

O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: concepções, práticas e perspectivas

THE ROLE OF READING IN TEACHER EDUCATION: concepts, practices
and perspectives

Sandra Alves Farias¹
Ana Maria Esteves Bortolanza²

Resumo: A leitura é fonte de construção do saber, por isso, fundamental na educação em qualquer nível. Tendo em vista sua importância no processo de compreensão de mundo, a leitura constitui hoje uma demanda social. Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da leitura na formação do professor de língua materna, em contextos escolares. O artigo foi desenvolvido em três tópicos: o primeiro aborda a formação inicial de professores para o ensino da leitura e o professor como agente organizador no processo de mediação da leitura. O segundo tópico trata da leitura como objeto de ensino, focalizando concepções e práticas de ensino de leitura, no âmbito do curso de Letras. No terceiro e último tópico são apresentadas práticas e perspectivas de formação de professores-leitores na universidade, com foco no professor como organizador das práticas educativas de leitura em sala de aula. Nas considerações finais, conclui-se com uma breve reflexão sobre a temática que dá corpo a este artigo: o papel da leitura na formação do professor. Os autores que subsidiaram este estudo foram Benevides (2006); Carvalho (2002); Contreras (2002); Corrêa (2001); Dalvi; Kleiman (1989; 2001); Orlandi (1988).

Palavras-chave: leitura; ensino de leitura; formação de professores.

Abstract: Reading is a source of construction of knowledge, hence it is essential for education at any level. Given its importance in the understanding of the world, it is now a social demand. Thus, this article aims to reflect on the role of reading in the education of mother tongue teachers in school contexts. The article is organized in three parts: The first deals with the initial training of teacher for teaching reading and the teacher as organizing agent in the mediation process of reading. The second section deals with reading as the object of teaching focusing on concepts and practices of teaching reading in the course of Letters. In the third and last topic is presented practices and perspectives of teacher-readers in the university, focusing on the teacher as organizer of the educational practice related to reading in the classroom. In the final considerations, this article is concluded with a brief reflection on the theme that discussed in this work: the role of reading in teacher education. This study was

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). EMAIL: sandra.a.farias@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Email: amebortolanza@uol.com.br

Artigo recebido em 06-11- 2012; aprovado em 01-02- 2012

supported by the works of the following authors: Benevides (2006), Carvalho (2002), Contreras (2002), Dalvi, Kleiman (1989, 2001) and Orlandi (1988).

Keywords: reading; teaching reading; teacher education.

Introdução

Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Guimarães Rosa.

A leitura é hoje uma ferramenta indispensável para a convivência em sociedade, bem como para o delineamento de novas fronteiras do saber. O sucesso escolar, profissional, pessoal e social está relacionado às competências de leitura da pessoa, uma vez que a vida do leitor o coloca em contato com o mundo, com novas ideias, conhecimentos e práticas, ou seja, formas de desenvolver-se em todos os níveis.

Nunca se falou tanto em leitura como na atualidade. Isso tem estimulado a imprensa e a sociedade a exigirem professores mais letrados, capazes de formar alunos letrados. Para tanto, em relação à leitura, entendemos que o letramento supera a noção de leitura como apenas decifração do código escrito. Conforme a concepção de Kleiman (2001), letramento é prática social da leitura e da escrita, isto é, a condição de fazer uso consciente e fluente da leitura e da escrita, em gêneros textuais diversificados e diferentes contextos, percebendo suas diferenças, analisando-os, comparando-os, produzindo-os e reproduzindo-os.

Sendo o professor responsável pelo ensino da leitura na escola, ele é, conseqüentemente, responsabilizado também pelos seus resultados negativos e positivos, ou seja, pelo desempenho leitor de seus alunos. Nessa perspectiva, buscamos compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, como suas práticas de leitura estão diretamente relacionadas à sua escolaridade, em todos os níveis e modalidades de ensino. A escola tem sido o *locus* privilegiado de formação leitora e, para muitos professores e alunos, é o principal espaço de leitura e, portanto, de formação leitora.

