

## LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM TEMA SEMPRE ENTRE “NÓS”

AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO

ALEXANDRE DO AMARAL RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro,  
Rio de Janeiro, Brasil

---

**RESUMO:** A leitura no contexto da educação brasileira se mostra como uma questão sempre presente e se renova sob diferentes formas e enfoques, permanecendo, porém, sempre atual e entre “nós”. Com base nesse fato e inspirando-se nos princípios do paradigma indiciário da pesquisa (GINZBURG, 1979), este texto discute a leitura como eixo organizador da formação de professores no Brasil, apontando as diferentes formas como as discussões no campo da educação têm contemplado essa temática. Toma como eixo para a organização das reflexões apresentadas as ideias sobre a essencialidade da leitura na formação de professores a partir da análise das contribuições do I Congresso de História da Leitura no Brasil (1998). Ratifica-se que a leitura ainda é uma questão inconclusa no contexto da educação brasileira e que, para muitos professores, embora reconheçam a sua importância, é possível negligenciá-la como prática cotidiana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Formação de professores. Educação. Professor-leitor.

---

## INICIANDO O DIÁLOGO

A leitura no contexto da educação brasileira se mostra como uma questão sempre presente, renovando-se sob diferentes formas e sob diferentes enfoques. Permanece, porém, sempre atual entre nós e atada por certos nós. Na verdade, a leitura, tanto como objeto de conhecimento quanto como objeto de ensino, se revela nas concepções a respeito da formação dos cidadãos. Nesse sentido, é possível identificar a presença da leitura como elemento constitutivo, especialmente, da formação docente desde o período marcado pela influência jesuítica. Sem dúvida, o modo como a leitura se apresenta em cada época e em cada contexto expressa as formas como a educação e a formação de professores são concebidas.

Se consideradas as marcas de cada período da educação brasileira, é possível articular fins e finalidades dos processos de escolarização com as habilidades linguísticas que compõem os eixos aos quais a alfabetização está relacionada. Assim, chama a atenção o fato de que a escolarização dessas habilidades marca, dentre outras coisas, o processo de democratização das aprendizagens, especialmente, de leitura e de escrita. Esse processo de democratização expressa perspectivas políticas, sobretudo aquelas relacionadas ao acesso às aprendizagens dessas habilidades de fala, escuta, leitura e escrita.

Também chama a atenção o fato de que as discussões sobre a leitura, sua aprendizagem e suas práticas estão fundamentalmente associadas a polarizações que oscilam entre o reconhecimento da sua importância e essencialidade, tanto do ponto de vista da formação dos cidadãos quanto da formação profissional, especialmente dos professores, e as marcas do senso comum de que os brasileiros, dentre estes os professores, não leem.

Nessa perspectiva, considera-se essencial revisitar pistas e indícios de como a leitura se apresenta em cada período da história da educação brasileira e, a partir deles, apontar indicadores que permitam refletir sobre como a leitura se inscreve nos processos de formação de professores, segundo as abordagens do campo da educação. O reconhecimento do campo da educação como o responsável pelos conhecimentos da formação didático-pedagógica faz supor que cabe também a ele a promoção da leitura como eixo estruturador da formação docente. Nesse contexto, a formação do leitor efetivo promove a superação da leitura como atividade ocasional, resultando na sua incorporação como atividade integrada à vida do sujeito, quer por necessidade, quer como fonte de conhecimento, quer como fonte de fruição (SARAIVA, 2008).

Ao revisitar a educação brasileira, detendo-se nas marcas de cada um dos períodos que a constituem, podem-se identificar questões presentes/ausentes que estimulam a reflexão e, a partir delas, encaminhar indicações, especialmente, para a formação dos professores no campo da educação. Cabe assinalar que, neste texto, os períodos delimitados pela História da Educação são nomeados como: período colonial, de 1549 a 1759; período pombalino, de 1759 a 1808; período imperial, de 1822 aos dias atuais.

No **período colonial**, pode-se observar que a leitura e a escrita estavam restritas a um grupo reduzido de sujeitos, em sua maioria ocupante de cargos nos diferentes níveis da hierarquia administrativa, burocrática e eclesial (HANSEN, 2002). Especificamente em relação ao ensino jesuítico, vale assinalar que este se organizava em torno de três grandes finalidades. Uma, marcada pela influência da Igreja, relacionava-se aos ideais de catequização e de disseminação da fé católica na colônia; outra, voltada para os interesses do Estado, marcada pelos ideais de colonização; e, ainda, havia aquelas voltadas para as demandas das funções administrativas da época que implicavam o uso da leitura e da escrita. A esse respeito pode-se assinalar que:

A leitura, a escrita e o cálculo eram, de fato, os conteúdos próprios da instrução, que davam base para a compreensão das Sagradas Escrituras. Ter acesso aos catecismos, livros e cantos religiosos, realizar o complicado cálculo dos dias e das festas religiosas, entender e acompanhar ativamente os ritos e os sacramentos era tudo o que se esperava da instrução do gentio. Isso os civilizava, pacificava, transformando-os em súditos da Coroa e ‘filhos de Deus’ (XAVIER et al., 1994, p. 43).

