é uma apropriação. E, enquanto as autoridades religiosas, escolares e políticas pensam que aquele que lê, unicamente como um leitor que adere às formas e às significações dos textos que lhe são impostos, uma abordagem mais atenta revela a que ponto a leitura produz outros efeitos- um outro texto, tal como se observa nas falas dos alunos:

Alunos: A leitura do texto lírico abre a mente de um indivíduo; permite a expressão de sentimentos, de emoções; ajuda a perceber a língua pelo uso de figuras de estilo, para além de permitir várias leituras da realidade. Para quem escreve a poesia, esta é uma forma de desabafo, permitindo ao leitor ver através de seus olhos, o mundo à sua volta, pois é através da poesia que ele interpreta, descreve o que vê e sente e propõe soluções para além de ser um meio de despertar consciência individual.

A leitura permite adquirir conhecimento, pois, muitas vezes, o conhecimento está no papel e informação para o crescimento pessoal. A leitura auxilia a raciocinar rápido. Quando lemos enriquecemos o nosso vocabulário, para além de aperfeiçoar a língua portuguesa, pois ela não é nossa⁴. A leitura é uma viagem pelo mundo; aprendemos novas e outras culturas; proporciona diferentes formas de ver o mundo, de compreender o mundo à nossa volta e de viver.

Portanto, o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado. Ele encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderia levá-lo. Neste sentido, o texto ou a leitura trabalha o leitor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras (PETIT, 2008, p. 29).

Representações de leitura e de leitor no livro didático da língua portuguesa

Ao pensar em formação integral do leitor é necessário, antes de tudo, pesquisar sobre o modo como são trabalhados os diferentes gêneros textuais em sala de aulas, sobretudo, como são realçados os seus usos assim como as suas funções sociais.

³ A invenção do cotidiano é uma teoria das práticas cotidianas para extrair de seus ruídos as maneiras de fazer que, na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou de inéncias em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural. As astúcias dos consumidores compõem a rede de uma antidisciplina-tema central do livro- contracapa.

⁴ A língua oficial é o português, mas, devido aos diversos grupos étnicos, existem também diferentes idiomas ou línguas nacionais: Makonde, Makwa, Koti, Nyanja, Sena, Chope, Shangana, Ronga, Thonga, Bangwe, Nguni, Pozo, Tawara, Shona, Nhungwe, Manyika, Ndaú, Teve, Dande, Tawara, Chikunde, etc (Mazula 1995, Basílio 2010).

São conhecidos os destaques pelas numerosas possibilidades que a poesia oferece, por perpassar diferentes gêneros e por despertar emoções, sentimentos, sobretudo, por elevar a imaginação ou a subjetividade. Portanto, é preciso refletir e questionar sobre como a poesia tem sido trabalhada em sala de aulas, se tem contribuído para a elevação imaginativa do indivíduo ou se tem contribuído para viabilizar os objetivos pedagógicos comuns à prática escolar.

A leitura literária, em Moçambique, mostra-se frequentemente e antes de mais nada no universo escolar como uma aprendizagem puramente técnica, e já desde o ensino primário, antes mesmo que as primeiras aprendizagens fundamentais, ao longo das quais o ensino do código escrito não está suficientemente articulado com a reflexão sobre o sentido dos textos e com a discussão sua contribuição para ler melhor o mundo, ao permitir que cada um se compreenda melhor, construa sua relação com o outro e sua identidade. Além disso, no ensino secundário (ensino médio), esse aprendizado técnico se transforma cada vez mais em puro exercício acadêmico, em tarefas formais maçantes, ao mesmo tempo que se tende a relegar ao esquecimento o lugar que se deve dar à emoção do leitor e ao que o texto lírico pode proporcionar.

Observe-se que, apesar de apresentarem os textos dos manuais didáticos como sugestões e propostas que só serão significativas com a intervenção correta, dinamismo e criatividade do professor (LD's da 11^a e 12^a classes) fica claro que tais sugestões não conferem liberdade ao professor se se quiser perceber o sentido completo desta asserção, pois o próprio Ministério da Educação não empreende nenhum esforço para que o mesmo livro passe a ser entendido como tal, sem esquecer, porém, das condições financeiras dos alunos para a aquisição de outros materiais e meios e sem esquecer, também, que a própria escola/biblioteca escolar não possui livros para incentivar a prática de leitura. Tal ausência de esforço é refletida nos exames, nos testes gerais que acontecem em cada fim de trimestre. Por esse mesmo motivo, o que está escrito/contido nestes LD's acaba assumindo, na maior parte das vezes, o estatuto de uma verdade absoluta, imutável e inquestionável.