Com este estudo, pretendemos contribuir para o enriquecimento do debate sobre o papel da leitura na formação docente e os saberes necessários para a prática pedagógica no ensino da leitura. Partimos da perspectiva do profissional reflexivo de Shön (1983), apontado por Contreras (2002), que reafirma a importância de alinhar conhecimento teórico e prático durante o processo de formação, acompanhado da reflexão como estratégia para evitar a formação meramente técnica.

Kleiman (1989) e Orlandi (1988) apresentam uma visão sobre leitura como processo interativo, construído nas relações sócio-históricas e culturais. Assim, reconhecemos que a leitura é um processo histórico no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados de um texto, em uma situação social e cultural, a partir dos propósitos que estabelece para a leitura, seu conhecimento prévio, isto é, os conhecimentos de mundo, linguístico e textual.

1. Formação de professores para o ensino da leitura: perspectivas

Para abordagem da temática *formação docente* na instituição escolar brasileira, é preciso conhecer as diretrizes legais em que essa expressão ganha legitimidade. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, doravante Lei 9.394/1996, lançou as bases para um novo modelo de formação docente consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998). O parágrafo único do artigo 61 da LDB 9.394/96, alterado pela lei 12.014/2009, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e, em seu inciso I, afirma que a formação do professor terá como fundamento “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Teriam os professores conhecimentos científicos necessários para o ensino da leitura?

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) podemos constatar uma atenção maior ao tipo de cidadão que se pretende formar na escola, bem como as habilidades do professor para sua atuação docente, valorizando o ensino interdisciplinar e enfocando a necessidade de novas práticas pedagógicas para o desempenho da docência, com foco na relação ensino-aprendizagem. Ao professor, cabe a tarefa de criar espaços de participação, reflexão e formação, promovendo nos discentes a melhor convivência com as mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. Sendo a leitura a mola mestra que sustenta a construção do

conhecimento sistematizado, o debate social gira em torno do desenvolvimento dessa habilidade.

As exigências impostas ao professor atualmente nos levam a refletir sobre sua formação inicial e sua prática pedagógica, em sala de aula. Segundo Kleiman (2001), a discussão recai sempre sobre a competência do professor de língua materna no exercício da sua profissão, especificamente, as atividades de ensino da leitura.

Questiona-se o porquê da ineficiência dos alunos nas práticas de leitura e, conseqüentemente, questiona-se a formação leitora dos professores e sua competência para o ensino da leitura e de suas práticas, aflorando posicionamentos e afirmações que ora qualificam o professor como leitor ora o desqualificam como um não-leitor. Suspeitas sobre sua incapacidade no desempenho da função de ensinar a leitura têm sido reiteradas na escola e fora dela, o que explicaria as dificuldades de aprendizagem da leitura pelos educandos na Educação Básica, como mostram os resultados nas avaliações institucionais, por exemplo, a última pesquisa do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), realizada em 2009.

O PISA é uma pesquisa trienal que avalia conhecimentos e competências em leitura, matemática e ciências de estudantes na faixa dos quinze anos, realizado atualmente em 65 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e países convidados. Em 2006, os resultados em leitura mostraram que o desempenho dos estudantes brasileiros foi menor que o de 2003, apenas 1,1% dos estudantes atingiram o nível mais alto de proficiência em leitura, enquanto 44% alcançaram o nível 2, que implica localizar informações diretas, fazer inferências simples, entender partes de um texto e usar algum conhecimento prévio para compreender o texto. Mais de 50% dos estudantes estão no nível 1 de leitura, em uma escala com seis níveis (INEP, 2012). Este resultado é preocupante e chama atenção para o papel fundamental do professor, para a necessidade de uma boa formação e para a importância social do trabalho docente como condição para superar esses baixos níveis de proficiência em leitura.

