

O professor leitor e o ensino da competência leitora

The reader teacher and the teaching of reading competence

Ana Cláudia de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC – Santa Catarina – Brasil

Maria Salete

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC – Santa Catarina - Brasil



Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar e compreender o/a professor/a como leitor/a, sua autoavaliação de desempenho e as implicações deste “ser leitor e leitora” nos relatos acerca de suas práticas pedagógicas. Concebendo que não se pode ensinar aquilo que não se conhece ou que não se domina, entende-se que, para ensinar a ler, é fundamental que o/a professor/a seja um/a leitor/a e tenha diversificadas experiências de leitura que lhe permitam produzir e negociar sentidos coerentes e relevantes, sustentar posições e identificar pontos de vista. Para conduzir a investigação, foram considerados dados do Projeto em rede Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC – Núcleo UFSC, desenvolvido por meio do Programa Observatório da Educação (Edital 049/2012/Capes/Inep), entre os anos de 2103 e 2105, em seis escolas da rede pública estadual de educação básica do município de Florianópolis/SC. Os dados tomados para análise e compreensão do/a professor/a como leitor/a e das suas perspectivas acerca do ensino da leitura são provenientes de entrevistas semiestruturadas, realizadas com grupos focais de professores/as, nos espaços escolares. As análises indicam que a maior parte dos/as professores/as admite que pouco lê e que desconhece o processo de leitura, o que, defende-se, pode interferir negativamente em seus desempenhos como leitores/as e acarretar em planejamentos e aulas que não tomam a leitura como um objeto de conhecimento a ser ensinado.

Palavras-chave: professor leitor; autoavaliação em leitura; ensino de leitura; Projeto Ler & Educar - UFSC.

Abstract: The objective of this research is to analyze and comprehend the role of teachers as readers, their evaluation of their own performance and the implications of this "being a reader" in the reports about their own pedagogical practices. Based on the principle that what is not known or mastered cannot be taught, we conceive that in order to teach reading it is essential for the teacher to be a reader and to have diversified experiences of reading. These features allow the reader/teacher to produce and negotiate coherent and relevant meanings, to sustain positions and to identify points of view. In order to conduct the investigation, data from the network project Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC – Núcleo UFSC were considered. This Project was developed by the Observatório da Educação Programme (Public Notice 049/2012/Capes/Inep), from 2013 to 2015, in six state public schools of basic education in the city of Florianópolis/SC. The data from semi structured interviews were analyzed to investigate the teachers' perception of their own reading and of their teaching practices. The analysis indicate that great majority of the teachers admits that they do not read much and do not know the process of reading, which, as defended in this piece of research, can negatively interfere in their performance as readers. This can result on planning and mastering lessons which do not take the reading as an object of knowledge to be taught.

Key-words: teachers as readers; self-evaluation in reading; reading teaching; Project Ler & Educar - UFSC.

1 Introdução

No âmbito das pesquisas sobre leitura no ambiente escolar, observa-se que a maior parte dos estudos focaliza, em vários níveis de escolarização, os/as estudantes como leitores/as (BARROSO, 2013; DAGA, 2011; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; PIOVEZAN, 2008; MARINI; JOLY, 2008; SOUZA, 2004; JOU, 2001, entre muitas outras). Poucas pesquisas têm foco no professor e na professora, a exemplo do estudo de Kopke Filho (2001), que tomou professores/as de Língua Portuguesa como sujeitos, tendo por objetivo levantar o repertório de estratégias de leitura mais frequentemente usado por eles/as em situação natural e verificar se compreendem como essas estratégias auxiliam na compreensão leitora. O pesquisador constatou que os sujeitos, em sua maioria, não demonstram conhecer como as estratégias colaboram para a compreensão do texto e que a maioria revelou uso limitado e inconsciente de estratégias metacognitivas. Esse desconhecimento pode causar prejuízos tanto ao desempenho leitor do/a professor/a quanto ao de seus/suas alunos/as, que aprendem a ler muito fortemente pautados nas práticas pedagógicas docentes. Conforme argumentam Baker e Brown (1984), Solé (1998) e Souza (2004), um/a leitor/a proficiente é um/a leitor/a estratégico/a, o que requer o conhecimento e o emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas que lhe permitam monitorar a própria leitura. Como leitor/a, o/a professor/a precisa desenvolver tal conhecimento e competência e, como docente, monitorar a leitura de seus/suas estudantes e desenvolver programas e projetos instrucionais, de modo a possibilitar que eles/as também se tornem leitores/as proficientes.

Apesar da carência de investigações sobre o/a professor/a na função de leitor/a, ele/a é figura fundamental, principalmente quando se trata de docência na educação básica, cujo foco do trabalho deve estar em ensinar a ler e possibilitar que os/as estudantes produzam sentido a partir do escrito (MORAIS, 2014; BRASIL, 2001; CAGLIARI, 1998). É preciso aprender a ler para então, por meio da leitura,

aprender os objetos de conhecimento veiculados pela tecnologia da escrita na maior parte das áreas constitutivas da educação básica. Se leitura se aprende, leitura se ensina (SOUZA, 2012a). Então, o papel do/a professor/a é fundamental no processo de formação de sujeitos leitores. Mas não apenas isso. Para ser professor/a que ensina a ler, ele/a precisa, antes de tudo, ser leitor/a e, continuada e ininterruptamente, aprimorar suas habilidades e ampliar suas experiências leitoras. Isso ultrapassa a docência na educação básica. Embora o ensino superior não tenha por objetivo ensinar a ler, este/a professor/a também deve ser um leitor experiente em termos gerais e no que diz respeito às especificidades de sua área de formação e atuação.

Solé (1998) reforça a importância de o/a professor/a, como leitor/a proficiente, mostrar o processo pelo qual produz os sentidos do texto, explicitando e ensinando de forma sistemática e planejada os procedimentos e as técnicas que utiliza para isso. Desse modo, os/as estudantes podem ir se apropriando progressivamente das estratégias e automatizando-as em suas práticas leitoras. Concorda-se com Mourão e Esteves (2013, p.507) ao defenderem que, no processo de ensino e aprendizagem, “aluno e professor são faces de uma mesma moeda. Não há como falar em melhorar o nível de competência dos alunos, sem investir na melhoria da competência do professor que ensina”.

Assim como o fazem os pesquisadores Miguel, Pérez e Pardo, na obra *Leitura na sala de aula* (2012, p.v, grifos dos autores), neste artigo assume-se que “a compreensão de um texto não é, para muitos leitores, *i-mediata*; ao contrário, deve ser *mediada* por outros mais capazes que lancem pontes entre [os] símbolos de tinta e a mente do leitor”. Entre os outros mais capazes, estão o/a professor/a e possivelmente a família ou aqueles/as do círculo mais próximo, sendo o/a professor/a o alvo de nossa discussão na pesquisa que aqui se apresenta, posto ser dele/a o papel profissional de ensinar a ler.