O ensino jesuítico, pautado no *Ratio Studiorum*, considerava a leitura dos textos clássicos escritos, principalmente em latim, como essencial para a aprendizagem da escrita, da oratória e da retórica. Desse modo, a leitura, mesmo que para um número reduzido de sujeitos, favorecia o acesso a textos considerados relevantes e importantes na época, os clássicos (MENEZES, 1999). A indicação dos clássicos como leitura mais apropriada para a formação da época atendia, também, ao critério de orientação dos estudantes “na escolha” de leituras mais saudáveis (FRANCA, 1952).

No que se refere à formação do professor, esta abrangia os aspectos religiosos, humanos e de conhecimento. A formação e a atuação docente implicavam o exercício do altruísmo, do zelo e da diligência; uma sólida prática religiosa, e domínio de conhecimentos relacionados às letras, humanidades, línguas e artes. Deveria ter, ainda, habilidade para a produção de textos literários como estratégia para o desenvolvimento da eloquência (SOUSA, 2003).

No **período pombalino**, a ação de maior impacto foi a expulsão dos jesuítas, que resultou no “desmantelamento da organização educacional jesuítica” (BOMURA; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 472). Em decorrência da expulsão dos jesuítas, motivada essencialmente por questões políticas, a responsabilidade em relação à atividade educativa, até então exclusiva da Igreja, passa a ser compartilhada com o Estado.

Dentre as ações de Pombal em relação ao ensino, encontra-se a implantação das chamadas *Aulas Régias*, em 1759. Tais aulas avulsas versavam sobre Latim, Grego, Retórica e Filosofia e eram ministradas, na sua maioria, por professores nem sempre suficientemente preparados para isto. O ensino da leitura e da escrita é incorporado a essas aulas somente a partir de 1772, tendo sido estabelecido na obra *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*. O curioso é que essa obra foi escrita por um padre jesuíta (SILVA, 2006).

Embora essas aulas tenham incorporado o ensino da leitura e da escrita, os professores que as ministravam, chamados de “*mestres de primeiras letras*”, eram “pobres, mal pagos e ignorantes” (MARROCOS, 1892 apud ALMEIDA, 1995). O ambiente familiar, marcadamente o das famílias mais abastadas, era o espaço onde ocorria a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse fato sinaliza que, embora a leitura (e a escrita) estivesse presente, não havia evidências de preocupação com uma formação de professores mais adequada. Os professores leigos são uma marca dessa época.

Chama atenção, ainda, a criação em 1792 do *subsídio literário*, imposto com a finalidade de garantir a manutenção do ensino primário e secundário, através da compra de livros, pagamento de professores, ampliação de estabelecimentos de ensino etc. De forma indireta, a compra de livros indica uma consideração à leitura.

Especificamente quanto à formação de professores, tem-se como base o livro *Apontamentos para a educação de um menino nobre*, escrito em 1734, por Martinho de Mendonça de Pina e de Proença. De acordo com essa obra, para que o trabalho docente fosse efetivo era necessário que o professor dispusesse de uma boa quantidade de livros e que fosse curioso. É interessante assinalar que, ainda hoje, o discurso pedagógico destaca a necessidade de o professor ser um leitor proficiente e de que se torne também autor. Contraditoriamente, esse mesmo discurso identifica o professor como “não leitor” (SCHOLZE; RÖSING, 2007).

Em relação ao **período imperial**, este tem na vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, a sua principal referência. Até a chegada da Família Real, a inexistência de imprensa prejudicou a promoção de práticas de leitura mais efetivas. Em especial, o ano de 1817, em termos da formação da leitura

no Brasil, é apontado por Lajolo e Zilberman (2003) como um tempo em que a comercialização de livros e materiais escritos dependia de alvarás reais. O Estado fazia mediação das transações de venda, impressão e importação de obras. O monopólio da imprensa pelo Estado se estende até 1820, quando findam a censura e o monopólio estatais sobre essas questões. Devido à precariedade econômica, a pouca leitura permaneceu no país. Essa pouca leitura se refere tanto ao âmbito da educação escolar da época quanto ao âmbito dos hábitos dos cidadãos em geral.

Um fato marcante desse período é a criação das *Escolas de Primeiras Letras*, por D. Pedro I, através do Decreto de 15 de outubro de 1827. Esse decreto determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras nas cidades, vilas e lugares populosos. O currículo dessas escolas foi estabelecido pelo artigo 6º do referido decreto, segundo o qual:

**Art. 6º** Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1982, p. 72).

Em relação à leitura, parece curioso o fato da indicação da Constituição do Império e da História do Brasil. Na verdade, a indicação desses textos para o ensino da leitura e da escrita remete aos ideais da educação da época relacionados, para além das finalidades didáticas, à formação do cidadão nacional, doutrinado e moralizado a partir dos princípios da doutrina cristã. Assim,

Ensinar a ler e a escrever no Brasil Imperial consistia em uma tarefa desafiadora, para a qual havia um número muito reduzido de material impresso específico ao trabalho alfabetizador. Desta forma, para alfabetizar os professores recorriam a textos de natureza religiosa - com destaque para a Bíblia Sagrada - ou legal - como a Constituição do Império e o Código Criminal [...] materiais, textos manuscritos (ofícios, certidões e cartas pessoais) também eram utilizados (BRASIL, 1982, p. 72).

