

# **FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR E AS IMPLICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES.**

Reading formation of the professor and the implications in pedagogical practical its in the formation of reading pupils.

**Helena Aparecida de OLIVEIRA**  
Rede Pública Estadual de Ensino

## **Introdução**

Essa monografia surgiu de minhas leituras e experiências como formadora de professores de alfabetização e Língua Portuguesa, ao longo dos últimos seis anos, na rede pública estadual de Campinas, dentro da Diretoria Regional de Ensino e do Programa Qualidade na Escola. Minhas observações têm me mostrado que a formação leitora do professor, em suas vivências escolares como aluno, traz sérias implicações à sua prática pedagógica no que se refere à formação dos alunos leitores no Ensino Fundamental.

Há uma repetição diária, nas inúmeras salas de aula espalhadas pelo país, de modelos adquiridos, como alunos, através de uma vivência pedagógica tecnicista, inspirados nas teorias behavioristas, tão presentes ainda nos materiais pedagógicos, em que o aluno reage aos estímulos de forma a responder o esperado pelo professor, sem grandes possibilidades de reflexões sobre a língua e a linguagem.

Assim, o que geralmente encontramos é um professor dependente na construção de sentido do texto, mesmo dos textos considerados menos complexos com relação ao conteúdo e estrutura lingüística.

É curioso notar que, apesar dos cursos de formação de professores enfatizarem que ler é uma atividade complexa, pois envolve a conjugação de ações múltiplas como percepção, decodificação e processamento de informações, memória, predição (antecipação), inferência, dedução, evocação, analogia, síntese, análise, avaliação e interpretação, falta a grande parte dos professores a

vivência dessa atividade cognitiva, tão distante da apresentada a eles na sua formação.

As próprias reflexões e orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o que seja um leitor competente e como se dá o processo de leitura encontram uma lacuna entre o que preconiza e os conceitos construídos pelos professores. E transformar esses conceitos não é tarefa fácil, pois quando o professor se vê sozinho em sala de aula, mesmo tendo recebido uma gama de informações em cursos de formação, ele retoma suas práticas cotidianas sem grandes modificações ou tentando incluir pequenas transformações. Essas pequenas transformações, não vivenciadas por ele, não trazem grandes resultados já que ele também as emprega de maneira técnica sem a construção necessária de sentido do texto. .

Esse presente trabalho visa a discutir esse distanciamento que há entre as exigências do mundo moderno no que se refere à competência leitora e os conceitos construídos por parte dos professores brasileiros e, também, ser colaboração para a indicação de caminhos aos cursos de formação continuada dos docentes.

### **Professores não-leitores = alunos não-leitores**

Em pesquisa realizada pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em que avalia, em vários países, o desempenho dos alunos na faixa de 15 anos, na sua capacidade leitora, e publicada na revista *Veja* na primeira semana de julho de 2003, o Brasil obteve o 37º lugar, ficando no grupo dos países que obteve o pior desempenho nessa avaliação (Veja, 2003).

Esse resultado, mesmo discutível pelas condições em que a pesquisa foi feita, não me surpreendeu porque já havia observado, no meu trabalho com formação de professores e em outras tantas pesquisas realizadas por diversas instituições brasileiras, as dificuldades que parte dos professores encontra para formar alunos leitores. Isso tudo fez aumentar minhas reflexões sobre os possíveis

motivos desse lamentável resultado. Entre tantas prováveis justificativas para esse desempenho, como o despreparo dos gestores das escolas, dos coordenadores pedagógicos, deficiências em toda uma infra-estrutura de apoio, da ausência da família na vida escolar dos filhos, um dos problemas percebidos em minha relação com um determinado número de professores do Ensino Fundamental, e que traz sérias conseqüências na aprendizagem, é a dificuldade que parte desses professores encontra para desenvolver a habilidade leitora nos alunos por não possuírem eles próprios essa habilidade.