Em 2009, a leitura foi o foco da avaliação do PISA. Em 2009, participaram da amostra brasileira 950 escolas rurais e urbanas públicas e privadas, das capitais e do interior dos estados, totalizando 20.127 alunos das 27 unidades da federação. Dos 396 pontos alcançados em leitura, em 2006, passamos para 412 pontos, porém continua no nível 2 de proficiência, ou seja, ainda que tenha atingido 412 pontos em leitura, 49,6% dos 20 mil jovens brasileiros estão abaixo da proficiência considerada básica para leitura.

Sabemos que o sucesso do ensino-aprendizagem depende da ação de ensinar por parte do professor e da motivação do aluno para aprender. Entretanto, como o professor é o agente organizador das práticas educativas em sala de aula, é a ele que se atribui o sucesso ou o fracasso da aprendizagem da leitura.

Assim, para compreender as práticas pedagógicas no ensino de leitura, consideramos de fundamental importância refletir sobre a formação leitora de professores em sua escolaridade, da educação básica ao ensino superior.

Partimos da concepção de leitura como prática interativa, considerando que é na relação leitor e autor que se dá a construção de sentidos do texto, situação em que o leitor demonstra suas experiências de leituras anteriores, seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual. Segundo Kleiman (1989, p. 13),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza a leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Nesse sentido, ao falarmos em ato de ler, é preciso entender que esse processo é dinâmico, implica apreender significados e, também, trazer para o texto lido a experiência, o conhecimento de mundo e os conhecimentos linguísticos do leitor. Para tanto, há de se considerar que cabe ao professor a responsabilidade de estabelecer em sala de aula situações abertas e flexíveis que abram caminhos para a interação do aluno com o texto, ou seja, em sala de aula é o professor um agente organizador no ensino da leitura. Igualmente há de se considerar que os modos de ensino partem da vivência e da própria concepção que o professor tem provenientes da educação formal que recebeu em contextos escolares, ainda que as situações de educação informal, na família, na igreja, no trabalho e em outros espaços também sejam espaços de formação leitora.

A formação e desempenho do professor alfabetizador e do professor de Língua Portuguesa são aqui enfocados em sua relação com sua formação inicial, na universidade. Embora a leitura seja a ferramenta da formação inicial do professor, podemos verificar nos estudos de Corrêa (2001), Dalvi (2011), Carvalho (2002) e Benevides (2006), por meio de depoimentos e relatos de professores em formação e de professores universitários, que no

espaço acadêmico há um descompasso em torno do leitor idealizado e do leitor concreto que adentra para o mundo da academia. Segundo estudos de Dalvi (2011), esse embate perdura até o final do curso e os alunos saem das licenciaturas com a noção de que o que lhes foi ensinado sobre leitura não proporcionou os conhecimentos suficientes à função de ensiná-la em sala de aula.

Os estudos de Dalvi (2011, p. 178) mostram que “muitos” concluintes da licenciatura em Letras demonstram “insegurança relativa à própria formação e à competência para o exercício profissional”. A autora citada explica que no Brasil fatores históricos relacionados “à institucionalização da instrução pública”, “à secularização da educação” demarcaram a criação de cursos voltados à preparação de profissionais para o magistério, a exemplo das escolas normais. Segundo a autora, resultou “do modelo europeu” ajustado à “postura política e ideológica” da “classe conservadora” um currículo que reduziu a formação pedagógica do professor, sendo os conteúdos das disciplinas restritos a “uma rudimentar formação pedagógica, de caráter essencialmente prescritivo”.

O currículo assim reduzido privilegiou o caráter técnico-profissional do curso em detrimento da formação geral e específica do professor. Como se pode constatar, esse caráter técnico-profissional não garante uma formação adequada que atenda as exigências para o desempenho da profissão. A Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de acordo com Dalvi (2011, p. 178), mobilizou-se e solicitou “ao poder público que as políticas de formação inicial privilegiem o caráter científico e acadêmico ao invés do caráter técnico-profissional”.