Para desenvolver a investigação proposta, analisam-se as falas dos/as professores/as participantes dos grupos focais, constituídos em cada

O professor leitor e o ensino da competência leitora

uma das seis escolas de educação básica pública estadual do município de Florianópolis, atendidas pelo Projeto em rede *Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC – núcleo UFSC* (Programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/Capes/Inep), de autoria de Souza, Back e Finger-Kratochvil (2012). Essas falas foram produzidas durante encontros nos quais, além de haver processo instrucional e formativo sobre leitura (sempre realizado posteriormente às entrevistas, para evitar interferência nas respostas e nos diálogos que iniciavam cada encontro), entrevistavam-se os/as professores/as acerca de temáticas relativas à leitura e ao seu ensino. Tais entrevistas e falas foram registradas em atas, aqui utilizadas para análise e discussão dos dados. Das atas, extraíram-se as informações relativas à autoavaliação dos/as professores/as como leitores e aos relatos concernentes às práticas pedagógicas para o ensino de leitura nas mais diversas áreas do conhecimento que constituem o rol de disciplinas da educação básica brasileira.

2. O/a professor/a leitor/a

A escola tem sido o principal espaço de acesso e realização de leitura, tornando-se lócus de formação leitora. Não se trata apenas de perceber a responsabilidade da escola que, como espaço instrucional, se constitui como o lugar e o tempo de ensinar e aprender a ler, desde o processo de alfabetização até o aprimoramento das habilidades exigidas para o devido empreendimento das atividades de leitura, já que, para muitas das pessoas envolvidas com a escolarização, a escola é o único lugar onde se lê (quando se lê!), o único lugar por onde o escrito supostamente circula de modo significativo e com propósitos específicos de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Nela, o professor e a professora são considerados os responsáveis pelo ensino da leitura, principalmente os/as professores/as de Alfabetização e os/as de Língua Portuguesa e Literatura. Consequentemente, eles/as acabam sendo responsabilizados/as

socialmente pelo desempenho leitor de seus/suas alunos/as e considerados/as corresponsáveis pelo sucesso escolar, profissional e social dos/as mesmos/as.

Há que se considerar, todavia, que, embora os/as professores/as que atuam nas áreas cuja linguagem verbal é foco tenham papel central na formação dos/as leitores/as, os/as demais professores/as e formadores/as educacionais não podem ser eximidos/as da responsabilidade, uma vez que as habilidades leitoras requeridas em diferentes áreas, diante de diferentes situações e com propósitos leitores dos mais diversos possíveis são distintas. Não se trata de alfabetizar (em muitas situações nem isso é cumprido) e, então, deixar que o/a leitor/a, à sua própria sorte, se afogue nos textos ou permaneça na superfície, com esforço, boiando. Também não se trata de explorar textos na disciplina de Língua Portuguesa, supondo que todos os demais textos com os quais os/as estudantes vão se deparar exigem os mesmos comportamentos e procedimentos de leitura. Tampouco se trata de que somente a sala de aula daria conta de formar um/a leitor/a e de que esse/a leitor/a estaria pronto/a, acabado/a e apto/a a enfrentar quaisquer textos. Por isso, é fundamental que, em se considerando a leitura como um processo e como um conjunto de habilidades que são aprendidas, todos os/as formadores/as educacionais que tenham alguma sorte de função pedagógica dediquem parte central de sua atuação à tarefa de ensinar a ler. Sem dúvida, entre esses/as formadores/as, está o/a professor/a. Mas o/a professor/a de todas as áreas de conhecimento.

Alliende e Condemarin (2005) muito claramente explicitam o papel das diferentes áreas de conhecimento na formação e no desenvolvimento do/a leitor/a na escola. É consensual que o desempenho dos/as estudantes melhora quando o ensino de habilidades, estratégias e procedimentos de estudo se vincula aos conteúdos específicos de cada uma das áreas ou disciplinas. Assim, não se leem e estudam textos da área de Matemática da mesma forma como se procede diante de textos da área de História ou Literatura, por exemplo. Na

mesma linha, ler quando se está sendo alfabetizado tem cores e matizes muito distintos daqueles da leitura em situações nas quais o/a leitor/a já é conhecedor/a dos princípios regentes do sistema de escrita por meio do qual se materializa o que está disponível à sua leitura (SOUZA, 2012a).

Além de ser responsabilidade de todas as disciplinas e do universo educacional como um todo, para que a escola cumpra seu papel na efetiva formação de leitores/as, é necessário que o/a professor/a seja também um leitor proficiente.

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar (SILVA, 2009, p.23).

Indo ao encontro desse argumento, Andrade (2007) aponta que é essencial que o/a professor/a tenha na leitura e na escrita práticas constitutivas de seu horizonte de vivências do cotidiano. E isso ultrapassa, em muito, o ler para preparar aulas, ainda que o estudo e a leitura sejam fundamentais ao devido desenvolvimento de projetos de ensino que se possam tornar significativos, relevantes e consistentes em determinada fase escolar, considerando os propósitos de cada uma das ações pedagógicas em particular e de todas em elas conjuntamente. Na mesma direção, Lajolo (1986), há mais de três décadas, já enfatizava que, se o/a professor/a não for um/a exímio/a leitor/a, as possibilidades de ele/a também não ser um/a bom/a professor/a são bastante grandes. E, seguindo esse compasso, são também grandes as chances de que ele/a não consiga demonstrar e fazer crer aos seus estudantes que a leitura é uma atividade necessária e altamente significativa. O curioso é que esses/as estudantes podem se sair bem nas atividades escolares, mesmo que eles/as não sejam leitores/as, permanecendo à sombra dos/as mestres/as. Por que isso é possível? Provavelmente, porque, entre outros fatores que podem intervir nas avaliações escolares,

não necessariamente boa parte delas tem relação com verificação e diagnóstico com fins instrutivos quanto aos processos de aprendizagem.

Em síntese, os/as professores/as precisam ser leitores/as para ter condições de ensinar leitura como um processo cognitivo complexo e como um instrumento cultural que medeia conhecimentos acumulados, uma importante ferramenta de aprendizagem, prazerosa e livre¹ em alguns momentos, árdua, árida e obrigatória em outros. Como magistralmente assume e esclarece Moraes (2013), aprender a ler não é tarefa fácil, e as chances de que tal aprendizagem ocorra espontaneamente são remotas.

Voltando-se para o aspecto relativo à formação do/a professor/a como sujeito que é leitor, Kleiman (2001) e Souza (2012a) asseveram ser o ensino da leitura um empreendimento de risco, se não estiver fundamentado em concepção teórica firme sobre os aspectos (meta)cognitivos envolvidos na compreensão do texto e sobre como se caracteriza o sistema no qual o texto escrito se materializa.

