

# DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À FORMAÇÃO DE LEITORES: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA EFICIENTE DE LEITURA NA ESCOLA

**Of teacher training players: challenges for efficient reading practice at school**

**De jugadores de formación docente: desafíos para la práctica de la lectura eficiente en la  
escuela**

Ana Paula Teixeira Porto<sup>1</sup>

Luana Teixeira Porto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo discute a necessidade de formação de professores como sujeitos-leitores para desenvolver, no espaço escolar, o hábito de ler e compreender textos de forma crítica. O objetivo deste trabalho é mostrar como a prática de leitura do professor pode ser determinante para o desenvolvimento do gosto e da habilidade de leitura pelo aluno. Para isso, neste artigo, de caráter bibliográfico, tomam-se como referenciais estudos críticos sobre leitura e formação de professores no Brasil. Nota-se que o professor precisa ser um sujeito-leitor para ter condições de se tornar um mediador, na sala de aula, de autores literários e alunos-leitores e, dessa forma, contribuir para uma efetiva formação de leitores na escola.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação de leitores. Leitura na escola.

## INTRODUÇÃO

Em uma crônica-ensaio publicada na revista *Veja*, Lya Luft (2009) iniciou seu texto com um título convidativo: “Brasileiro não gosta de ler?”, problematizando um dos entraves educacionais mais graves do país, o da leitura. No texto, Luft salienta a importância de se ler qualquer tipo de texto para fins de exercitar algo que para ela está sendo um pouco esquecido – o cérebro – e defende que os primeiros anos de formação da criança são fundamentais para se desenvolver o hábito de leitura. Fica subentendido na crônica que a questão-chave para a autora não é o fato de não se gostar de ler, mas o de não ser oportunizado o contato adequado com a leitura, especialmente nas escolas.

---

<sup>1</sup> **Ana Paula Teixeira Porto:** Dra. em Letras. Professora do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

<sup>2</sup> **Luana Teixeira Porto:** Dra. em Letras. Professora do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luana@uri.edu.br

Ao pensarmos sobre a possibilidade de o brasileiro de fato não gostar de ler, inicialmente a resposta à questão levantada por Luft tende a ser afirmativa se consideramos especialmente que dados estatísticos sobre a leitura no Brasil não são animadores quanto revelam a média de livros lidos ao ano por cada brasileiro. O diagnóstico sobre leitura no Brasil expresso em *Retratos de leitura*, obras que publicam resultados de pesquisa do Instituto Pró-Livro, mostra, a partir de dados do ano de 2011, que “temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores” (PANSA, 2012, p. 9). Ou seja, temos lido cada vez menos, e a leitura de livros ainda concorre com outros objetos de apreciação do brasileiro, como a televisão e o rádio. Se esses dados não são otimistas, cabe nos questionarmos: que medidas sociais e educativas precisam ser implantadas de modo efetivo para que possamos ler mais? E ainda, qual a relação entre a falta de hábito de leitura do brasileiro e sua formação escolar? Se sabemos que o hábito de leitura inicia-se na infância e que nesta fase da vida o sujeito ingressa na escola, qual o papel de professores no estímulo ao ato de ler e de gostar de ler? Que tipo de formação de leitores é oferecida aos futuros professores nos cursos superiores de licenciatura como estratégia de capacitação desses profissionais para o trabalho com a leitura? Os professores brasileiros são sujeitos-leitores?

São questionamentos como esses que norteiam a reflexão proposta neste ensaio, que, a partir do método bibliográfico, visa a mostrar como a prática de leitura do professor pode ser determinante para o desenvolvimento do gosto e da habilidade de leitura pelo aluno, assim como são também essenciais as práticas mediadoras de leitura que ele desenvolve no processo de formação de leitores na escola básica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para uma reflexão sobre o potencial do professor enquanto um mediador de leitura capaz de estimular o gosto e o hábito de ler entre seus alunos, é preciso considerar vários fatores, como a formação dos professores, suas experiências de leitura e práticas de leitura e as possibilidades de formação continuada para a mediação de leitura na escola. Tais fatores procuram destacar que o exercício de aproximação do aluno com o texto na escola requer uma preparação prévia do professor, a qual se consolida nos cursos de licenciatura e se estende ao longo de sua docência através de sua participação em cursos de extensão ou pós-graduação

dedicados à reflexão sobre leitura e ensino de leitura. Em outras palavras, a capacitação docente para o trabalho de leitura na escola precisa ser contínua e efetiva.