Contreras (2002) analisa as causas da ineficiência de uma formação profissional pautada no modelo meramente técnico. De acordo com Contreras (2002), no modelo de racionalidade técnica, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, deixando de levar em conta as particularidades de cada profissão. Nesse contexto, o professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas, as quais são ineficientes frente aos problemas imprevisíveis no exercício do ofício, cuja resolução requer a movimentação de saberes e capacidades que vão além de conhecimentos técnicos.

Em contraposição ao modelo meramente técnico, Contreras (2002) aponta a concepção desenvolvida por Shön (1983; 1992) sobre o “profissional reflexivo” como solução de problemas fora do alcance do repertório técnico. A abordagem das situações problemáticas da prática pedagógica são propostas por meio do resgate da base reflexiva da atuação

profissional. Na prática, a reflexão-na-ação pode ser explicada como uma reflexão crítica sobre o agir no momento de realização do trabalho docente.

A atitude reflexiva leva à percepção da realidade e, a partir daí, à análise e reelaboração da ação e permite, assim, aprimorar a prática para reconduzir a situação adequadamente. Através do conhecimento teórico, prático e reflexivo da docência, o professor transforma de modo consciente sua prática didático-pedagógica e metodológica, alcançando sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe ao docente universitário promover a formação em leitura, nas licenciaturas de futuros professores de língua materna, para o ensino da leitura e de suas práticas, as quais devem garantir o bom desempenho leitor dos alunos na educação básica.

Corrêa (2001) evidencia o desconhecimento por parte dos professores universitários das concepções e práticas de leitura de seus alunos. Kleiman (2001, p. 51-52), aponta a ausência de programas de formação “culturalmente sensíveis” à situação do aluno, que transformem a sala de aula em lugar de “contexto de comunicação intercultural”, sem deixar de atender “as exigências específicas de letramento”, necessárias “no local de trabalho”.

Somam-se aos fatores acima apontados a carência de uma proposta de ensino que desperte o gosto pela leitura (BENEVIDES, 2006), e ainda, a autoimagem negativa de leitores que têm os estudantes aliada ao conformismo com a situação em que se encontram. São esses fatores empecilhos para uma formação profissional de qualidade, tendo como consequência, de acordo com Dalvi (2011, p. 188), o “engessamento de que sofrem as aulas de Língua Portuguesa”, cujos efeitos “refletem os maus resultados do Brasil nos testes de leitura e escrita”. De acordo com a autora, é necessário conhecer os egressos dos cursos de Letras, o que eles pensam e como se avaliam para compreender a realidade da formação inicial e planejar mudanças de rumo que repercutirão na melhora da qualidade da educação brasileira, e conseqüentemente, da formação de leitores.

2. A leitura como objeto de ensino nas licenciaturas: concepções e práticas

Os estudos sobre a leitura despertaram interesse em diferentes campos teóricos e filosófico, os quais tratam a leitura e leitores de acordo com suas representações e metodologias específicas atribuindo-lhes diversos significados. Em função disso, procuramos apresentar alguns apontamentos teóricos que em seu interior as concepções de leitura repercutem, por exemplo, desde uma mera decodificação do código escrito a conceitos mais

amplos de leitura como a atividade humana necessária para a apreensão da realidade e a compreensão do mundo.

Entendemos que as distintas concepções sobre leitura constituem-se em fundamentos e em condições indispensáveis para discorrer sobre a prática de ensino da leitura no Ensino Superior. Esse nosso entendimento parte do pressuposto de que as posturas e práticas pedagógicas assumidas no ensino da leitura, no contexto educacional e acadêmico são influenciadas pelas concepções de leitura provenientes das múltiplas abordagens historicamente produzidas que, por sua vez, delimitam a leitura como campo transdisciplinar, inserida no campo do conhecimento da História, da Pedagogia, e de outras disciplinas.