Há que se considerar que ler é uma atividade processual cognitiva individual, a partir da qual se produzem sentidos nos encontros e desencontros entre a gama de conhecimentos prévios relevantes do/a leitor/a, que é o/a condutor/a e responsável pelo movimento de leitura, e o texto, que é o que diante do/a leitor/a se coloca, à escolha do/a primeiro/a, incitando e possibilitando que o processo se inicie e ocorra. Não há leitura sem leitor/a. E não há leitura sem texto escrito. Ao dizer que quem escolhe o texto é o/a leitor/a, está-se assumindo que as escolhas são feitas sempre a partir de possibilidades restritas, sejam tais restrições impostas pelo meio de circulação do/a leitor/a, pelas suas experiências de vida, pela sua competência leitora, pela escola e seus/suas formadores/as, pela mídia, pelo Estado (HILÁRIO, 2018), e por aquilo que se faz crer que é preciso ler, a exemplo do que ocorre com os *best-sellers*.

¹ Tomamos aqui a concepção de liberdade tal como a desenvolve Britto (2012).

O professor leitor e o ensino da competência leitora

A leitura é um objeto de ensino a ser explorado de forma sistematizada em todos os níveis, inclusive nos cursos de formação de professores, conforme proposta do projeto de formação continuada *Ler & Educar*, gerador desta pesquisa aqui relatada. O que se observa, porém, é que isso não ocorre nem mesmo nos cursos de Letras e Pedagogia. Souza (2012c) analisou os currículos dessas licenciaturas, nas Universidades Federal de Santa Catarina e do Extremo Sul Catarinense, e constatou que, em nenhum dos quatro currículos analisados com base na oferta de disciplinas e suas ementas, há indícios de formação de profissionais docentes para o exercício da função de formadores/as de leitores/as².

Antes disso, Gatti e Barreto (2009) já haviam demonstrado as deficiências curriculares dos cursos de formação de professores/as de diversas áreas. Empiricamente, pode-se afirmar que parte da lacuna na formação docente é intrínseca a problemas de domínio da leitura. E dominar a leitura pressupõe compreender o que se lê e produzir sentidos. Não quaisquer sentidos, evidentemente, mas sentidos coerentes e autorizados pelo texto, em contato ou confronto com a bagagem que o leitor consegue evocar de suas memórias, durante uma atividade de leitura e segundo determinados objetivos, em situação real e concreta. Embora haja que se considerar que nem todos os textos estão para serem compreendidos, a exemplo de extratos do grande conjunto de poesias, aprender a compreender é necessário para que, inclusive, seja possível enfrentar e aceitar textos que não se permitem ser compreendidos, mas sentidos e vividos (ver pesquisa de HILÁRIO (2018) acerca da poesia da geração difusa e de margem da década de 60).

É no contexto de compreensão e produção de sentidos que se concebe o valor pedagógico da leitura – o saber ler: ler para garantir autonomia de estudo, ler para poder estudar e aprender, considerando a escola o lugar para a aprendizagem

dessa leitura. Mesmo a escola básica sendo a principal responsável pela formação de leitores/as, os resultados das avaliações governamentais vêm mostrando que ela não tem dado conta dessa responsabilidade (para uma análise, ver SOUZA, 2012a). Assim, os/as alunos/as chegam à universidade com problemas de compreensão leitora, que continuam sem serem resolvidos, e os/as licenciandos/as e pedagogos/as se tornam professores/as, mesmo não atendendo ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, prescreve no parágrafo único do artigo 61, alterado pela lei 12.014/2009: a educação 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”. Não há dúvidas de que entre as competências de trabalho dos/as profissionais docentes das áreas de Letras e Pedagogia está a leitura: a leitura como competência própria ao sujeito; a leitura como competência e objeto de ensino. Deveria estar também entre as competências de trabalho dos demais docentes formados em outras licenciaturas.

3. O Projeto Ler & Educar – formação continuada para o ensino de leitura

O projeto *Ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina*, aprovado pelo Edital 049/2012 do Observatório da Educação (Obeduc/Capes/Inep), de autoria de Souza, Back e Finger-Kratochvil (2012), foi desenvolvido em rede do início de 2013 ao segundo semestre de 2015, pelas Universidades Federal de Santa Catarina, do Extremo Sul Catarinense e Federal da Fronteira Sul, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Linguística, Educação e Estudos Linguísticos destas universidades, respectivamente.

Com base nas contribuições da Psicolinguística, no que concerne à leitura e seu aprendizado, e da Educação, quanto às questões relativas aos espaços escolares, à formação e atuação docente e ao ensino, suas ações focalizaram

² Recentemente, em pesquisa de conclusão de curso de graduação em Pedagogia da UFSC, Junkes (2018), sob a orientação da primeira autora deste artigo, chegou à mesma conclusão ao refletir sobre sua própria formação inicial quanto às condições e possibilidades que um formando do curso de Pedagogia teria para alfabetizar as crianças.

as práticas leitoras em quinze escolas públicas estaduais de Santa Catarina e três municipais de Criciúma, no mesmo estado. Cada núcleo do Projeto atuou em seis escolas situadas nos municípios sedes das instituições de ensino superior proponentes. Em Florianópolis, núcleo de que trata este artigo, foram atendidas seis escolas da rede pública estadual. Os critérios para seleção das escolas participantes foram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e atendimento a comunidades de alta vulnerabilidade social.

O objetivo do Projeto foi intervir no ensino das competências leitoras, por meio da formação continuada dos docentes de todas as áreas de conhecimento constitutivas da educação básica, no que diz respeito aos fundamentos teóricos e instrucionais e à metodologia de ensino de leitura.

Como se trata de Projeto desenvolvido por meio do Programa Observatório da Educação, a equipe contou com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como de professores/as articuladores/as lotados/as nas escolas públicas participantes, constituindo uma equipe de 51 pesquisadores e pesquisadoras, incluindo as coordenações institucionais, distribuídos/as nos três núcleos.

Diversas ações foram realizadas no sentido de atingir os objetivos propostos. Iniciou-se pela formação continuada e permanente da equipe de trabalho, em encontros semanais de estudo e pesquisa, realizados nos espaços de cada instituição de ensino superior (IES) e, por vezes, compartilhados a distância entre as IES via *web* conferência ou Skype, a fim de capacitar o grupo tanto em leitura quanto para atuação nas escolas.

Concomitantemente, com vistas a investigar como a leitura era tratada nesses espaços escolares, foram realizados levantamentos documentais relativos à leitura nos Projetos Político-Pedagógicos, nos projetos de leitura desenvolvidos, nos planejamentos escolares anuais, nos planos de ensino, nos livros didáticos. Analisaram-se também os índices escolares no que diz respeito às características das escolas (se atendiam somente ao

ensino fundamental, somente ao médio, a ambos, se faziam parte de algum projeto, a exemplo do Mais Educação e do Ensino Médio Inovador etc), ao número de estudantes e de professores e professoras, à infraestrutura e ao acervo das bibliotecas, aos resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e aos demais aspectos considerados no censo escolar.