Nesse sentido, é oportuno pensar em questões que se referem não só ao hábito de ler dos docentes e à formação de professores, mas também a sua habilidade de compreender a natureza dos textos e suas especificidades estéticas, as quais são indispensáveis para um processo de leitura que envolva análise e interpretação textual. Temos sido capazes, nos cursos de formação de professores, de despertar nos (futuros) docentes o interesse pelos livros? Estamos formando professores-leitores competentes para apreciar a qualidade estética e o conteúdo social das obras e ainda promover atividades de mediação de leitura instigantes e convidativas para o ato de ler na sala de aula? O que os professores leem no Brasil? Que obras literárias são apreciadas por eles? A que tipo de leitura os docentes têm acesso? Quais os materiais didáticos sobre leitura e formação de leitor lhes são disponibilizados para ajudá-los a serem mediadores de leitura? Embora não tenhamos respostas para todas essas indagações – e seria urgente compor um retrato de leitura do professor brasileiro –, podemos pelo menos discutir a necessidade de formarmos professores-leitores, haja vista que é a partir de sua atuação na escola e de seu exemplo como leitor e apreciador de livros que será possível formar alunos-leitores competentes.

Antes de chegar à escola, o primeiro contato da criança com a leitura deve acontecer no seio familiar através do estímulo de pais e familiares ao ato de ler, entendendo que a leitura não está atrelada apenas à decodificação de textos escritos. O desenvolvimento da habilidade de ler é uma função atribuída à escola, que deve ampliar as competências de leitura de seus alunos. Nessa perspectiva, cabe mencionar a observação de Ana Cláudia de Souza (2006):

além da família, é inegável o papel da escola como instância de formação do leitor. É ela, espaço socialmente reconhecido como o local onde se dá o acesso ao conhecimento produzido pelo homem, que se torna lócus privilegiado para a formação leitora, principalmente para aqueles a quem não foram oferecidas pela família as condições necessárias para tal formação. Para muitos, a escola (e principalmente a escola pública) é o único local onde poderão ter acesso ao livro, compartilhar vivências de leitura, enfim, enriquecer-se pela experiência humana da leitura. Além disso, numa sociedade empobrecida como a que vivemos, não pode a escola prescindir de seu papel de divulgar e possibilitar o acesso aos bens simbólicos e culturais que circulam nesse espaço social. (2006, p. 30)

Todavia, para que a escola propicie oportunidades efetivas de contato de seus alunos com livros e promova a leitura como objeto de prazer e de compreensão de textos, é necessário que o educandário disponha de professores preparados para desenvolver mediação de leitura e tornar os estudantes bons leitores de textos e, conseqüentemente, do mundo.