Indicavam-se, também, como manuais de leitura, alguns clássicos da língua portuguesa, como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (BRASIL, 1878, p. 58). Desse modo, os alunos perceberiam

[...] as diversas partes da oração, e seu uso, ao passo em que elas forem ocorrendo na leitura dos clássicos das sobreditas línguas, a qual ordenarão de modo, que forme uma espécie de curso de história, acompanhada pela lição do compendio das épocas, e atlas dos meninos, ou qualquer outro compendio abreviado de geografia (BRASIL, 1878, p. 63).

Inexistiam exigências explícitas sobre a formação de professores para atuarem nas Escolas de Primeiras Letras. Quando indicadas, estavam circunscritas aos contextos e ao oferecimento da formação (cf. BASTOS, 1997).

O **período republicano**, a partir de 1889, assiste a uma profusão de discussões acirradas, especialmente em relação à ampliação da escolarização e, como consequência, da oferta das oportunidades de alfabetização. Acreditava-se em uma relação direta, de causa e efeito, entre o atraso do país e o número de analfabetos. Ser alfabetizado representava, para os sujeitos, uma prerrogativa para o acesso/inserção de modo mais produtivo/adequado, em uma sociedade dita moderna cujas exigências se complexificam. A leitura oral predominante na monarquia foi substituída pela leitura silenciosa. Essa modalidade de leitura (a silenciosa) atendia melhor aos requisitos da sociedade em termos do “acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual” (VIDAL, 2006, p. 506).

A democratização do acesso à alfabetização passou, assim, a constituir-se em importante pauta dos debates políticos desde então. Embora essa pauta marcasse positivamente os debates, não foi suficiente para que o acesso aos livros e à leitura fosse efetivamente democratizado. Sobre esse aspecto cabe assinalar que

A “crise da leitura” com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente de nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro (SILVA, 1986, p. 21).

Com o advento da escolarização da leitura, cresce o entendimento de que a escola é o principal lugar/instituição da sociedade onde se promove a socialização da leitura. Diante disso, avolumam-se discussões sobre os fins e as finalidades da educação escolar e, nestes, os sentidos e significados da leitura e do livro em sala de aula. A cada momento desse processo de socialização da leitura na e pela escola, ainda inconcluso, emergem metodologias e procedimentos os quais expressam as tendências da sociedade em termos das suas concepções e aspirações (MANGUEL, 2001).

A questão da efetividade da escolarização da leitura, assim como a da sua eficácia, é apontada por Leiria (2012) como um dos desafios a ser superado pela educação brasileira. Como argumento, a autora, apoiando-se em Soares (1998), destaca que a efetividade da escolarização da leitura está estreitamente relacionada ao acesso “às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de um leitor que se quer formar” (apud SOARES, 1998, p. 47). A escolarização da leitura implica, para além da habilidade de decodificação, a participação em práticas e eventos de letramento nos quais a leitura e a escrita estão presentes e, ainda, na forma como os sujeitos se envolvem nessas práticas e eventos. Leiria constata ainda, com base em dados estatísticos do IBGE, que

[...] em sete anos, o país reduziu pela metade seu índice remanescente de analfabetismo, passando de 10.83% (Censo 2000) para 5.47% (Censo de 2007). Isso acontece por várias razões, mas, principalmente, porque o acesso da população brasileira à escola ampliou-se, chegando próximo do universal no ensino fundamental. No entanto, se conseguimos quase erradicar o analfabetismo, nossos resultados nas competências/capacidades de leitura e escrita deixam muito a desejar.[...] De acordo com publicações que analisam os resultados do Pisa, do Saeb e do Inep, que avaliam a leitura quanto à capacidade de compreender/interpretar crítica e competentemente textos mais complexos, o problema é que, no Brasil, somente um percentual muito baixo de estudantes atinge o patamar adequado, apresentando um nível de proficiência condizente com os anos de escolarização e constituindo-se em leitores competentes em relação a diversos tipos de textos (LEIRIA, 2012, p.10).

A propósito da afirmação de que “os jovens não gostam de ler” (NUCCI, 2002, p. 36), Rocco ratifica que “nosso país não tem uma sólida tradição cultural de leitura. E nem poderia ter, já que no final da década de 30, por exemplo, mais da metade da população ainda não era alfabetizada” (1996, p. 117).

Alinhando-se às considerações até aqui apresentadas, é possível formular como questão essencial a seguinte: se é verdade que o brasileiro não lê e, ao mesmo tempo, se é verdadeira a afirmação de que a leitura é fundamental para a formação de diferentes sujeitos/atores que atuam e transformam a sociedade, de que modo a leitura é inserida nos processos formativos escolarizados, sobretudo, na universidade? Em se tratando da formação docente, como a área da educação, em especial, vem discutindo a leitura como possível eixo estruturador dessa formação?

## LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando-se a Universidade como um *lócus* privilegiado de promoção de formas efetivas de construção, sistematização, transformação e produção de conhecimento, sem dúvida esses processos só se tornam viáveis na medida em que se garante, da forma mais efetiva possível, tanto o acesso acumulado pelas diferentes áreas de conhecimento quanto a apropriação e a sistematização desse conhecimento. Essa apropriação e essa sistematização só se tornam significativas quando conseguem associar a dimensão do conhecimento em relação ao objeto do conhecimento das diferentes áreas com o desenvolvimento da capacidade de transposição desse conhecimento para situações de cotidiano social e escolar. Daí a essencialidade da leitura como eixo estruturador da formação profissional. Nesse sentido, cabe perguntar-se:

Por que a leitura não representa, na comunidade universitária, a mesma lida prazerosa do pintor com a tinta? Por que não lemos com o mesmo prazer com que o fotógrafo fotografa? Com que o poeta faz seus poemas? Com que o músico ouve e escreve a música? Com que o artista faz a sua arte? Com que o filósofo filosofa? A meu ver, porque estamos destituídos da paixão de ler. [...] Se o estudante aprende a mobilizar-se no universo da leitura, a leitura passará a mover-se por si mesma, ou seja, uma leitura levará à outra e, dessa forma, o aluno-leitor se retroalimentará de múltiplas leituras, inclusive a acadêmica. Acreditamos que o estudante, tendo a oportunidade de cultivar a leitura amplamente, lerá não apenas como quem lê para trabalhos e provas a serem cumpridos, mas como quem percebe a possibilidade do diálogo com os textos, tratando-os como partícipes do construir do conhecimento de si próprio e do mundo (REZENDE, 2009, p.38).

A prática da leitura é considerada indispensável à formação do sujeito; representa a possibilidade de constituição de um sujeito capaz de se posicionar criticamente diante de si, das suas circunstâncias e da própria sociedade. Essa é tarefa da Universidade em se tratando da promoção da leitura. No entanto, resultados de estudos evidenciam que os alunos não têm o hábito leitor na universidade, por ter experiências negativas, oriundas da sua formação no sistema básico de ensino. No entanto, reconhecem que a leitura exposta no meio acadêmico contribui fundamentalmente para sua formação leitora (OLIVEIRA; GOMES; NASCIMENTO, 2014).

Em campos de formação/atuação específicos, como o da formação/atuação de professores, por exemplo, a questão da leitura ganha relevância particular, tendo em vista que se estabelece uma relação de reciprocidade entre a ideia de professor/leitor e o desenvolvimento do hábito de leitura



nos alunos (BATISTA, 1998; RODRIGUES, 2000; KLEIMAN, 2001). Sobre a importância da prática da leitura nos cursos de formação de professores, cabe assinalar que

Apesar de a leitura assumir um papel formador na carreira docente, o hábito leitor, é pouco vivenciado na universidade, Farias (2009) enfatiza a função que caberia às instituições escolares, pois estas se ausentam da formação básica de leituras, ocasionando fragilidade no ensino-aprendizagem dos discentes ingressos na academia. Compete nesse aspecto, ao professor universitário ter um olhar amplo a respeito de seus alunos, levando em consideração as particularidades de sua turma, cabendo ao mesmo, incentivar os licenciandos a criar e manter uma rotina leitora. Ribeiro (2012) reflete a respeito dos inúmeros textos que se leem na sala de aula, destacando a menção que os professores fazem desses graduandos, crendo que estes, tenham um hábito corriqueiro de leitura, havendo, portanto um equívoco por parte desses docentes, criando-se um perfil sob um determinado tipo de discente: aquele que é acostumado a interpretar uma literatura acadêmica de cunho mais complexo (OLIVEIRA; GOMES; NASCIMENTO, 2014, p. 1089).

As discussões relacionadas à leitura do professor têm como eixos organizadores, dentre outras, a ideia do professor não leitor e a ideia da essencialidade da leitura na formação docente. As que apontam o professor como não leitor questionam até que ponto o professor pode ser identificado como um “não leitor”, um leitor “precário” ou “fraco”. Dito de outra forma, “os professores seriam, antes de tudo, leitores ‘escolares’ e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições escolares [...]” (BATISTA, 1998, p.31). Neste caso, o modo de ler do professor seria eminentemente escolar, uma vez que “suas leituras são [...] marcadas pela não-gratuidade, orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e revelam uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p. 32). Na maior parte das vezes, a leitura do professor está diretamente relacionada às necessidades de organização das suas práticas pedagógicas.

A questão da crise da leitura nos processos de formação docente está associada a uma formação leitora deficiente, acumulada desde o início do processo de escolarização (ZILBERMAN, 1991). As autoras consideram que essa chamada “crise da leitura” preocupa na medida em que se atribui aos professores a função de promover a prática da leitura entre os seus alunos, desenvolvendo neles o gosto e a motivação pela prática da leitura. O professor “precisa gostar de ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2010, p.108).

A ideia do professor não leitor baseia-se na identificação de “falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever”, levando à conclusão de que não é plenamente letrado (KLEIMAN, 2001, p.41). Em consequência, seria “[...] incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente [...] comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não gosta de ler” (KLEIMAN, 2001, p.41). Para superar essas lacunas da formação, a autora defende programas voltados para práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, baseados “na análise das práticas de letramento no local do trabalho, levando em consideração as exigências de comunicação na sala de aula” (KLEIMAN, 2001, p. 63).

Em se tratando da leitura em contextos de formação docente, são recorrentes as afirmações de que é necessário fomentar não apenas o gosto pela leitura, mas, sobretudo, o entendimento da essencialidade da leitura nos processos de formação (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2013). Nessa mesma perspectiva, Martins lembra que, “[...] para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais” (2006, p. 82).