De posse desses documentos e informações, constituíram-se grupos focais de professores/as com o intuito de conhecer e compreender o que eles/as entendem por leitura, como eles/as se veem e veem seus estudantes como leitores e quais são suas práticas pedagógicas relativas à leitura. Os grupos focais foram formados por adesão voluntária dos/as professores/as e gestores/as das escolas, provenientes de todas as áreas de conhecimento da educação básica. Não houve privilégio às áreas que têm por foco o trabalho com a linguagem verbal.

Os encontros com esses grupos aconteceram quinzenalmente, nos espaços escolares, e foram conduzidos por membros da equipe do projeto. As entrevistas semiestruturadas foram desenhadas a partir dos seguintes temas: 1) o *Ler & Educar* e o grupo focal; 2) concepções de leitura; funções e usos da leitura (para que serve a leitura); 3) ensino de leitura, conforme prática dos/as professores/as em sala de aula; relação das disciplinas ministradas pelos/as professores/as com leitura e suas práticas docentes; 4) livro didático das áreas de atuação dos/as professores/as e ensino da leitura (papel do livro didático em suas práticas; se os livros didáticos contemplam ou não leitura); 5) autoavaliação acerca de ser sujeito leitor e das práticas de ensino relativas à leitura; 6) prática pedagógica (seleção de textos para leitura em sala de aula e orientação); 7) prática pedagógica (avaliação). Neste artigo, apenas as entrevistas do tema 5 foram consideradas, conforme descrito a seguir, na seção dedicada ao método.

Nestes mesmos encontros com os grupos focais, depois de realizadas a entrevista e a discussão com os/as professores/as, também se estudavam e discutiam textos relativos à leitura.

O professor leitor e o ensino da competência leitora

Tomou-se o cuidado de nunca antecipar o estudo de um texto cuja temática seria foco em entrevista posterior. Tal procedimento foi adotado a fim de se evitarem interferências diretas nas respostas dos/as professores/as aos questionamentos das entrevistas. Todos os encontros com os grupos focais seguiram o seguinte protocolo: 1) devolutiva (quando os/as professores/as avaliavam e corrigiam a ata gerada no encontro anterior); 2) entrevista semiestruturada (foco de nossa análise aqui); 3) discussão dos textos lidos (conforme indicação do encontro anterior); 4) indicação de leituras-estudo para o encontro seguinte.

Além disso, foram realizados momentos de formação de professores/as, por meio de palestras e minicursos em vários momentos, entre o final de 2013 e meados de 2015, exclusivamente para cada escola atendida ou conjuntamente com as escolas pertencentes a um mesmo núcleo, no caso do Núcleo UFSC. Houve também um momento de formação dos três núcleos simultaneamente, realizado em 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Partindo do princípio de que a leitura é basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar – portanto responsabilidade de todas as áreas – e de que o desenvolvimento do interesse e da capacidade leitora pode contribuir para o sucesso da escolarização, o Projeto focou a formação dos professores e das professoras considerando-os/as leitores/as e formadores/as de leitores/as.

4. Métodos

A pesquisa aqui descrita é documental, por se desenvolver a partir da análise das atas de registro das entrevistas semiestruturadas, realizadas nos encontros com os grupos focais de professores/as, em cada uma das escolas atendidas pelo *Ler & Educar* - UFSC. Conforme informado anteriormente, trata-se de escolas públicas estaduais de educação básica, que apresentam baixo Ideb e atendem a comunidades carentes e pertencentes a grupos considerados de alta vulnerabilidade social e risco.

A pesquisa realizada pelo *Ler & Educar* foi devidamente submetida e obteve aprovação ética,

CAAE 39990114.1.0000.0119. Os nomes das escolas e dos/as professores/as serão preservados neste relato. As escolas serão aqui identificadas apenas numericamente, com numerais cardinais, e os professores participantes, por meio das letras do alfabeto em maiúsculo.

Escolas caracterizadas conforme oferta de ensino:

- 1 - EEB de ensino fundamental.
- 2 - EEB de ensino fundamental.
- 3 - EEB de ensino fundamental e médio regular.
- 4 - EEB de ensino fundamental e médio regular.
- 5 - EEB de ensino fundamental e médio. Possui médio regular e inovador.
- 6 - EEB de ensino médio. Possui médio regular e inovador e curso de Magistério. Na data da coleta e atualmente, há apenas uma turma remanescente de ensino fundamental (anos iniciais).

Professores/as participantes:

Os/as professores/as e gestores/as aderiram voluntariamente aos grupos focais dentro de suas unidades escolares de lotação. Foram aqui considerados/as apenas aqueles/as que participaram do encontro cujo tema foi autoavaliação acerca de ser sujeito leitor e das práticas de ensino relativas à leitura (entrevista 5), totalizando 51 participantes, distribuídos da seguinte forma entre as EEB:

- EEB 1 - 11 professores
- EEB 2 - 5 professores
- EEB 3 - 12 professores
- EEB 4 - 8 professores
- EEB 5 - 8 professores
- EEB 6 - 7 professores

A identificação de escola e professor/a foi realizada na descrição e análise dos dados da seguinte forma: participante (P), número da escola (1, 2...), letra do participante (A, B, C...). Assim, por exemplo, quando se vê P1A, deve-se ler: participante professor A, lotado na escola 1. Em todas as escolas, a identificação dos/as participantes foi iniciada pela letra A.

Tema e questões da entrevista semiestruturada:

Tema 5: Autoavaliação acerca de ser sujeito leitor e das práticas de ensino relativas à leitura

1. Como você avalia a relação entre as suas aulas e o seu desempenho como leitor/a?
2. Como você avalia a relação entre as aulas e o desempenho dos/as alunos/as como leitores/as?
3. Você observa se os alunos/as adotam alguma estratégia durante o processo de leitura (se é que o fazem)? Se não, como você sugere que o façam (se é que sugere)? Se não, se fosse sugerir, como faria?

Crítérios de análise

Foram realizadas análises qualitativas das respostas dos/as professores/as e da interação entre eles/as, demonstrando, por meio de dados extraídos dos registros das atas, as concepções de leitura e leitores que eles apresentam, ou seja, como eles/as se veem como leitores/as e como veem seus/suas estudantes e a relação entre a prática da leitura e as aulas. Foram, ainda, consideradas as manifestações deles/as acerca da identificação e do ensino de estratégias, procedimentos e comportamentos de leitura.

Após a leitura dos registros das entrevistas, foram destacados e analisados todos os dados relativos ao objeto desta pesquisa que aqui apresentamos. O conjunto total dos dados está digitalizado e armazenado, em nuvem, sob os cuidados da coordenação do Núcleo UFSC. A fim de exemplificar ao leitor e à leitora deste texto as concepções dos/as professores/as, foi elaborada uma tabela com parte dos excertos, os mais expressivos, dos registros das falas deles/as.