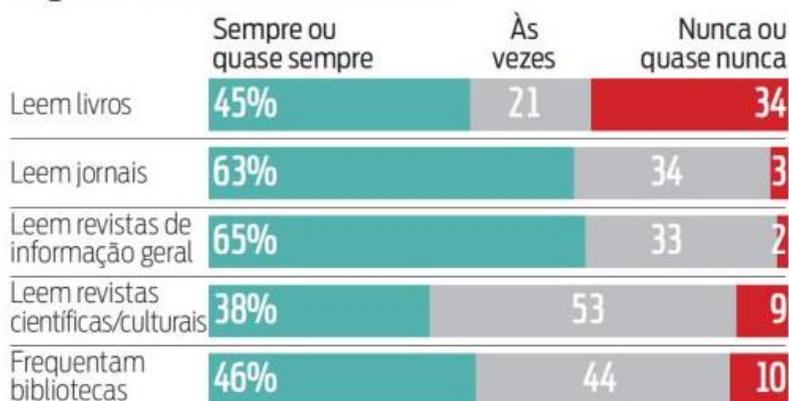
Considerando esse contexto, um dos principais enfoques da discussão acerca da formação de leitores na escola está atrelado ao perfil do professor que está atuando nas instituições escolares. Como veem a leitura? Que repertório de leitura possuem? Que práticas mediadoras de leitura desenvolvem? Quanto à percepção de leitura que os docentes apresentam, é preciso fazer algumas ponderações: a) entendemos a leitura como atividade fundamental para formação de professores que atuam em qualquer área e qualquer nível do ensino básico; b) quando nos referimos à leitura, não estamos pensando apenas em clássicos, cânones, livros paradidáticos, gêneros discursivos consagrados, mas todo o acervo de que dispomos atualmente para ler; c) todos os professores deveriam reconhecer na leitura uma prática indispensável não apenas para a construção de conhecimentos, mas também para o entretenimento e a fruição.

Se, por um lado, acreditamos na ideia de que o professor precisa ser leitor para formar leitores, por outro, temos de estar cientes de que nem todos os docentes assumem-se como leitores assíduos. Em referência ao hábito de professores quanto à leitura, um primeiro dado alarmante está exposto nos resultados do questionário da Prova Brasil 2011, os quais apontam que 21% dos professores dizem que leem às vezes e 34% nunca entram em contato com um livro, conforme salienta reportagem de 2013 da *Gazeta do Povo*. Tais questionários ainda apontam que o uso frequente da biblioteca não é um hábito sequer para metade do corpo docente e que a leitura preferida é a de textos de jornais e revistas que, em geral, trazem textos mais concisos e menos complexos e, portanto, menos exigentes para o leitor. O quadro abaixo ilustra tais dados:

QUADRO 01 – O que os professores leem

## PRÁTICA DE LEITURA

Os professores brasileiros gostam de ler jornais e revistas com mais frequência do que livros, segundo o Prova Brasil 2011.



Fonte: Inep. Infografia: Gazeta do Povo.

Os dados do quadro mostram claramente que livros e bibliotecas são objeto mais distantes de apreciação de professores que compuseram o corpus de investigação da pesquisa. Isso é sinal claro que, mesmo tendo a tarefa de formar leitores, professores são se assumem como sujeitos-leitores efetivos de obras e frequentadores de espaços que deveriam ser destinados à leitura e ao contato com livros e textos. Ler jornais e revistas é extremamente importante, pois seus textos manifestam visões de mundo, apresentam-nos os fatos recentes de nossa história, levam-nos a refletir e conduzem-nos a possibilidades de prazer com a leitura. Contudo, limitar a leitura a jornais e revistas é um meio de restringir também a formação, haja vista que livros tendem a apresentar de forma mais aprofundada saberes e histórias que textos de periódicos tangenciam. Em outras palavras, é preciso também que professores leiam livros, assim como é crucial que visitem bibliotecas, estimulando, assim, que seus pupilos também entrem em contato com as obras e bibliotecas.

Em direção semelhante os dados da pesquisa, Lajolo (*apud* ALMEIDA, s. d.) salienta que nem todos os professores têm prazer em ler e que nem todos têm acesso à leitura. Se nem todos os docentes têm o prazer de ler, podemos esperar que eles desenvolvam tal gosto nos seus alunos, instigando o interesse destes pela leitura? Como o professor pode mostrar que ler é importante e prazeroso se ele não acredita nessa função? Ensinamos aquilo que vivenciamos e disseminamos experiências nas quais acreditamos, logo, se a leitura não for uma experiência de prazer e habitual dificilmente será apresentada como tal e, dessa forma, o aluno não poderá ser culpado sozinho por não ler.