Sobre o papel da leitura na formação universitária de alunos do curso de Pedagogia, a análise do papel atribuído à leitura pelos estudantes, realizada por Cavalcante e Oliveira (2013), evidenciou que

[...] a maior parte dos licenciandos evidencia que experiências de leituras na universidade contribuem para a sua cultura leitora, como também para o exercício da profissão docente. Segundo eles é por meio da prática da leitura que os professores desenvolvem uma postura crítica-reflexiva diante do ensino e da aprendizagem. Desta forma, conclui-se que o papel da leitura crítica é essencial para qualquer profissão, e principalmente, na formação de professores, já que serão sujeitos formadores de outros sujeitos, e diante disso, é na sua prática cotidiana que o docente deve incentivar a prática da leitura com amor e prazer nos espaços educativos (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2013, p. 13.589).

Portanto, merecem destaque as seguintes ideias: a formação profissional de boa qualidade implica a promoção constante da leitura entre os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem; a leitura é essencial para a formação de alunos leitores; a leitura é essencial para a apropriação, a construção e a reconstrução de “velhos e novos” conhecimentos; a práxis dos professores mediada pela leitura assegura “momentos de compartilhamento, socialização de percepções, concepções, valores e atitudes”, independentemente dos contextos para os quais se destina a formação; a leitura deve ser marcada pelo exercício da intencionalidade.

A prática da leitura, indispensável à formação do sujeito, representa a possibilidade de desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente. A leitura proporciona um entendimento mais amplo sobre suas próprias práticas além de momentos de fruição. Quando, contrariamente, o professor lê mal ou lê pouco acaba por influenciar negativamente os alunos em relação à valorização e ao hábito da leitura. Sem dúvida, a influência do professor é decisiva para a motivação dos alunos, embora não seja a única (FREITAS; COSTA, 2002; BACK et al, 2013).

A essencialidade das práticas de leitura para a formação docente pode ser discutida como base em estudos como os de Boldarine e Barbosa (2012) e de Cardozo (2010). No primeiro caso, a análise dos resultados de pesquisa sobre as práticas de leitura de um grupo de professores da escola pública indicou que, de acordo com os professores, a leitura não foi privilegiada durante o período de graduação, tendo acontecido em forma de excertos de livros, de apostilas ou de resumos, fornecidos pelos professores. No segundo caso, Cardozo (2010), ao investigar as práticas de leitura de professores, participantes do Programa de Formação de Alfabetizadores em Florianópolis (PROFA), identificou que a leitura não fazia parte do cotidiano de boa parte desses profissionais. Como consequência, não era percebida como prioridade. Essa forma de conceber a leitura impacta diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Cardozo (2010) identifica ainda que esse “sentimento de negligência” apresentado pelas professoras está associado fundamentalmente a fatores como: falta de tempo, experiências restritas de leitura na infância e no espaço escolar, onde a leitura era algo obrigatório, enfadonho, imposto pelo professor, em momentos específicos. O estudo identificou, ainda, que os professores apresentam sentimentos contraditórios em relação ao ato de ler. Essa contradição oscila entre o sentimento de negligência em relação ao ato de ler e a ansiedade “por saber que neste ato poderia estar a ajuda de que tanto necessita para amenizar o sentimento de insegurança que se faz presente a cada passo, no exercício da prática pedagógica” (CARDOZO, 2010, p.56).

Cabe acrescentar, ao que se apresentou até aqui, a influência das novas tecnologias e ferramentas de pesquisa/informação nos processos de formação e (auto)formação do professor. Especialmente a internet tem se constituído, dentre as demais ferramentas, a que mais tem sido utilizada como fonte de leitura e pesquisa. Por ainda não estar suficientemente familiarizado com os usos e os cuidados em relação a essa fonte, algumas vezes o professor acaba confundindo informação com conhecimento e passa, inadvertidamente, a utilizar a ferramenta como fonte de busca por “receitas”

e não de ampliação de conhecimento. Inegavelmente, as novas tecnologias implicam novas estratégias de leitura e de formação.

## A LEITURA COMO EIXO ESTRUTURADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE

No âmbito da reflexão, proposta neste artigo, elege-se como base de investigação a abordagem exploratória, inspirada nos princípios do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Esta opção se justifica por ser a pesquisa “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo, intrinsecamente inacabado e permanente. Trata-se de uma atividade de aproximação sucessiva da realidade, que nunca se esgota” (MINAYO, 1993, p.23).

Sendo assim, inicialmente, delimita-se como foco de análise discussões sobre a questão da leitura na formação de professores, apresentadas no I Congresso da História da Leitura no Brasil. A escolha desse evento se deve ao fato de representar, historicamente, a oportunidade de reunir, em um mesmo espaço, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento cujas produções, na maior parte das vezes isoladas, se relacionam com a “questão da leitura e das formas como ela se realiza”. Nesse evento, buscou-se um balanço da produção sobre a história da leitura e do livro no Brasil.

Diante do baixo volume de trabalhos encontrados nos anais do referido evento que, mesmo de forma indireta, dialogassem com a questão da leitura na formação de professores, a saber, três trabalhos em um universo de 18 Grupos de Trabalho, sendo dois de forma indireta e um de forma direta, optou-se pela ampliação da busca. Para tal, incluíram-se os trabalhos apresentados no 12º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado no mesmo ano de 1998. Contudo, e curiosamente, localizou-se apenas um trabalho sobre o tema.

Esses primeiros achados motivaram a curiosidade em investigar se, hoje, esses resultados quanto à produção acadêmica sobre o tema “a leitura na formação de professores” se mantêm no mesmo patamar, sobretudo, no campo da educação. Para isso, fez-se um levantamento no Portal da CAPES para mapear artigos científicos da área da Educação que tratavam do tema. Desta vez, foi localizado no período de 2011 a 2016 um total de quatro artigos.