A tabela está assim organizada por coluna e linha. A primeira coluna indica do que se trata, isto é, ou foco da questão ou registro da unidade. A segunda apresenta o/a participante. As demais – terceira, quarta e quinta - trazem os excertos das atas selecionados segundo o foco da questão: F1 =

autoavaliação do desempenho leitor do/a professor/a e a relação com as suas aulas, F2 = relação entre as aulas e o desempenho leitor dos/as estudantes, F3 = estratégias de leitura utilizadas pelos/as estudantes e procedimentos instrucionais quanto ao ensino de estratégias. Quanto às linhas, na primeira estão os títulos de cada uma das colunas; em todas as seguintes, os trechos das atas por participante, seguindo a ordem crescente por escola.

5. Apresentação e análise dos resultados

Segundo os fundamentos que norteiam esta pesquisa, que é parte do fruto de todo o trabalho desenvolvido no *Ler & Educar*, ser leitor/a é pré-requisito ao ensino da leitura e, não sendo suficiente, mas necessário, é determinante quanto às possibilidades de sucesso no empreendimento de projetos de ensino da leitura em todos os níveis da escolarização básica e obrigatória. Cumprido este pré-requisito, há que se considerar a central importância da formação para o ensino da leitura, formação no que diz respeito aos aspectos concernentes ao que está envolvido em aprender a ler em um sistema de escrita de natureza alfabética e também àqueles relativos ao seu funcionamento e uso. As múltiplas facetas da leitura e todo o seu complexo processamento (meta)cognitivo e sua função cultural devem ser base para que se desenhem projetos instrucionais de ensino de leitura que tenham grandes chances de atingir, com sucesso, seus propósitos.

Os dados que aqui descrevemos e analisamos demonstram o quão distantes ainda estão escola e universidade e o quanto de trabalho há por fazer no que diz respeito à garantia de uma formação profissional inicial e continuada que permita o pleno exercício da docência – no caso que aqui nos interessa – para o ensino da leitura. Observemos, no quadro 1, o que nos dizem os/as professores/as entrevistados/as

	Participante	Foco da questão: F1	Foco da questão: F2	Foco da questão: F3
Unidade de registro	P1A	Leva para sala tudo o que lê (política, textos sobre memória e de como ler um texto), mas os/as alunos/as não se interessam.	Não respondeu.	Diz que uma estratégia que pode ser adotada para trabalhar a leitura com os/as alunos/as é tentar despertar a curiosidade deles/as.
	P1B	Não respondeu.	Diz que tem muita influência. Alguns/Algumas alunos/as gostam de ler e são influenciados/as pelo gosto de leitura do/a professor/a.	Relata ter um projeto de criar uma mascote para a sala de aula; cada dia um/a aluno/a a leva para casa e escreve tudo o que fez com a mascote. Acha que isso vai estimular não só a escrita, mas o raciocínio e a leitura dos/as alunos/as.
	P1C	Os/As alunos/as não conseguem ler e copiar uma frase toda.	Não respondeu.	Não respondeu.
	P1D	Afirma que os/as alunos/as do primeiro ano copiam as frases em diagonal. Se ela coloca três frases no quadro, eles/as copiam palavra por palavra da primeira coluna.	Não respondeu.	Não respondeu.
	P1E	Não respondeu.	Não respondeu.	Diz que faz um caderno de perguntas para trabalhar com os/as alunos/as, que vai tentar fazer circular entre as turmas da manhã e da tarde, para uma troca de experiências.
	P2A	Assume que nunca pensou nisso, lê literatura e textos de historiadores.	Afirma que afeta muito.	Diz que alguns/algumas desistem, outros/as perguntam o significado de uma palavra.
	P2B	Afirma que gosta muito de ler, as leituras ajudam bastante.	Afirma que passa textos no quadro, explica o texto e deixa o/a aluno/a ler.	Revela elaborar um brinquedo feito com lixo, jornal, em grupo, e caça ao tesouro.
	P2C	Afirma que sempre lê em sala, com os/as alunos/as, e na biblioteca.	Não respondeu.	Sugere que procurem palavras no dicionário.
	P3A	Reclama que falta tempo para ler, e isso influencia no desempenho.	Não respondeu.	Não respondeu.
	P3B	Fala que lhe falta tempo e que, em texto mais complexo, não se esforça.	Não respondeu.	Não respondeu.
P3C	Diz que, como leitora, tem dificuldade em alguns tipos de texto.	Não respondeu.	Defende que estratégias precisam ser ensinadas. Sugere usar dicionário e fazer resumo.	

	P3D	Assume que, como leitora, considera-se mais ou menos.	Não respondeu.	Não respondeu.
	P4A	Assume que tem dificuldade nas Ciências Sociais e sempre procura fazer uma pesquisa nesses assuntos para ampliar o repertório.	Diz que a responsabilidade da leitura recai sobre o/a professor/a de Língua Portuguesa.	No 3º ano, vê melhora nas crianças já alfabetizadas, pois elas já escrevem sozinhas.
	P5A	Relata que anda lendo mais leitura voltada para o autoconhecimento, para refletir.	Tem um projeto em que o/a aluno/a leva o livro para casa e trabalha a leitura com a família, para depois apresentar para os/as colegas. Dependendo da comunidade onde moram, os pais não fazem a leitura.	Afirma que pede para ler e reler.
	P6A	Relata que gosta muito de ler, mas não gosta de ensinar literatura.	Considera a situação do Magistério mais preocupante, porque suas alunas serão alfabetizadoras.	No Magistério, utiliza textos que emocionem para poder incentivar a leitura no ensino médio e incentiva sublinhar as partes principais do texto.
	P6B	Diz que lê muito em <i>blogs</i> e <i>facebook</i> .	Sente dificuldade em avaliar a leitura de seus alunos (em Biologia).	Ensina esquemas para que os /as alunos/as consigam fazer cálculos.
	P6C	Considera que sua leitura é muito direcionada à sua disciplina; não consegue tempo para ler outras coisas.	Observa que suas alunas do Magistério leem muito pouco.	Não respondeu.
	P6D	Gosta de ler e é obrigada a ler textos da área para as suas aulas.	Relata que levou música para os alunos sobre ditadura e pediu que interpretassem, mas eles só reescreveram.	Não respondeu.
	P6E	Assume que gosta muito de revistas e de ficção.	Seus/Suas alunos/as leem sobre pesquisas. Seu objetivo não é formar leitores, mas que seus alunos tenham leitura de mundo.	Não respondeu.

Quadro 1: Falas docentes relativas à entrevista 5. Legenda quanto ao foco da questão: F1 = autoavaliação do desempenho leitor do/a professor/a e a relação com as suas aulas, F2 = relação entre as aulas e o desempenho leitor dos/as estudantes, F3 = estratégias de leitura utilizadas pelos/as estudantes e procedimentos instrucionais quanto ao ensino de estratégias.