Para ampliar o debate, recorreremos a dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, os quais também mostram que professores no tempo livre preferem assistir à televisão e acessar redes sociais a ler livros. Ou seja, ler não é tarefa prioritária para professores, sugere a pesquisa. A socióloga Zoara Failla (2012), em reportagem da revista *Época* concede entrevista à Amanda Polato, afirma que, embora os dados não sejam generalizantes em razão da pequena amostra de professores entrevistados, há indícios de pouco “afeto” do professor brasileiro com a leitura. Para Failla, os dados rompem com a expectativa de que os professores seriam parte da população que mais aprecia a leitura e mostram um dado nefasto de nosso processo educacional: professores sem condições de indicar leituras e estimular essa hábito:

Se o professor não é um leitor, não consegue transmitir esse prazer pela leitura e conquistar os alunos. Não tem repertório para indicar. Quando você tem uma conexão com os livros, consegue despertar emoções no outro. O bom leitor interpreta, fala sobre os personagens, cita frases e faz quase um marketing dos livros. Se o professor for um bom “marketeiro” dos livros, ele consegue atrair o interesse dos alunos. (FAILLA, 2012)

Tais percepções nos permitem entender que há, além de uma lacuna na concepção de leitura dos docentes, falhas no processo formativo desses profissionais, ou seja, as universidades, faculdades e institutos não estão conseguindo primeiramente despertar o gosto da leitura nem mostrar a importância desse hábito para os educadores. Failla (2012) é categórica nesse sentido ao afirmar que “Temos problemas na formação desse professor. São as universidades. Quem está formando esse professor não está desenvolvendo esse interesse e apresentando a leitura não só como forma de atualização, mas como forma de lazer.”

Em perspectiva semelhante à de Failla (2012), Lajolo também aponta um descompasso na formação docente. Para a Lajolo, “grande parte da formação inicial e continuada oferecida ao professor o encara mais como um ‘formador de leitores’ do que como uma pessoa que precisa ser formada como leitora” (*apud* ALMEIDA, s. d.). Deveria, então, ser alterada a ótica dessa formação e o professor ser formado primeiramente para ser um leitor e depois para ser um mediador de leitura na escola. Além disso, deveriam ser implantadas políticas de leitura em todos os cursos de formação de professores para que todos, independentemente e sua área de atuação, tivessem possibilidades de se tornarem leitores. Tal observação se justifica na medida em que, se pensarmos nas disciplinas da matriz curricular dos cursos de licenciatura as quais favorecem a formação de leitores, provavelmente observaremos que elas estão mais presentes nos cursos de Letras, o que, em primeira instância, sinaliza que a responsabilidade de saber e gostar de ler é apenas dos professores de língua e literatura e também comprova a

pouca atenção dada à leitura como prazer (e não como forma de construção de conhecimentos ou de atualização) nos cursos de formação docente.

Nesse contexto, depreendemos que, para formar leitores na escola, primeiro é preciso haver leitores, ou seja, professores com hábito de ler e que sentem gosto em realizar leituras independentemente do gênero lido. Se tal gosto ainda não foi despertado nos professores que já têm a diplomação, é preciso investir na formação continuada para que seja possível e em tempo fazer essa correção. Colegiados e coordenadores de curso de graduação precisam com urgência analisar se a base curricular dos seus cursos está organizada de modo a tornar a leitura uma prática interessante, prazerosa e formativa aos licenciandos.

O prazer pela leitura também está atrelado a outro fator também importante: o repertório de leituras do docente. As leituras realizadas pelos professores certamente constituem bagagem cultural a ser reproduzida no cotidiano da sala de aula. Como cada docente forma o seu cânone, é preciso também pensar sobre esse conjunto de obras eleitas pelos docentes para ler e para ser objeto de apreciação na escola. Em outros termos, o que os professores leram e têm lido? O que tais leituras influenciam na formação de leitores na escola? As leituras propostas para os alunos na sala de aula devem, em um primeiro momento, estar adequadas aos interesses discentes, pois o contato com o livro deve se dar a partir do reconhecimento de temas e estilos apreciados pelos estudantes, que dificilmente criaram hábito e gosto por ler aquilo que não lhes desperta interesse. Mais tarde, esses horizontes de leitura precisam ser ampliados de forma que cada estudante possa conhecer outros autores, temas e estilos e assim construir seu próprio cânone. Para esse processo de leitura acontecer sem atropelos, cabe ao professor a tarefa de formar individualmente um repertório de leitura que inclua textos de seu gosto pessoal e de gosto do alunado, restringindo assim a possibilidade de que leitura dos alunos seja apenas as leituras apreciadas pelo professor, que, obviamente, precisa ter clareza sobre os textos que oferece para leitura e sobre os critérios que assinalam ser as obras adequadas para se ler na escola.