De acordo com Yunes (2003, p.7), é o percurso transdisciplinar da leitura que nos possibilita “dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico”. A leitura é fundamental na educação em qualquer nível e, portanto, objeto de ensino nas licenciaturas em geral, especificamente nos cursos de formação de professores.

Quando falamos em leitura não consideramos a mera decodificação de signos linguísticos, mas a apropriação dos significados de um texto, isto é, a produção de sentidos pelo leitor. É imprescindível que a escola e a universidade como instituições de ensino sejam espaços de leitura reflexiva, crítica e transformadora, de ensino de leitura e de formação de leitores. No entanto, para isso faz-se necessário que as instituições formadoras de leitores estejam atentas às experiências de leitura de seus alunos, construídas ao longo de sua escolaridade e de sua vida, assim como é preciso observar o contexto histórico, social e cultural que demarca a vivência e singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os professores e os alunos.

A leitura é objeto que deve ser contextualizado na perspectiva sócio-histórica, na qual a produção da leitura está associada, pois ela é produzida em circunstâncias determinadas. Segundo Orlandi (1988, p. 58), “quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas”. De acordo com a autora, “quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada”. (ORLANDI, 1988, p. 59).

Nessa perspectiva a leitura é ato social que promove a interação verbal do sujeito com os outros e realiza um processo ativo de construção de significados a partir de sua relação no contexto histórico-cultural, situada em espaço e tempo determinados. Em decorrência disso, a prática da leitura constrói-se nas práticas sociais e o ato de ler transpõe os limites da mera

decodificação de símbolos gráficos. A leitura possibilita efetivamente a comunicação e a compreensão do mundo, da palavra, da escrita e da vida.

Na perspectiva cognitiva, o processo de leitura é fenômeno complexo e, conseqüentemente, reflete essa complexidade no ato de ler, cuja compreensão exige o engajamento do leitor para utilizar as funções psíquicas superiores tais como a percepção, o raciocínio, a atenção, a memória, essenciais para tornar o complexo ato de leitura compreensível e fundamental no processo de construção do sentido.

Para se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos materializados em um texto, o leitor que se engajar em sua leitura precisa ter motivos e objetivos concretos, e partir do seu conhecimento prévio sobre o assunto, os conhecimentos linguísticos, o vocabulário, as características do gênero textual, o sistema de escrita, todos esses fatores estão envolvidos no ato da leitura.

Smith (1991) mostra que leitura não se resume à mera decodificação de signos linguísticos, mas à vivência ativa dos significados de um texto, isto é, a produção de sentidos pelo leitor. A leitura é uma atividade prática e a compreensão é que torna a possível construção do saber efetivada por meio do aprendizado.

O autor aponta que o conhecimento prévio é fator primordial e indispensável para os bons resultados da leitura. No entanto, a leitura se realiza na combinação da informação visual com a informação não-visual que é o conhecimento prévio, o qual abrange o conhecimento da linguagem sobre o assunto e sobre como ler. Sob essa perspectiva Smith (1991, p. 84) explicita que no mecanismo de funcionamento dos olhos ao cérebro, “os olhos não veem, [...] os olhos observam, são dispositivos para a coleta de informação para o cérebro, amplamente sob a direção deste; o cérebro determina o que e como vemos”. Os olhos captam a imagem, mas cabe ao cérebro a tarefa de dar a forma, a estrutura, a cor e o movimento das coisas. Esse movimento dos olhos implica em parte o ato de ler, é o movimento sacádico que nos permite extrair informações visuais do mundo que nos cerca.

De acordo com Smith (1991, p. 102), esse processo evidencia que para a leitura ser apropriadamente realizada ela deve ser rápida, seletiva e proceder das informações não-visuais, já que a leitura de letra por letra, palavra por palavra, frase por frase de cada vez faz com que o texto perca o significado, tendo como consequência a não compreensão do mesmo, uma vez que “a compreensão exige uma leitura relativamente rápida”, pois na leitura as informações visuais são apreendidas no momento da fixação que ocorre entre as sacadas.