O tema cinco exigiu que os/as docentes fizessem autoavaliação e avaliação dos/as estudantes acerca do ser leitor/a e das práticas de ensino relativas à leitura. A terceira coluna (F1) do quadro 1 apresenta as respostas dos/as docentes acerca de como eles/as avaliam a relação entre as suas aulas e o seu desempenho como leitor/a. Como se pode observar, as respostas evidenciam a dificuldade de os/as professores/as se verem como leitores/as, indício de que, talvez, não consigam se colocar no papel de leitor/a uma vez que assumem a função docente de ensino de determinado objeto de conhecimento. Como se nota, nenhum/a dos/as respondentes conseguiu estabelecer relação entre as suas aulas e o próprio desempenho leitor. Por ser uma entrevista semiestruturada, no intuito de obter respostas mais próximas ao objetivo da questão, os/as mediadores/as reformulavam as perguntas sempre que constatavam dificuldades de entendimento ou de resposta; ainda assim, em muitos casos, o cerne da questão não pôde ser tocado, posto, talvez, ser desconhecido dos/as entrevistados/as. A hipótese é de que não houve a devida compreensão desta questão em razão da carência de conhecimentos acerca do que seja a atividade de leitura. Ainda que, para ter um bom desempenho, o/a leitor/a não precise necessariamente conhecer explicitamente como a leitura ocorre, para ser professor/a, tal conhecimento é imprescindível. Todavia, considerando o sistema educacional brasileiro e as políticas que o regem, é paradoxal esperar esse saber dos/as professores/as, quando se tem consciência de que, em geral, em todo seu percurso formativo, a leitura não foi e não é objeto de ensino e de aprendizagem. Além desse fato, em relação a uma das áreas que têm maior aproximação direta e reconhecida ao ensino relativo aos usos da escrita, há que se considerar que os acadêmicos do curso de Letras têm um histórico de letramento familiar reduzido, nem sempre são falantes da norma de prestígio que terão que ensinar e não muitos dominam a leitura e a escrita.

De modo geral, em relação ao desempenho leitor do/a professor/a, observou-se que, na maior parte das escolas, a reflexão se voltou, principalmente, para o desempenho dos/as alunos/as, ou não responderam o que foi perguntado, a exemplo das participantes P1C e P1D, que se detiveram a tecer comentários acerca da maneira como seus/suas alunos/as escrevem no caderno, escapando ao tema leitura.

Na escola 3, a falta de tempo é alegada pelos/as docentes, a exemplo do que dizem P3A e P3B. Já na escola 1, observaram-se várias respostas não relacionadas à questão, a exemplo dos participantes P1C e P1D, já mencionados, enquanto na escola 3, P3B, além de alegar falta de tempo, admite dificuldades para ler um texto mais complexo, e não se esforçar para compreender. P3C também admite dificuldades em relação a textos mais complexos, e P3D se considera uma leitora mediana. Dos poucos que não tangenciaram o tema, P2A admitiu nunca ter pensado em seu próprio desempenho leitor, e P3C, P3D e P4A assumiram dificuldades em determinados tipos de textos ou assuntos tratados. Há que se considerar que compreender um texto envolve processos de diferentes níveis, tendo em vista a construção de uma representação mental do escrito (KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Para chegar a essa representação, o/a leitor/a necessita ativar seus conhecimentos anteriores sobre o assunto lido (SOLÉ, 1998). Quanto menor o conhecimento, maior a probabilidade de dificuldade de compreensão. Ser um/a leitor/a proficiente e competente não significa ter sucesso em todas as leituras realizadas, mas sim demonstrar a capacidade de detectar e reparar, por meio do emprego de estratégias adequadas, as dificuldades de compreensão, o que exige do/a leitor/a um monitoramento ativo e constante (SOUZA, 2012b).

Outro aspecto observado nas respostas foi a relação entre leitura e seu ensino. Na escola 6, de ensino médio regular e inovador, onde há também curso de Magistério e uma turma remanescente de

ensino fundamental, a participante P6A, professora do curso de Magistério – um curso formador de docentes, futuros formadores de leitores, portanto – afirmou gostar de ler, mas não gostar de ensinar literatura, mesmo percebendo que as alunas do Magistério não gostam de ler. A participante P6C, também professora do Magistério, observa que suas alunas leem pouco, mas, ao avaliar seu próprio desempenho leitor, admite também ler apenas para suas aulas, devido à falta de tempo. É possível constatar que a maioria assume ler pouco – confirmando o pensamento de Lajolo (1986) e Silva (2009) –, não sabe avaliar seu próprio desempenho ou nunca pensou sobre isso. Pela resposta de P6A, infere-se que, para alguns professores e algumas professoras, a leitura só é objeto de ensino quando se ensina literatura. Olhar para a leitura como objeto de ensino exige uma abordagem estratégica do texto e a realização da leitura com o propósito de produzir sentidos. Souza (2012b, p. 75) destaca que, antes da seleção das estratégias, é preciso considerar:

1) o objetivo da atividade de leitura específica (os objetivos podem não ser os mesmos diante de um mesmo texto, quando os tempos são diferentes); 2) a natureza e a propriedade do texto (refiro-me ao fato de que textos que não sejam pessoais não devem ser marcados ou rabiscados); 3) a situação e a condição de leitura (espaço, tempo e estado físico e emocional do leitor); 4) os conhecimentos prévios relevantes de que se dispõe para o efetivo contato com o material escrito específico; 5) a competência em leitura (quanto e como se lê são fatores essenciais ao enfrentamento textual satisfatório).

Atendidos esses requisitos, um comportamento estratégico precisa ser adotado pelo/a leitor/a. O ensino de leitura pautado na compreensão de seu processamento e no ensino do emprego de estratégias adequadas proporciona ao/a aluno/a melhor formação leitora, o que não parece estar ocorrendo na escola. Para Solé (1998, p. 19, grifos da autora), a leitura deve ser ensinada não só por um curso ou um/a professor/a, pois é uma “questão de escola, de *projeto curricular* e de todas as matérias (existe alguma em que não seja necessário ler?)”. Todavia, pelo que se observa,

devido à insuficiência de oferta e de busca de formação do/a professor/a e à falta de uma disciplina específica (SILVA, 1992), o ensino de leitura não ocorre a partir de bases científicas, mas por reprodução das práticas de seus/suas antigos/as professores/as, ou por ensaio-e-erro. Nas palavras da autora (1992, p. 33), “[...] o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos.”

Do total de participantes que responderam à primeira questão, apenas P2A, P2B, P6A, P6D e P6E afirmaram gostar de ler. A questão do/a professor/a não leitor/a vem há décadas constituindo-se um problema na e da escola. Há mais de vinte anos, Lajolo (1986) já questionava como professores/as que não gostam de ler podem incentivar este hábito. Se não têm familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura, por exemplo? Na área de Letras, outro fator que intervém para os problemas de ensino de leitura é a concepção de ensino de literatura voltado para o estudo cronológico das escolas literárias, que em nada contribui para incentivar a formação do sujeito leitor.