Se o que o professor lê constitui indício do que ele pode oferecer como objeto de leitura na escola, torna-se fundamental conhecer as leituras realizadas pelos docentes. Em pesquisa com professores de língua portuguesa do Ensino Médio da rede pública de ensino da região metropolitana de São Paulo acerca das leituras realizadas por tais docentes, Terra (s.d, p. 1) mostra que,

quanto a livros, as leituras mais citadas foram: Literatura Brasileira (83%); Literatura Estrangeira (49%) e Pedagogia (44%) e as menos citadas foram: Policiais

(11%); Técnicos e científicos (16%) e Culinária (16%). Jornais, revistas e páginas da *web* apresentaram altos índices de leitura: 69%, 83% e 74%, respectivamente.

Dados do levantamento de Terra (s.d.) sinalizam a preferência docente por textos da literatura nacional, o que, de certa forma, induz a conclusão de que a restrição a obras locais pode comprometer um diálogo mais fecundo entre literaturas de contextos diferentes, minimizando a possibilidade de diálogos entre textos, pois dificilmente haverá um ensino de literatura com viés comparativo entre textos de países diversos se os docentes não conhecerem tais textos. Logo, tal pressuposto pode acarretar na escola a formação de leitores de literatura brasileira, sem habilidade de cotejar essa produção com a de outros países e de identificar semelhanças e diferenças entre tais literaturas.

No acervo de leituras do docente, é preciso ponderar a necessidade de se conhecer gêneros digitais emergentes, pois, além de observarmos a propagação desses textos não apenas nas redes sociais, mas também em sites de empresas e o uso de uma linguagem cada vez mais específica, é pertinente salientar que “a leitura realizada em ambiente digital, exige do leitor capacidades bem específicas, entre elas, a de definir o trajeto de sua leitura pelas janelas dos hipertextos e a de selecionar as informações de que necessita, checando sua autenticidade, por exemplo.” (ARMELIN; GODOY, 2011, p. 69). Nesse sentido, a pesquisa de Terra (s.d) é animadora ao mostrar que o contato com textos publicados na internet, com suas formas e linguagens específicas, faz parte da realidade de cerca de 70% do corpo docente investigado.

O terceiro ponto que nos parece essencial nessa discussão são as práticas mediadoras de leitura, que devem ser compreendidas como “provocações” e “estímulos” realizados por um mediador, ou seja, aquele que intervém e media o processo de leitura. No seio familiar, os mediadores são os pais, e na escola, especialmente o professor, mas Armelin e Godoy desmistificam a ideia de que na escola cabe apenas aos professores o papel de mediador de leitura e acentuam que, nas práticas mediadoras de leitura, há outros atores que podem instigar a atividade de ler: “o trabalho de mediação pode e deve ser exercido também por leitores mais experientes – familiares, amigos, bibliotecários, ou colegas mais capazes – que possam fazer avançar aquele que ainda não lê ou o faz com dificuldade, para que, gradativamente adquira proficiência e conquiste autonomia” (ARMELIN; GODOY, 2011, p. 67). Essa mediação deve ocorrer antes, durante e depois da leitura com o objetivo de construir sentidos para um texto, levando em conta a sua compreensão, análise e apreciação crítica a partir de um processo interativo entre texto e leitores.