Do ponto de vista da quantidade de trabalhos encontrados, pode-se afirmar que a produção acadêmica, especialmente na área da Educação, precisa ser ampliada e estimulada quanto à questão da leitura na formação de professores.

Do ponto de vista qualitativo, a leitura dos trabalhos permitiu identificar, em termos do que se apresentou no I Congresso da História da

Leitura no Brasil, no 12º COLE e do que indicou o Portal da CAPES como artigos publicados, o que segue:

A. I Congresso da História da Leitura no Brasil

O trabalho “Formação da cultura e instituição imaginária do papel da leitura na sociedade brasileira”, apresentado no GT 3 (Colonização e Letramento no Brasil: Formação da Cultura e Instituição Imaginária do Papel da Leitura na Sociedade Brasileira), no eixo “Colonização e Letramento no Brasil”, trata da formação de leitores no Brasil contemporâneo. Nele, Souza (1998) assume a ideia da leitura como prática social como ideia-chave para analisar “as questões referentes às origens do sentido da leitura no imaginário social da cultura brasileira”. Apoiando-se nas considerações, expressas no livro *O que faz o Brasil, Brasil?*, de Da Matta (1989), Souza faz alusão à

[...] existência na cultura brasileira de dois mundos que se contrapõem e ao mesmo tempo se complementam: o mundo da casa e o mundo da rua. Esses mundos, que dividem a vida social, explicitam-se não como dimensões físicas, mas como “modos de ler, explicar e falar do mundo”. O mundo da casa, espaço de intimidade, é a “esfera onde nos realizamos, onde temos um lugar singular, importante, diferenciado”, por outro lado, no mundo da rua “as pessoas se movem num fluxo indiferenciado”: massa. É a rua “o mundo exterior que se mede pela “luta”, pela competição e pelo anonimato cruel de individualidades e individualismos”. [...] Relacionando essa proposição à questão da formação de leitores no Brasil, podemos levantar uma hipótese: a atividade de leitura pode ser reconhecida como pertencente ao mundo de casa ainda por muito poucos e para a grande maioria circunscreve-se no mundo da rua (SOUZA, 1998, p.157)

O trabalho “A leitura na formação do estudante universitário: uma história de leitura”, apresentado no GT 12 (Leitura e Trajetórias Escolares), chama a atenção para o papel da leitura no desempenho acadêmico e na formação profissional de estudantes de graduação em Biblioteconomia. Neves (1998) sugere que o entendimento da leitura se estenda de uma visão mais individual e individualizada para âmbitos coletivos mais amplos, formados por diferentes categorias profissionais, instituições e, também, para dimensões que envolvem políticas de leitura e formação mais amplas.

O único trabalho que trata de forma explícita da leitura na formação de professores, intitulado “A formação de professores e as práticas em leituras na sala de aula”, foi apresentado no GT 18 (Leitura de Professores). Sua autora, Côco (1998), faz alusão às contradições em termos do aumento de oportunidades educacionais e do curioso aumento dos problemas relacionados à leitura, a seus usos e práticas. Destaca a impossibilidade de se

estabelecer uma relação direta entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e a permanência no emprego, por exemplo, embora admita que uma coisa não implica, necessariamente, a outra. Destaca, ainda, o papel relevante do professor na promoção efetiva da leitura na escola, destacando que ele, o professor, constitui-se em um sujeito também leitor que usufrui das múltiplas possibilidades que a leitura oferece. O desafio é formar professores que, além de leitores, saibam transformar a leitura em estratégia de (auto)formação.

#### B. 12º COLE – Congresso de leitura

No 12º COLE, o trabalho que se ocupou da questão da leitura na formação de professores teve como título “Leitura de textos: recurso para formar professor prático-reflexivo em serviço”. Santos e Costa (1998) tratam da responsabilidade do professor em ser, independentemente da disciplina que ensine, um professor de leitura. A leitura funciona, para o professor, como uma fonte de atualização disciplinar, como recurso pedagógico, como fonte para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e, ainda, como fonte de entretenimento. Nesse sentido, podem-se desenvolver ações formativas, pautadas na leitura de textos, de modo que o professor se torne um profissional prático-reflexivo.

#### ARTIGOS INDICADOS NO PORTAL DA CAPES

Os artigos identificados no Portal da CAPES que tratam, direta ou indiretamente, da questão da leitura na formação de professores indicam em seus resumos diversas questões relacionadas à formação.

Cartolari e Carlino (2011) – **Na formação em Ciências Sociais.**

- A utilização e a inclusão da leitura e escrita como estratégia de formação inicial de docentes nas Ciências Sociais.

Lebedeff e Dickel (2011) – **Na formação em Letras.**

- A relação entre as experiências de leitura de alunos na formação inicial em Letras e o modo como se enunciam como sujeitos leitores no curso superior.

Boldarine e Barbosa (2012) – **Na atuação profissional na escola.**

- Como a leitura aparece nas narrativas de professores sobre sua vida profissional.

- Como a leitura compõe a vida dos professores e suas atuações na escola.

- Que representações têm sobre a leitura e de que modo ocorreram os primeiros contatos com os livros até o embate entre teoria e prática.