Quanto ao foco da segunda questão (F2 = relação entre as aulas e o desempenho leitor dos/as estudantes), os/as participantes de todas as escolas demonstraram dificuldade em responder a pergunta, muitos/as não a responderam, e entre os/as que responderam há os/as que fizeram menção aos/as alunos/as, mas não relacionaram à sua prática pedagógica. Como exceção, os/as participantes P1B e P2A reconheceram que a aula exerce influência sobre o desempenho do/a aluno/a, mas não disseram de que maneira, nem avaliaram as próprias aulas. Da mesma forma, P5A limitou-se a explicar a dificuldade de um projeto de leitura que realiza na escola ser levado para casa, mas apontou dificuldades devido à falta de participação da família. O participante P6B assumiu sua dificuldade em avaliar a leitura de seus alunos (em Biologia). P6A demonstrou preocupação com as alunas do Magistério, porque serão alfabetizadoras, mas não conseguiu analisar o que

faz em suas aulas para melhorar o desempenho leitor dessas alunas. P6C também demonstra apenas perceber a falta de leitura das alunas do Magistério, mas, como P6A, não avaliou suas aulas. A exemplo dessas duas participantes, P6E não avaliou sua aula e respondeu que seu objetivo na escola não é formar leitores, mas sim que seus/suas alunos/as sejam leitores/as do mundo. A expressão leitura do mundo é recorrente no discurso dos/as professores/as, sobrepondo-se à leitura do texto; no entanto, sem leitura do texto, não se chega à leitura de mundo na acepção freireana do termo (leitura crítica). Para formar leitores do mundo, necessariamente, há que se formar leitores de textos. Segundo Britto (2012, p.26-27, grifos do autor), para Freire:

*A Leitura do mundo implicaria, portanto, o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta. Daí só fazer sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo. Nessa linha de raciocínio, a metáfora *leitura do mundo* é necessária para enfatizar o valor da literalidade da *leitura da palavra*.*

Nesse sentido, para qualquer leitor/a, a leitura é um instrumento capaz de ampliar o seu conhecimento de mundo e de possibilitar um olhar mais crítico e transformador em relação à sociedade em que vive.

Em relação a F3: estratégias de leitura utilizadas pelos/as estudantes e procedimentos instrucionais quanto ao ensino de estratégias, trata-se da questão que obteve menos respostas do total de participantes e, entre as respostas obtidas, várias demonstraram desconhecimento acerca do que sejam tais estratégias. Como exemplo, temos P6A, no Magistério, que diz que utiliza textos que emocionem para incentivar a leitura. Nas demais turmas de ensino médio e fundamental, a única estratégia que incentiva é sublinhar as partes principais do texto. A participante P6B diz que ensina esquemas para que os alunos consigam fazer cálculos, aproximando-se, mas não necessariamente se referindo às estratégias

de leitura de textos. Além disso, aparece a menção ao uso de dicionários, a elaboração de resumos, a leitura e a releitura, o aguçamento da curiosidade. Entretanto, a explicação de como e por que tais estratégias de leitura são levadas à sala de aula não aparece, mesmo quando os professores são diretamente perguntados a respeito durante a realização da entrevista.

Em sua pesquisa de doutorado, conforme já dito, Kopke Filho (2001) teve por objetivo levantar o repertório de estratégias de leitura mais frequentemente usadas pelos/as participantes (professores/as de Língua Portuguesa) em situação natural de leitura, e verificar o conhecimento metacognitivo desses/as participantes relativo à função que exercem e às estratégias de seus repertórios na compreensão em leitura. O pesquisador concluiu que, em sua maioria, eles/as não demonstraram conhecer como essas estratégias colaboram para a compreensão do texto, e que, mesmo sendo professores/as, apresentaram uso limitado e inconsciente de estratégias de leitura. Concluiu ainda que é fundamental desenvolver pesquisas com docentes de todas as áreas e criar programas que promovam o uso de estratégias metacognitivas no processamento da leitura. O presente estudo corrobora os achados deste pesquisador e a necessidade de programas de formação continuada que visem preencher as lacunas formativas dos/as docentes.

Na visão de Sim-Sim (2007), ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Para a autora, estratégias de compreensão são ferramentas de que os/as alunos/as se servem deliberadamente para melhor compreender o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Um/a bom/a leitor/a vale-se de diferentes estratégias para ser proficiente. Desta forma, empregar estratégias nas próprias leituras e ensiná-las aos/às alunos/as é tarefa imprescindível à prática de ensino de leitura de todo/a professor/a, em qualquer área de conhecimento.

Pelo que se observa no quadro analisado, os/as professores/as têm um repertório limitado de

leitura. Alguns e algumas, alegando falta de tempo para outras leituras, assumem ler apenas em redes sociais, *internet*, revistas, ou que não leem por ter dificuldade em textos mais complexos. Dessa forma, demonstram não dominar as habilidades de leitura que pretendem ensinar, tampouco têm condições de incentivar o tão propalado gosto pela leitura. Na visão de Silva (2009), para formar leitores e leitoras, é crucial melhorar o repertório do/a docente, começando pela graduação (formação inicial), bem como nas capacitações para os/as professores/as já em exercício (formação continuada).

A análise do conjunto das demais falas, não apresentadas no quadro acima devido à limitação espacial própria de um artigo acadêmico, permitiu algumas interpretações que apontam para problemas recorrentes em todas as escolas. Foram observados vários pontos em comum que revelaram o desconhecimento acerca de aspectos teóricos do ensino de leitura, marcado pela fuga aos temas propostos e o foco no desempenho leitor dos alunos, bem como em discussões carentes de embasamento voltadas para a importância da leitura na escola e na vida, projetos por eles/as desenvolvidos com vistas a levar os/as alunos/as a lerem, visto que, segundo os/as professores/as, a maioria dos/as alunos/as se recusa a ler. No entanto, suas respostas revelaram a própria resistência à leitura. Outro ponto coincidente é a leitura menos complexa, como a de livros de autoajuda ou redes sociais, e também a dificuldade em compreender textos mais complexos, ou que não são de sua área. Nota-se, portanto, a falta de uma leitura diversificada, que enriqueça o repertório do/a professor/a, possibilitando-lhe horizontalizar as leituras dos/as próprios/as alunos/as, uma vez que a maioria dos/as discentes de escolas públicas terá os primeiros contatos com leitura e com livros na escola, o que torna mais significativo o papel do/a professor/a no ensino desta competência.

Em todas as escolas, em alguns momentos, a discussão voltou-se para queixas em relação à indisposição à leitura por parte dos/as alunos/as, mas raramente constituindo-se numa reflexão sobre as próprias práticas, sobre o próprio desempenho como

leitor/a ou sobre o próprio papel como formador/a de leitores/as. A formulação dessas questões possibilitou aos/às docentes um momento de reflexão tão necessário à prática docente. Tal como postula Solé (1998, p. 19, acréscimo nosso):

Insistirei [insistiremos] na ideia de que ensinar e aprender a ler são tarefas complexas, mas gostaria[mos] de acrescentar um ponto essencial: também são enormemente gratificantes, tanto pela funcionalidade do conteúdo como pelo papel de protagonista e o envolvimento que exige dos responsáveis, professores e alunos, para que ocorra a aquisição dessa aprendizagem.