Outras questões inquietantes referem-se à presença demasiada de textos referentes à poesia de combate num momento em que se pretende formar um jovem de se posicionar crítica e fortemente na sociedade em que está inserido e no mundo, em geral, a chamada poesia “moralizante ou patriótica”- que critérios de seleção usados? Não estaria por detrás dessa seleção uma forte ideologia de verdade em relação a elite moçambicana a que se deve curvar, perpetuar e sacralizar? Tais textos propiciam a formação de um potencial leitor e crítico? Portanto, mesmo que se trate de um país recentemente libertado do colonialismo, no qual, de acordo com Lopes, a necessidade de construção da nação e da pátria é uma questão decisiva no âmbito educacional e na ordem política como um todo (LOPES 2014, p. 151).

Para além, disso, na mesma escola, o trabalho realizado sobre os textos poéticos centra-se prioritariamente na compreensão linguística e semântica dos textos, sendo diminuto, por conseguinte, o investimento na interpretação das obras e na reflexão sobre os procedimentos literários utilizados, observa Mello (MELLO 1998, p 405).

Alunos: Aqui, na escola, só circula a leitura silenciosa para interpretar textos na aula de português e poucas vezes a oral para apresentar trabalhos em outras disciplinas, isto é, leitura por obrigação nas disciplinas de geografia, história. Na escola lemos livro didático, pois é o que a nossa biblioteca oferece. Não há motivação para ler na escola pelos assuntos abordados.

Professores: Se no nosso seio o texto lírico não é bem recebido, o mesmo acontece no seio dos alunos ou mesmo pior. Os alunos não gostam do texto poético/lírico. A falta de motivação que se deve à escolha do texto. Mesmo que queiramos nos desviar dos textos propostos no livro didático não é possível porque o trabalho é controlado através de testes provinciais e exames

nacionais, em que o texto da avaliação é o que vem proposto no programa e/ou nos planos analíticos trimestrais, sobretudo, a poesia de combate que nada tem a ver com a realidade e interesse do aluno.

Consequentemente, um ensino simplesmente técnico mostra-se demasiado parcial, frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões social, cognitiva e cultural. Portanto, professores e alunos não manifestam um real envolvimento em leitura, não gostam dessa prática, isso condicionado ao pertencimento a um meio social e cultural desfavorecido, o baixo nível de envolvimento em leitura, a ausência da prática de sociabilidades entre leitores, a não frequentaçāo dos espaços de leitura, assim como a não posse de livros como atestam as afirmações:

Alunos: Há que realçar que os professores não motivam os alunos para a leitura.//Em casa não lemos. Se acontece, trata-se de uma leitura em voz alta pelos nossos pais da Bíblia Sagrada ou todos os membros caso saibam ler. É o único livro que temos. Essa leitura serve para a promoção de valores morais. A leitura escolar não existe.

Professores: Se no nosso seio o texto lírico não é bem recebido, o mesmo acontece no seio dos alunos ou mesmo pior. A proveniência dos alunos é tradicional em que a única fonte de leitura é a bíblia sagrada.//Leio muito pouco hoje do que quando tinha 10 anos de idade. O primeiro contato com a leitura deu-se na escola, depois em casa com o material religioso. Portanto, lemos por obrigação.

Considerações finais

As competências que os alunos são capazes de mobilizar em suas práticas de leitura privada são amplamente “ignoradas” na ESGM. A didática da leitura seria beneficiada, todavia, se se apoiasse nelas para fazê-los evoluir em direção a competências a serem demandadas quando se adota uma postura de leitura distanciada àquela imposta pela classe dominante.

Nesse sentido, seria mais uma vez importante enfatizar que, a partir do momento em que a leitura é tratada como dever, como obrigação, há o afastamento do leitor. Ninguém obriga ninguém a ler, até porque, se a leitura for imposta o leitor poderá fingir que lê. O aluno que se submete a leitura imposta e apresentada como obrigatória na escola, deixa de ser leitor assim que deixar de ser aluno. Neste caso, poder-se-ia, então, considerar que talvez a leitura obrigatória se compare ao prazer obrigatório aliado ao despreparo do professor. Portanto não é a adoção e o uso do LD (ainda que apresente limites) que vai garantir que o poema seja bem sucedido, porém, o encaminhamento do professor. É preciso que o professor seja sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista para que se torne um porta-voz da mesma (LOPES, 2014, p. 163). Desta forma, a sensibilidade, a emotividade que deveriam ser perpassados e provocados ao aluno não chegam até ele, quando o texto poético passar por um professor indiferente ao seu apelo.

Referências

CASTRO, Rui Vieira de. Para a Análise do Discurso Pedagógico. **Constituição e Transmissão da Gramática Escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

CASTRO, Rui Vieira de. “Entrevista”. **A Página da Educação**, nov. 2005, p. 11-13.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHOPPIN, Alan. O historiador dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p 549-566, set./dez. 2004.

LOPES, José S. M. **Poesia e etnicização nos livros didáticos de português**: um estudo comparativo Moçambique e Brasil. Curitiba: CRV, 2014.

MELLO, Cristina. **O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários**. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.