Trabalhei nos últimos seis anos com formação de professores na área de alfabetização e Língua Portuguesa. Dois desses anos na Diretoria Regional de Ensino junto a professores de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e, nos últimos quatro anos, com formação continuada em serviço dentro do Programa Qualidade na Escola com professores de 1ª a 4ª série de cinco escolas públicas estaduais de Campinas. Anterior a isso, por oito anos lecionei em escolas públicas de Campinas. Principalmente nesse último período, tive uma convivência diária através de cursos e de plantões individuais com um grupo de, aproximadamente, 150 professores. Nesse tempo fiz muitas observações com relação às práticas pedagógicas de leitura dos professores com os quais me relacionava. Poderia pensar em vários aspectos para analisar, mas minha maior inquietação sempre foi com relação à leitura do professor. Foi visível a total dependência na construção de sentido de um texto por parte dos docentes. Na maioria das vezes, só conseguia construir esse sentido quando havia a intervenção de outrem (no caso, eu). Era comum, quando desenvolvíamos uma leitura conjunta com os professores, a afirmação: “Nunca imaginei que um texto tivesse tantas coisas a serem observadas” .

Essas “tantas coisas” eram as reflexões que fazíamos sobre o processo cognitivo da leitura através da leitura compartilhada, desde o momento da antecipação e no levantamento de conhecimentos prévios através de um título, da capa de um livro, as inferências, a identificação, a interpretação, o reconhecimento dos elementos constitutivos daquele tipo de texto, o seu suporte, a linguagem utilizada de acordo com a intenção até a existência da

intertextualidade, em que um texto cita outro texto, em que o leitor opera com textos outros lidos na produção de significados (Kleiman,1995; Geraldi ,1988) .

Essas constantes perguntas me inquietavam, fazendo-me pensar como esses professores liam e como eles poderiam estar atuando em sala de aula junto aos seus alunos no desenvolvimento das práticas leitoras.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) trazem como objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a formação de indivíduos capazes de adequar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adquirindo a competência leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender textos (IQE, 1999). Se analisarmos a complexidade desse objetivo, notamos o quanto a formação tradicional ou a encontrada na maioria dos livros didáticos, responsável pela formação de muitos professores, está distante desse objetivo. Muitos professores do Ensino Fundamental que estão atuando em salas de aula, no momento, tiveram uma formação de Língua Portuguesa baseada nessa formação tradicional, conseqüentemente, não estão preparados para levar o aluno a atingir esse objetivo.

A formação do professor-leitor ficou prejudicada porque houve uma priorização ou até mesmo a limitação do trabalho com a metalinguagem (atividades de falar sobre a linguagem), em detrimento da epilinguagem (atividades que permitam refletir e operar sobre a linguagem), acreditando que, com isso, estava-se adquirindo a competência leitora (CENP ,1988).

Na relação com os professores com quem trabalhei, ficou visível que muitos deles não tinham conhecimento da constituição dos diferentes gêneros textuais orientados nos PCNs, nem conheciam a importância do suporte no processo de leitura. Os aspectos cognitivos no processo da leitura também estavam distantes de suas construções. Um exemplo bem claro dessa distância pôde ser comprovada na fala de uma professora, ao participar da reflexão sobre os gêneros textuais a serem trabalhados de 1ª a 4ª série: “Eu vou ter que ensinar

texto informativo para os alunos? E vou ter que ensinar por que eles são informativos? Então eu vou ter que aprender primeiro” (L, professora da 2ª série).

Essa fala deixou claro as dificuldades em pôr em prática o que estabelece a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) , na Seção III, Art. 32: “ O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Aqui, é importante analisarmos como que o professor vai trabalhar esse domínio pleno da leitura, se observarmos que sua formação foi prejudicada em muitos aspectos; e como o professor tem feito para superar essa defasagem nos aspectos cognitivos da leitura?