**Belmiro, Machado e Baptista (2016) – Na formação de Professores Alfabetizadores**

- A importância da formação literária de alfabetizadores que atuam na escola pública.

É possível, após o levantamento e a análise dos dados acima apresentados, pensar o distanciamento entre a prática de leitura em si e o seu lugar na formação de professores que atuarão direta ou indiretamente com a leitura. A leitura não aparece como ação integrada e incorporada à produção de conhecimento nem mesmo à formação docente em certas áreas na mesma proporção em que aparece reivindicada no discurso pedagógico, veiculado nas escolas e nas universidades. Esse cenário não parece diferir significativamente, ressalvados os contextos de cada época e alguns avanços nas políticas públicas e nas suas concepções, das realidades que marcaram cada etapa da história da educação brasileira. Não é de se admirar que o texto e a leitura ainda sejam reduzidos ao uso como pretexto na dinâmica do ensino-aprendizagem.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das marcas históricas relativas à leitura na formação de professores permite pontuar alguns itens que, mesmo ressignificados discursivamente, ainda permanecem como verdadeiros “nós” à espera de quem os desate para que se possa efetivamente falar de professores-leitores não apenas no sentido restrito, mas de profissionais que fazem do hábito da leitura uma estratégia de inserção mais efetiva no mundo. Nesse universo formador, do qual a universidade faz parte relevante, por exemplo, há que se atentar para a necessidade de se repensar situações recorrentes nas quais os professores reconhecem os alunos como “não leitores” e, em consequência, como sujeitos que demonstram acentuada dificuldade no trato com as leituras acadêmicas, em especial as disciplinares, sugeridas, sem propor necessariamente uma relação intrínseca com a sua própria formação e prática.

Diante dessa constatação, não raro muitos professores optam pela simplificação dos níveis de exigência e complexidade. Em contrapartida, chama a atenção o reconhecimento, dentre professores e alunos, da leitura como algo relevante para a formação pessoal e profissional. A representação do professor e do aluno como “não leitores”, contudo, precisa ser relativizada na medida em que se observam, com a nova dinâmica da sociedade, outras formas de leitura e escrita, em novos formatos e suportes.

A respeito da formação em si, esta está à espera de formas mais efetivas de tratamento dos dilemas vivenciados pelos professores, em

diferentes níveis e graus de escolaridade, em termos do oferecimento de situações múltiplas de envolvimento e acesso às práticas e eventos de letramento que caracterizam cada contexto por onde circulam. Refletir como tais práticas e eventos são produzidos social e culturalmente permite, ao professor, uma prática mais reflexiva e autônoma. Nesse sentido, por mais que se reconheçam novas formas de interação social na contemporaneidade, cabe ampliar a investigação e o debate sobre o caráter imprescindível da prática de leitura na profissão docente de modo a garantir uma consistente autonomia intelectual e uma criticidade necessárias nos processos de ensino-aprendizagem.

Artigo recebido em: 20/12/2017

Aprovado para publicação em: 23/03/2018

---

#### READING AND TEACHERS' EDUCATION IN BRAZIL: AN EVER-PRESENT SUBJECT MATTER AMONG US

**ABSTRACT:** Reading in the context of Brazilian education is an ever-present issue. Although renewed under different ways and approaches, it remains always up-to-date and among us and within knots. Based on this fact and on the principles of the evidential research paradigm (GINZBURG, 1979), this text discusses reading as the organizing axis of teachers' education in Brazil by pointing out the different ways in which debates in the field of education have contemplated this subject matter. To put the presented reflections together, the hereby text understands as an axis the ideas about the essentiality of the reading in teachers' education, extracted from the analysis of the contributions of the *I Congresso de História da Leitura no Brasil* (1998). The text ratifies that reading is still an unfinished issue in the context of Brazilian education and that for many teachers that recognizes its importance it is a neglected daily practice.

**KEYWORDS:** Reading, Teachers' Education. Education. Teacher as Reader

---

---

#### LECTURA Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: UN TEMA SIEMPRE ENTRE NOSOTROS

**RESUMEN:** La lectura en el contexto de la educación brasileña se manifiesta como una cuestión siempre presente y se renueva bajo diferentes formas y enfoques, manteniéndose, sin embargo, siempre actual entre nosotros. Basándose en eso e inspirándose en los principios del paradigma indiciario de la investigación (GINZBURG, 1979), se discute en este texto la lectura como eje organizador de la formación



docente em Brasil, señalando las diferentes formas por las cuales las discusiones en el area de la educación vienen contemplando esa temática. Se toman como eje para la organización de las reflexiones presentadas, las ideas sobre la esencialidad de la lectura en la formación docente a partir del análisis de las contribuciones del *I Congresso de História da Leitura no Brasil* (1998). Se ratifica que la lectura todavía es una cuestión inconclusa en el contexto de la educación brasileña y que, para muchos profesores, aunque reconocen su importancia, es posible ignorarla como práctica cotidiana.