Entendemos que estratégias de mediação de leitura podem aproximar o aluno dos textos e levá-los a mergulhar no universo textual e extratextual, oportunizando o conhecimento de autores e obras que apresentam outros contextos, espaços, cultura, linguagens, etc e que, assim, ampliam os horizontes de expectativas, fazendo os alunos mais atentos ao mundo ao seu redor e lhes estimulando a serem mais críticos e emancipados. Se o hábito de leitura precisa ser comum a todos nós, cabe também e não só ao professor a tarefa de ler e fazer dessa atividade uma ação prazerosa e interessante. E esse estímulo à leitura como deleite precisa ocorrer também no processo de formação do professor, para que este goste também de ler e reconheça na leitura todo o seu poder de humanização e de transformação do sujeito, pois um dos principais fatores para uma boa mediação de leitura é a motivação para ler.

Mas como conduzir tais práticas? Para Godoy e Armelin (2011, p. 70), “um primeiro passo para desenvolver o gosto dos leitores iniciantes é colocá-los em contato com muitos textos de boa qualidade”, o que “significa também levar em conta os valores estéticos da obra (linguagem criativa, sugestiva, fluente, temas interessantes ou intrigantes, inventividade no jogo das palavras, potencial lúdico e outros), o respaldo da crítica e, sobretudo, a receptividade dos leitores a quem a obra se destina”. Nesse sentido, a seleção de leituras a serem abordadas na escola é fundamental: critérios – como qualidade do texto, adequação de sua linguagem ao nível de conhecimento linguístico dos discentes, adequação das temáticas aos interesses dos alunos e aos objetivos traçados para aprendizagem, complexidade estrutural dos textos, etc – devem ser observados pelo professor para que a leitura tenha sentido na formação do aluno e no desenvolvimento deste.

Além de oportunizar o contato com textos enriquecedores, é preciso observar como tais textos serão explorados, ou seja, que atividades são propostas para desenvolvimento da leitura. Burlamaque (2006, p. 80) defende que a exploração dos textos deve servir inicialmente para “informação e recreação”, não sendo sua leitura imposta como obrigação, o que nos permite supor que a seleção de textos e autores deve levar em conta as experiências anteriores de leitura dos alunos, os temas de sua preferência e o nível de leitura em que se encontram para que a leitura não seja rotulada como algo pesado e desagradável e, portanto, dispensável e pesaroso. Ainda nesse sentido as proposições de leitura devem ser construídas de forma a não rotular a leitura como um pressuposto para resolução de exercícios a partir do tradicional esquema leitura-exercícios-correção, uma vez que, além de prazerosa, a leitura deve ser compreendida como atividade singular para conhecimento de mundo, de cultura, de aprimoramento da linguagem, de discussão de ideias, de formulação de hipóteses, etc e não

como algo realizado para responder questionários ou simplesmente para assinalar alternativas de questões objetivas sobre determinado textos ou textos. Ainda nesse sentido devemos reconhecer que muitas práticas de leitura oportunizadas em contextos escolares estão muito distantes do que se considera como adequado para formação de sujeitos que veem na leitura algo necessário para a vida inteira.

Práticas mediadoras de leitura devem levar em conta também a necessidade de explorar a diversidade de gêneros discursivos, especialmente aqueles que fazem parte dos contextos sociais reais deste século. Uma questão-chave que os docentes devem fazer antes de trabalhar com determinados gêneros é refletir sobre a sua relevância para desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno. Isso evidencia a tese de que é preciso oportunizar ao aluno o contato com textos de gêneros diversos – e não apenas os literários –, pois

a familiaridade com outros gêneros discursivos, que circulam numa sociedade letrada, também é fundamental para a formação do leitor, tendo em vista que a todo o momento ele é solicitado a ler com diferentes finalidades, para fazer frente a todos os desafios que a vida moderna lhe impõe. (ARMELIN; GODOY, 2011, p. 70)

Práticas mediadoras de leitura também devem considerar o diálogo entre textos, desenvolvendo a habilidade de cotejo entre textos de natureza diversa ou mesmo textos de mesma natureza, mas produzidos em épocas e lugares distintos. Isso é inclusive uma competência exigida pelo Ministério da Educação ao apontar, na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o seguinte descritor: “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação com textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”. A habilidade de construir diálogos entre textos é assim outro pressuposto que deve embasar práticas mediadoras de leitura na escola.