Em função dessas características, o autor considera que as particularidades das funções orgânicas dos olhos e do cérebro exercem “uma importância crítica para a leitura” (SMITH,

1991, p. 84). A concepção de leitura de Smith nos dá uma ideia clara sobre a relação entre leitor e objeto de leitura. O texto será apenas um aglomerado de códigos linguísticos se aquilo que o leitor já sabe, ou seja, a informação não-visual da qual se predispõe não for suficiente para facilitar a leitura e tornar o texto inteligível. O leitor experiente não se detém nas informações secundárias do texto e como detentor de um conhecimento prévio, seleciona as informações relevantes e faz uma amostragem para análise posterior a fim de construir conhecimentos.

Temos constatado em estudos sobre leitura que a leitura escolar vem ganhando caráter utilitarista porque serve de pretexto para o ensino de regras gramaticais, constituindo-se de textos fragmentados desvinculados dos contextos em que foram produzidos e distantes das necessidades de leitura dos alunos. Acabam sendo apenas leituras obrigatórias, impostas que não proporcionam aos alunos uma leitura significativa, pois não permitem que o leitor atribua sentido ao texto, restringindo ao exercício de parafrasear os textos.

Kramer (2001) mostra que no espaço acadêmico brasileiro é comum a leitura baseada em textos fragmentados em capítulos, ou até mesmo, em parte do capítulo, geralmente xerocopiados ou escaneados. Essa leitura fragmentada de obras literárias e de textos científicos resulta, via de regra, em compreensão parcial, equivocada e descontextualizada do texto lido.

A finalidade de leitura de tais textos fragmentados na universidade assemelha-se à prática da leitura escolar: ler apenas para desenvolver atividades escolares e acadêmicas, pois não se trata do exercício pleno da leitura. Para Benevides (2006, p. 14), no âmbito universitário “a leitura dos textos como ensaios, artigos acadêmicos, textos didáticos que explanam, comentam, argumentam, categorizam”, por vezes se torna complexa porque foge da leitura habitual, principalmente de alunos que não tinham a leitura desses gêneros textuais nas práticas cotidianas de leitura.

Nesse contexto, como propõe Benevides (2006, p. 16), considera-se que a “construção dos sentidos” na e pela leitura deve ser o caminho para pensar esse objeto de ensino nas licenciaturas, assim como a formação leitora do professor nesse espaço. Entendemos que a leitura autônoma, crítica e construtiva na formação acadêmica constitui-se um saber necessário para o trabalho docente.

3. Práticas e perspectivas de formação de professores-leitores na universidade

Para abordar o ensino da leitura na universidade é preciso analisar uma questão em suas diferentes facetas: a primeira diz respeito ao trabalho do docente na escolha e na organização de textos e autores a serem oferecidos ao “aluno-leitor ideal”. A segunda faceta aponta para a recepção de leitura que realiza o “aluno-leitor real” ao interagir com os textos.

Os estudos mostram que no campo universitário há um embate entre o que se espera do “leitor Ideal” e do “leitor real” (Carvalho, 2002, p. 4). Segundo a autora, a partir dos anos 1980, a introdução de um acervo maior e variado no campo educacional proporcionou mais liberdade de escolha para o leitor acadêmico e, ao mesmo tempo, passou a exigir mais competências para leitura de textos diversos em diferentes suportes. Assim, o leitor ideal é “alguém que lê intensamente”, que está familiarizado com gêneros diversos, e que é capaz de interpretar aquilo que lê.

Os autores citados evidenciam a distância entre o que pensa o professor sobre a situação de leitura do aluno e o que pensa o aluno universitário sobre sua própria situação de leitura.

Segundo Corrêa (2001), a princípio o nível de leitura dos alunos ingressantes na universidade não corresponde às expectativas concebidas pelo professor universitário. Isso porque a leitura desses alunos por vezes se limita às leituras que não correspondem à gama de conhecimentos provenientes dos cânones estabelecidos pela academia.