Por muitos anos, o ensino de leitura baseou-se em atividades de leitura silenciosa, leitura em voz alta pelo professor e algumas perguntas que mais eram de identificação de informações do que interpretação, inclusive o desconhecimento , por parte dos professores, de que esses dois itens são aspectos diferentes. Também a crença de que a quantidade de livros lidos, sem intervenção, faria o aluno leitor. Um outro mecanismo que também sempre houve foi o momento de se “tomar a leitura” como crença dessa prática como formação leitora.

Quando o ensino da língua materna desloca-se da palavra ou frases soltas para o discurso ou texto privilegiando-se a linguagem em uso, ou seja, a atividade comunicativa, o discurso, o professor se vê despreparado para esse tipo de prática que ele mesmo não vivenciou (Bakhtin, 1992) .

Há uma dificuldade muito grande por parte dos professores em construir o sentido do texto sem a mediação do outro experiente na leitura. As diversas operações que envolvem o ato de ler como percepção, decodificação e processamento de informações, memória, predição (antecipação), inferências, deduções, evocação, analogia, síntese, análise, avaliação e interpretação ficam prejudicadas. A utilização de estratégias cognitivas, que são operações automáticas e não conscientes do leitor para o processamento do texto, mas que

podem se tornar atividades conscientes em sala de aula, não fizeram parte da formação leitora dos docentes (Kleiman, 1995).

Os docentes observados faziam uma leitura superficial, bem representativa da forma como os livros didáticos apresentam a aprendizagem da leitura e que fizeram parte da formação leitora desses docentes.

Outro fato importante é a não consciência das deficiências leitoras por muitos deles. Era comum professores afirmarem ser bons leitores, mesmo que na experiência diária isso não era a realidade.

Mais um agravante para a aquisição leitora do professor era a qualidade dos livros lidos. Em conversas informais havia relatos da inexistência da leitura em sua rotina ou a leitura de livros que apresentam um grau de complexidade lingüística muito aquém do que se poderia esperar para a formação de um bom leitor.

E isso se refletia nas suas escolhas textuais em sala de aula. Quando o professor se deparava com um texto mais complexo na sua elaboração lingüística, ele deixava de lado, alegando que era não adequado para os alunos daquela determinada série. Um exemplo foi o texto de Clarice Lispector, “Macacos”, apresentado em vários livros didáticos, que muitos professores trabalhavam de maneira mecânica em sala de aula e, quando fizemos a leitura compartilhada, muitos alegaram que o texto era difícil e não próprio para a 4ª série. Também livros didáticos como os da coleção “Construindo a escrita” (Carvalho, 2000), que enfatizam um trabalho de leitura envolvendo as estratégias cognitivas do ato de ler eram deixados de lado porque considerados muitos difíceis de serem trabalhados. Houve até a alegação de que todos os textos desse livro eram “chatos” para os alunos.

Minhas experiências e leituras me permitem afirmar que a forma como os professores adquiriram a leitura traz sérias implicações na sua prática pedagógica no que se refere à formação de alunos leitores.

Segundos os PCNs, “nos anos 70 proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente

controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

Nessa década, o professor passou a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. Ao aluno cabia reagir a estímulos, devendo ele responder o que a escola esperava que ele respondesse. Assim ele teria avanço e iria adiante no ano escolar. Os conhecimentos particulares, interesses e participação pessoal não eram considerados. O aluno recebia ajuda do professor para chegar ao que o professor tinha programado. Essa orientação foi dada pelos regimes oficiais durante os anos 60 e vemos até hoje nos materiais didáticos e na postura estritamente técnica e instrumental dos profissionais de sala de aula” (PCNs,1997; (Mauri, 1999). E é esse professor que está atuando no ensino de Língua Portuguesa e, mesmo com o professor realizando vários cursos de atualização, essa vivência tecnicista está muito enraizada e ele sente dificuldades para mudar suas práticas pedagógicas e até para aceitá-las, porque não as vivenciou.