## CONCLUSÕES

Discursos como os de que, com a correria do dia-a-dia, não há tempo para ler, ler é difícil, leitura toma muito tempo ou não se têm livros interessantes ou ainda que não há acesso à leitura, comuns em muitas justificativas docentes sobre a pouca atenção dada à leitura, são ilustrações de uma prática que tem se tornado comum no Brasil: ler apenas quando

se é obrigado ou quando vale nota e, quando consideramos este último fator, este só é válido quando os docentes estão em processo de formação nos cursos superiores ou de pós-graduação. Desse cenário que pouco valor dá à leitura, percebemos que ainda carecemos de primeiramente de cursos de formação docente qualificados e com currículos atualizados, voltados para as reais necessidades dos educandos neles matriculados, para incutir a importância da leitura e tornar esta um hábito dos alunos. É preciso discutir concepções de leitura nos cursos que formam professores

Além disso, faltam políticas públicas que tragam real incentivo à leitura do docente, nas quais se incluam distribuição de acervos e verificações de realização de leituras indispensáveis à formação do professor e a sua prática docente no contexto escolar. Nesse sentido, também faltam iniciativas eficazes para sistematizar a leitura como uma necessidade humana para qualificação docente e também de sua permanência na profissão.

Se temos professores que pouco leem, como apontamos neste ensaio, como poderemos formar alunos leitores? Em países subdesenvolvidos como o nosso, a sistemática de pouca valorização da leitura inicia-se na infância e prossegue na fase adulta especialmente em contextos em que a leitura não é vista como uma necessidade para o desenvolvimento do ser, para sua ascensão profissional, para sua interação nos mais variados meios sociais, para seu entretenimento, para sua aprendizagem. É preciso reconhecer que, se há uma tendência assim posta, há falhas em nosso processo educacional, pois é a instituição escolar a principal responsável pela formação de leitores em um processo que deve dar continuidade ao trabalho realizado pela família.

Em referência ao contato de professores com a leitura, Rosing (1996, p. 14) afirma não observar, nos discursos de docentes, “manifestações reveladoras de um contato íntimo e rotineiro entre ele e o livro, pois o seu discurso não apresenta marcas que identifiquem esse contato”. Se os professores não veem na leitura as potencialidades que ela apresenta nem a importância dela para toda vida, como tal pressuposto será incutido na formação discente? A resposta, embora nos pareça óbvia, não tem implicado, em geral, na formação de professores – de todas as áreas – habituados a ler diferentes tipos de texto. Um fato exemplar dessa tendência é verificado em concursos<sup>3</sup> de seleção docente, nos quais um dos principais fatores de reprovação incide nas questões de língua portuguesa que exigem, dentre outras habilidades, a de leitura.

---

<sup>3</sup> Em concursos públicos, a reprovação nas provas de língua portuguesa chega a 70% dos candidatos, o que faz com que a aprovação nessa área seja considerada o diferencial dos candidatos, conforme Luques (2013).

Com professores pouco afeitos à leitura, dificilmente aos alunos será transmitida a ideia de que a leitura assume várias funções, como as elencadas acima. Formar leitores proficientes na escola – objetivo expresso em diversas orientações, entre as quais a LDB e os PCNS – requer inicialmente que a escola seja formada por professores leitores, ou seja, professores de todas as áreas (e não apenas os de língua e literatura) e de todas as etapas da formação básica que gostem de ler, vendo no hábito da leitura algo prazeroso e estimulador para a formação humana. Nesse contexto, é necessário esclarecer que não cabe apenas aos professores de língua e literatura a tarefa de formação de leitores: alunos devem ler e compreender o que leem nas aulas de história, geografia, matemática, artes, educação física, etc, mas também o que encontram fora do ambiente escolar, como as propagandas que são veiculadas na televisão, nas rádios e na internet, os rótulos de produtos que vão adquirir, os contratos que podem assinar, etc. A leitura é, portanto, uma habilidade essencial para quem deseja compreender o contexto em que vive.