De acordo com Corrêa (2001), os professores, ao organizarem os textos acadêmicos para leitura, partem da expectativa de que esse tipo de leitura faz parte do repertório do aluno e, por isso, pressupõem uma leitura fluente e de fácil compreensão; contudo, as pesquisas mostram que essa não é a realidade do perfil-leitor do universitário. A falta de familiaridade com tais textos gera em muitos alunos uma tensão frente ao objeto a ser lido. Enquanto os professores

são as pessoas que, partindo de certas expectativas de leitura, agenciam a forma pedagógica a partir da qual os alunos devem interagir com determinados textos. Assim, várias providências são tomadas pelos professores a fim de que, administrando as esferas do *o que ler, como ler e para que ler*, certa leitura possa ser efetivada. (CORRÊA, 2001, p. 27).

Para o autor, essa organização dos textos a serem lidos é forma de regular e homogeneizar a leitura dos alunos dentro do espaço acadêmico, escolarizando o processo de ler. Constituem expectativas dos professores em relação à leitura proposta, a familiaridade, a prática e a afinidade com os textos, a experiência de leitura e a prontidão para a leitura dos

textos universitários. Caso a situação se mostre diferente e os alunos não apresentem em seu repertório de leitura predileção pelos textos escolhidos pelos professores, a consequência é a construção de uma imagem negativa dos alunos como leitores.

Corrêa (2001, p. 37), ao analisar como os alunos do primeiro ano de Pedagogia se autorem, constata em alguns depoimentos a reafirmação da imagem negativa de leitor, embora haja aqueles que se consideram leitores, reconhecendo, porém que estão longe de serem “a expressão de um verdadeiro leitor”.

Sobre a situação de leitores ou não-leitores dos alunos como descrevemos acima, entendemos que é preciso conhecer o perfil-leitor dos alunos quando ingressam na universidade. O professor deve conhecer as experiências de leitura, as maneiras de ler e os repertórios de leitura de seus alunos, para compreender suas práticas de leitura. Conhecendo os leitores que adentram a universidade, o professor pode planejar o ensino de leitura que, partindo do leitor de carne e osso, isto é, do leitor real que é o seu aluno forme o leitor proficiente, autônomo, crítico, e o professor competente para o ensino da leitura em sala de aula.

Segundo mostra o estudo de Corrêa (2001, p. 47), o encontro dos alunos com a leitura proposta pela universidade não representa “um corte profundo entre as experiências de leitura dos textos acadêmicos e aqueles que não o são”, ou seja, os alunos não diferenciam a leitura dos textos acadêmicos em relação à leitura de textos em diferentes gêneros textuais. Entendemos que as experiências de leitura que trazem os universitários ao ingressarem no ensino superior devem ser ponto de partida para os professores para a leitura de textos acadêmicos, uma vez que os textos em sua diversidade de gêneros textuais dialogam entre si.

Diante do exposto podemos afirmar que a tensão que estabelece a condição leitora do aluno na universidade decorre da legitimação da leitura escolarizada, dos cânones literários impostos diante da resistência e da desqualificação da leitura de massa.

De acordo com Kleiman (2001, p. 43), a imagem dos professores como não-leitores porque não têm “familiaridade com a apreciação da literatura legítima”, precisa ser questionada. Essa discussão nos remete aos valores atribuídos à leitura e as leituras necessárias ao desempenho do professor para o ensino da leitura, isto é, dos pré-requisitos de leitura e sobre leitura que são imprescindíveis à sua prática pedagógica.

Considerações finais

A leitura é hoje um campo interdisciplinar das ciências humanas que deve ser ensinada de forma sistematizada nos cursos de formação de professores.

Conforme exposto no corpo deste texto, o processo de formação inicial de professores que articula reflexão à teoria e à prática pode proporcionar as condições adequadas ao desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, particularmente, no ensino da leitura e de suas práticas.