Estudos existem que mostram que há uma forte correlação entre as crenças dos professores obtidas por experiências vividas, o modelo de escola e as práticas pedagógicas em sala de aula. E essas experiências é que vão nortear o fazer e o pensar do professor ( Saveli, 2003).

Assim, inferimos que há uma lacuna, na formação de grande parte dos professores que gera uma total dependência no tocante à leitura. Como eles poderão formar alunos leitores se existe essa lacuna? E como preenchê-la? Como os alunos vão construir conhecimentos se eles precisam da mediação de um leitor experiente, que os ajudem na atribuição de significados nos textos que lêem?

A formação desse leitor existente na sala de aula está em desacordo com as atuais necessidades exigidas de um indivíduo que atua numa sociedade rodeada de textos de todos os tipos, e apontar possíveis caminhos para minimizar esse problema, enfatizando o desenvolvimento do professor leitor nos cursos de formação e levá-los à reflexão crítica sobre sua prática é meu objetivo.

Que direcionamento poderíamos dar na formação continuada desses professores?

Foi partindo desse pressuposto que decidi ser importante levar minhas reflexões por esse caminho.

### **Considerações finais**

Por todas as observações que fiz é que proponho ampliar minhas reflexões sobre essa problemática: quais as implicações na prática pedagógica na formação leitora do aluno a formação leitora do professor?

A partir desse trabalho, esperamos ampliar nossos conhecimentos para colaborar com as reflexões já existentes e indicar possíveis caminhos para a formação dos professores.

Conhecendo a defasagem que há na formação leitora de parte de nossos professores, faz-se necessário que os cursos de formação profissional e capacitação continuada organizem e enfatizem o trabalho para suprir essa deficiência canalizando suas práticas pedagógicas para uma vivência de leitura que esses professores não tiveram na sua experiência como aluno. Eles precisam passar pelas várias operações que envolvem o ato de ler, vivenciar estratégias cognitivas que são operações automáticas e não conscientes para o leitor; desmistificar que as questões propostas na maioria dos livros didáticos são suficientes para a formação leitora dos alunos; e conscientizar-se de que sua participação como leitor proficiente, em conjunto com os alunos, é que construirá o sentido dos textos.

É, na verdade, uma “desconstrução”, difícil pois solidificada, desse leitor que atua em sala de aula e não vem obtendo grandes resultados na formação leitora de alunos e partir para uma construção de um novo leitor, mais competente.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed., São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997

CARVALHO, Carmen Sílvia. **Construindo a Escrita** - São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. 3 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley . **A Leitura em Sala de Aula- As Muitas Faces de Um Leitor**. déias (6) . Leitura: caminhos da aprendizagem . São Paulo: FDE, 1988.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, Mauricio . **Linguagem, escrita e poder** . São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO. **Proposta Pedagógica – Fundamentos e Ações**. São Paulo: IQE, 1999.

KATO, Mary . **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed.,Campinas: Pontes, 1995.

KEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**– Seção III – Do Ensino Fundamental – Art. 32 – São Paulo: Editora do Brasil. S/A, 1997.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: **O Construtivismo na Sala de Aula**. COLL, C. et aliii. Cap. 4. São Paulo: Ática, 1999.

MURRIE, Zuleika de Felice (ORG,); VIEIRA, Alice; LOPES, Harry Vieira; LOUZADA, Sílvia Olivi. **O ensino de português – do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1º grau**. São Paulo, 1993.

SAVELI, Esmeria de Lourdes. **Leitura na escola: crenças e práticas de professoras** Leitura: Teoria & Prática, Março/2003, nº 40, pág. 52. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil. Porto Alegre: Mercado Aberto.

VEJA. **A batalha pela qualidade** . Edição 1810 , 09 de julho, 2003, pág. 53, São Paulo: Abril. S/A.

#### **A autora**

Helena Aparecida de Oliveira é professora de língua portuguesa, jornalista há vários anos atuando na formação de professores tanto na rede pública estadual quanto em projetos da iniciativa privada.