Ainda quando pensamos nesse processo formativo de leitores nas escolas, temos que levar em conta a importância de práticas mediadoras de leitura, vistas como fundamentais não apenas para motivar leitura, mas também para despertar o gosto por esse hábito e especialmente para desenvolver a habilidade de apreciação crítica de um texto. O desenvolvimento de práticas mediadoras de leitura requer também diversidade de desafios ao leitor que, instigado a correlacionar o que lê a acontecimentos cotidianos, a aproximar e distanciar perspectivas de textos diversos, cotejando-os, exige um professor que seja bom mediador de leitura e que, sobretudo, seja leitor.

**ABSTRACT:** This article discusses the need for teacher training and subject - readers to develop , within the school , the habit of reading and understanding texts critically. The objective of this work is to show how the practice of reading the teacher can be crucial to the development of taste and reading ability by the student . For this, in this article , bibliographic character, are taken as reference critical studies on reading and teacher training in Brazil . We note that the teacher needs to be a subject - reader to be able to become a mediator in the classroom , and students of literary authors , readers , and thus contribute to effective training of readers in school.

**Keywords:** teacher education. Educating readers. Reading in school.

**RESUMEN:** Este artículo discute la necesidad de formación de profesores como sujetos-lectores para desarrollar, en el espacio escolar, el hábito de leer y comprender textos de forma crítica. El objetivo de este trabajo es mostrar como la práctica de lectura del profesor puede ser determinante al desarrollo del gusto y de la habilidad de lectura en el alumno. Para ello, en esta investigación, de carácter bibliográfico, se toman como referenciales estudios críticos sobre lectura y formación de profesores en Brasil. Se nota que el profesor necesita ser un sujeto-lector para tener condiciones de volverse un mediador, en el aula, entre autores literarios y alumnos-lectores y, de esa manera, contribuir para la efectiva formación de lectores en la escuela.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Formación de lectores. Lectura en la escuela.

## REFERÊNCIAS

ARMELIN, M. A. M. de O.; GODOY, M. C. F. de. **Formação de mediadores de leitura:** sistematização de duas experiências Cadernos Cenpec, São Paulo, v.1, n.1, p. 59-85, dez. 2011. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/39/41>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

ALMEIDA, R.. **A importância de ser um professor leitor.** S.d Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1153>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. INEP. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/prova\\_lingua\\_portuguesa/Matriz\\_LP\\_8a\\_serie\\_PROF.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa/Matriz_LP_8a_serie_PROF.pdf) . Acesso em: 20 ago. 2014.

BURLAMAQUE, F. V.. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação:** leitura literária em questão. São Paulo: Cultur Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

LUFT, L. **Brasileiro não gosta de ler?** Veja, n. 2125, 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/120809/brasileiro-nao-gosta-de-ler-p-022.shtml>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

LUQUES, I. **Português, a matéria que desempata nas provas.** Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/emprego/portugues-materia-que-desempata-nas-provas-7541309>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

PANSA, K. Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 9-11.

POLATO, A. Z. F.: **Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura.** Época, 11 set. 2012. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>>. Acesso em: 23 set. 2014.

ROSING, T. M. K. **A formação do professor e a questão da leitura.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1996.

SOUZA, A. C. de. **A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura.** 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e

Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente/ SP. UNESP, Presidente Prudente, 2006.

TERRA, E. **Ensino de leitura com base em textos pertencentes ao repertório particular de leituras do professor.** Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/ensino-de-leitura.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

UM TERÇO dos professores não lê livros. Gazeta do Povo, 10 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1343906&tit=Um-terco-dos-professores-nao-le-livros>>. Acesso em: 2 jun. 2014.