6. Conclusão

A questão relativa à avaliação do desempenho leitor do/a professor/a e a relação com as suas aulas levou a contradições e a fugas da pergunta, redirecionando as respostas ao desempenho ou atitude dos/as alunos/as, a discussões sobre a importância da leitura e exposição de práticas realizadas na tentativa de incentivar o hábito da leitura, como os conhecidos cantinhos da leitura ou projetos de leitura literária. Poucos/as afirmaram gostar de ler e muitos/as assumiram ler apenas para dar conta das aulas.

A avaliação do próprio desempenho como leitor/a não foi efetivamente lembrada. Apenas dois/duas participantes admitiram ter dificuldades em leitura e, por essa razão, evitam leituras mais complexas; no entanto, outros/as não admitiram ter dificuldade, citando apenas leituras em redes sociais, como *facebook* e *blogs*, ou no suporte revista.

Foi possível observar, ainda, que os/as participantes não conseguem estabelecer a relação entre suas aulas, o seu desempenho e o desempenho leitor dos/as seus/suas alunos/as. As respostas, no geral, consideraram apenas a dificuldade de leitura do/a aluno/a, mas não a dificuldade do/a professor/a em ensinar leitura. Não se trata de culpabilizar o/a professor/a por um problema que perpassa toda sua formação e transcende a ela, uma vez que envolve todo o sistema de ensino. Silva (1997, p. 95), remetendo aos problemas de estrutura do ensino brasileiro, afirma que “devido às circunstâncias concretas para a

efetivação do ensino, a educação escolarizada fracassa em sua responsabilidade de formar leitores”. Somam-se a esse fato as deficiências curriculares dos cursos de formação de professores/as de diversas áreas (GATTI; BARRETO, 2009; SOUZA, 2012c; JUNKES, 2018).

Esse problema no processo de formação básica e superior de professores/as resultou, entre outros, numa formação leitora deficiente. A consequência esperada dessa formação leitora inadequada e insuficiente é que, não sendo ele/a proficiente no que deve ensinar, não tem condições de formar leitores/as proficientes. Entende-se como leitor/a proficiente aquele/a que é estratégico/a na medida em que compreende o que lê, empregando estratégias metacognitivas que lhe permitem modificar conscientemente a própria atuação enquanto se orienta em direção ao objetivo de leitura desejado, resolvendo as deficiências relativas à compreensão durante o processo de leitura (BAKER; BROWN, 1984; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000). Todavia, pelas respostas dos/as docentes, e principalmente pelas faltas de respostas ao tema 3 – relativo ao emprego de estratégias de leitura sugerido pelos/as professores/as, aqui apresentadas, observa-se o desconhecimento do que sejam estratégias de leitura e a confusão com estratégias didáticas. Se o/a professor/a não conhece estratégias para ensinar e não sabe empregá-las em suas próprias leituras, supõe-se, portanto, que o/a professor/a como leitor/a não é proficiente, uma vez que ser proficiente é ser estratégico/a.

As conclusões apresentadas evidenciam a urgente necessidade de cursos e projetos de formação continuada de professores e professoras que venham contribuir para o ensino de leitura e, consequentemente, para a formação de leitores/as proficientes, capazes de responder às demandas da atual sociedade na chamada era da informação e do conhecimento.

Segundo relatório do Ministério da Educação (BRASIL, 2001, p.88):

das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, [...] ela se esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da

linguagem. Se fosse necessário gerar um *slogan* para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: ‘Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito’.

Referências

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANDRADE, L. T. de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, D. (Ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984. p. 353-394.
- BARROSO, S. L. *A leitura de uma reportagem de divulgação científica: a influência da multimodalidade e o uso de estratégias de leitura*. 2013. Dissertação (Mestrado em Magister Scientiae) - Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG. Disponível em: <http://www.tede.uvf.br/tesesimplicado/tde_arquivos/55/TDE-2013-09-04T062315Z-4804/Publico/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Pisa 2000: relatório nacional*. Brasília, 2001.
- _____. *Lei nº 12.014*, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm?TSPD_101_R0=d290133f0a674c2a951ec856c2f37b3e1E0000000000000000000000000000000000005ae23db7000fb6477b>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- DAGA, A. C. *Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação e conhecimentos na EaD*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal

- de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95180>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- FINGER-KRATOCHVIL, C. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- GATTI, A; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2015.
- HILÁRIO, J. R. N. *A geração difusa*: Roberto Piva, Cláudio Willer e Péricles Prade. 2018. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2018.
- JOU, G. I. de. *As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: uma proposta de intervenção no contexto escolar*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11063/000309806.pdf>>. Acesso em 09 set. 2015.
- JUNKES, L. *Formação do/a alfabetizador/a e o Curso de Pedagogia: o sistema fonológico como um dos fundamentais conhecimentos a ser estudado e aprendido*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2018.
- KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; Hulme, C. (Eds.). *A Ciência da Leitura*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- KOPKE FILHO, H. 2001. *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado), FFLCH da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
- MARINI, J. A. de S; JOLY, M. C. R. A. A leitura no ensino médio e o uso de estratégias metacognitivas. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, v. 8, n. 2, p.505-522, 2008. Disponível em:
<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10756/8448>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.
- _____. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MOURÃO, L.; ESTEVES, V. V. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a06v21n80.pdf>>. Acesso em 20 out. 2015.
- PERFETTI, C.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. *A Ciência da Leitura*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p.245-265.
- PIOVEZAN, N. M. Compreensão e estratégias de leitura no ensino Fundamental. *PSCI*, v.9, n.1. p. 53- 62, jun 2008. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-3142008000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- SILVA, E. T. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Mediação de Leitura: discussão e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p.26-36.
- SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SIM-SIM, I. *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, A. C. de. Parte 1- cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, A. C. de; GARCIA, W. A da C.

A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012a.

_____. Sobre o quanto e como lemos (se é que o fazemos): resultados de avaliação dos níveis de competência em leitura no Brasil. In: SOUZA, A. C. de; GARCIA, W. A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória.* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012b. p. 81-100

_____. Leitura, produção de sentidos e ensino. // *Seminário de Leitura e Produção Textual - SELEP*, 2012, Criciúma. Criciúma: Editora da UNESCO, v. 1. p. 1-12, 2012c.

_____. *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados.* 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87454>>. Acesso em 05 abr. 2015.

SOUZA, A. C. de; BACK, A. C. P.; FINGER-KRATOCHVIL, C. *Ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina.* Observatório da Educação/Obeduc, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, Edital 049/2012.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

SOUZA, Ana Cláudia de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 143-159, jul. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009>>. Acesso em: _____. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12009>.