Os resultados positivos ou negativos da formação leitora dos alunos recaem sobre o professor. A respeito da formação leitora em contextos escolares, os estudos evidenciam que o fraco desempenho de leitura dos alunos na educação básica é visto como incompetência do professor para o bom desempenho no ensino da leitura.

No entanto, acreditamos que não se trata de culpabilizar ou de isentar o professor dessa responsabilidade, pois consideramos importante ressaltar que o desempenho do professor no ensino da leitura e de suas práticas é apenas um dos fatores que influenciam a formação leitora dos alunos. É preciso rever as condições de formação de leitores, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, o acesso de alunos e professores à leitura, em sua diversidade de gêneros textuais e suportes, os acervos oferecidos pelas bibliotecas escolares quando estas existem de fato, os programas institucionais de leitura que facilitam o encontro dos leitores com os materiais escritos para leitura.

Só a consolidação de políticas públicas de leitura voltadas especificamente para a capacitação leitora de professores, em sua formação inicial e continuada, pode garantir as condições de acesso aos bens culturais que ampliam a visão de mundo desses profissionais e o conhecimento teórico necessário para o ensino da leitura.

Consideramos ainda fundamental que as universidades repensem o contexto sociocultural dos alunos, suas leituras, os requisitos necessários para esses profissionais para o ensino da leitura e suas práticas. Para isso, as universidades devem aprimorar os currículos das licenciaturas, de forma a atender às necessidades de leitura dos universitários em sua formação inicial.

Para realizar essas mudanças entendemos que cabe aos docentes na universidade terem consciência do lugar, do papel e da importância da leitura para a formação profissional e atuação docente, a fim de criarem, em seus alunos, futuros professores, as necessidades, os interesses e os hábitos de leitura em diferentes gêneros textuais e suportes, que vão além das práticas escolares que utilizam a leitura do texto apenas como pretexto.

Concluimos que o professor formador de professores deve ser necessariamente leitor e como leitor pode ensinar maneiras de ler, vivenciar com seus alunos a leitura como instrumento cultural complexo que medeia conhecimentos e práticas, poderosa ferramenta no cotidiano da sala de aula, seja ela prazerosa ou não, intensiva ou extensiva, livre ou obrigatória. Para isso, o professor precisa criar situações estimuladoras em sala de aula e necessidades em seus alunos, trabalhando a leitura de forma diferenciada, buscando momentos e espaços que permitam ler de forma significativa, ler para além da decifração do código linguístico, ler para atribuir sentidos, como sujeito histórico, que por meio da leitura, transforma a si mesmo e ao mundo do qual participa.

Referências:

- BENEVIDES, A. S. **A leitura como prática dialógica**: reflexões sobre o fazer docente. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/99_Araceli_SB.pdf>. Acesso em: 03/01/2012.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03/01/2012.
- _____. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art61> Acesso em 02 de fevereiro de 2012.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro0.pdf>>. Acesso em: 20/12/2011.
- CARVALHO, M. **A leitura dos futuros professores**: por uma Pedagogia da leitura no ensino superior. Teias: Rio de Janeiro, n° 5, jan/jun., p. 7-20, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=93&path%5B%5D=94>>. Acesso em 20/12/2011.
- CONTRERAS DOMINGO, J. O docente como profissional reflexivo. In: **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, C. H. A. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: Silva, L. M. da (org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- DALVI, M. A. O perfil de professor que ingressa e que se forma no curso de Letras – Português na Universidade Federal do Espírito Santo. *Signum: Estudos da Linguagem*. Londrina, v. 14, n.1, p. 173-193, jun. 2011. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/.../pdf>. Acesso em 03/01/2012.
- INEP. PISA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em 05 março 2012.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- _____. A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- KRAMER, Sônia (org.). **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.
- ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In ZILBERMAN, R., SILVA. E.T. (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António, (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 78-91.