PALABRAS-CLAVE: Lectura, Formación de Profesores, Educación. Profesor-Lector

---

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. L. de. *A república das letras na corte da América Portuguesa: a reforma dos estudos menores no Rio de Janeiro setecentista*. 1995. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995
- BACK, A. C. P. et al. A pertinência da leitura na formação docente: algumas palavras. *Revista Linguagem, Ensino e Educação*, Santa Catarina, v. 3, n. 1, 2013.
- BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808 – 1827). *História da Educação*, Pelotas, v.1, n. 1, p. 115-133, 1997.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ABL, 1998. p. 23-60.
- BELMIRO, C. A.; MACHADO, M. Z. V.; BAPTISTA, M. C. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. *Perspectiva*, v.33. n. 1, p. 97-118, fev. 2016
- BOLDARINE, R. de F.; BARBOSA, R. L. L. Formação docente e práticas de leitura: experiências iniciais e na atuação profissional. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p.125-143, jan./jun. 2012.
- BOMURA, L. S.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Pesquisa e Educação*, v. 32, n. 3, 2006.
- BRASIL. *Annaes do Parlamento Brasileiro*. Câmara dos Deputados. Segundo anno da primeira legislatura. Sessão de 1827. Tomo Terceiro. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.
- CARDOZO, M. L.C. A leitura e a escrita do professor. In.: LAMY, G. A. A; HOELLER, S. A. de O. (Orgs.). *Alfabetização em destaque*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CARTOLARI, M; CARLINO, P. Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Colombia, v. 4, n. 7, p. 67-86, jul./dez. 2011.

CAVALCANTE, M. M. D; OLIVEIRA, I. V. O papel da leitura na formação universitária: reflexões dos estudantes de pedagogia. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11. *Anais...* PUC/PR, 2013. p. 13589-13598.

CÔCO, V. A formação de professores e as práticas em leituras na sala de aula. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1. *Anais....* UNICAMP, Campinas, 1998. p. 765-770.

FRANCA. L. *O método pedagógico dos jesuítas. O "Ratio Studiorum": introdução e tradução.* Rio de Janeiro: Agir, 1952

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. *Leitura e escrita na formação de professores.* Juiz de Fora: EDUFJF/CONPED/MUSA, 2002.

GINZBURG,, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

HANSEN, J. A. Leituras coloniais. In.: ABREU, Márcia. (Org.) *Leitura, história e história da leitura.* São Paulo: FAPESP; Mercado Letras, 2002.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 2003.

LEBEDEFF, T. B.; DICKEL, A. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. *Pro-Posições*, v.22, n.1, p.45-58, abril 2011.

LEIRIA, E. L. A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica. *Linguagens & Cidadania*, v.14, jan./dez., 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23799/14007>. Acesso em: dez. 2017.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, M. H. *O que é leitura.* São Paulo: Brasiliense, 2006.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento.* São Paulo: Hucitec, 1993.

MENEZES, M. C. *Raízes do ensino brasileiro: a herança clássico-medieval.* 1999. 258f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000186811>>. Acesso em: dez. 2017.

NEVES, R. X. A leitura na formação do estudante universitário: uma história de leitura. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1. *Anais...* UNICAMP, Campinas, 1998. p. 519-524.

NUCCI, E. P. Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 6, n.1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a04.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

OLIVEIRA, I. V. de; GOMES, M. F. D. C.; NASCIMENTO, L. S. do. A leitura como ato indispensável à formação docente. Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). *Anais...* EdUECE/ABEU, 2014.

REZENDE, L. A. de. *Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas*. Londrina: EDUEL, 2009.

ROCCO, M. T. F. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. *ENFOQUE – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 69, p. 116-123, jan./mar.1996.

RODRIGUES, C. L. F. *A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta*. 2000. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTOS, M. da S.; COSTA, I. Leitura de textos: recurso para formar professor prático-reflexivo em serviço. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12. *Anais...* Campinas, UNICAMP, 1998. p.1.473-1.478.

SARAIVA, J. A. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

SCHOLZE, L; RÖSING, T. M. K (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SILVA, J. C. de A. *As aulas régias da Capitania da Bahia (1759 1827): pensamento, vida e trabalho de nobres professores*. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOUSA, J. M. Os jesuítas e o *Ratio Studiorum*: as raízes da formação de professores na Madeira. *Revista Ilzenha*, Madeira, n. 32, p. 26-46, 2003. Disponível em: <http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF>. Acesso em: dez. 2017.

SOUZA, A. M. R. de. Colonização e letramento no Brasil. Formação da cultura e instituição imaginária do papel da leitura na sociedade brasileira. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1. *Anais...* UNICAMP, Campinas, 1998. p.155-165.

VIDAL, D. G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

XAVIER, M. E. et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZILBERMAN. R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

---

AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO: Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Filosofia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense), lotada no Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação. Tem experiência na área de Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, formação de professores. É professora do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ/FEBF.

E-mail: [ameliaribeiro@gmail.com](mailto:ameliaribeiro@gmail.com)

---

ALEXANDRE DO AMARAL RIBEIRO: Graduação em Letras (Português - Alemão) pela UERJ (1996); Especialização em Psicopedagogia Diferencial: diferenças na aprendizagem pela PUC-Rio (1998); Mestrado em Letras (área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa) pela PUC-Rio (2000); Doutorado em Linguística pela UNICAMP (2006) e Pós-Doutorado na área de Português como Segunda Língua pela PUC-Rio (2011). Experiência e atuação profissional: Professor do Dep. de Língua Portuguesa e Filologia (LIPO) do Instituto de Letras da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ; Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua ([www.nupples.pro.br](http://www.nupples.pro.br)).

E-mail: [alexandreriibeiro@nupples.pro.br](mailto:alexandreriibeiro@nupples.pro.br)

---