

Capítulo 8

PISTAS DE PRÁTICAS LEITORAS NA
FORMAÇÃO E NA DOCÊNCIA DE UM
MUNICÍPIO CATARINENSE*Aline Casagrande Rosso**Ângela Cristina Di Palma Back*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh08>

As aulas de Língua Portuguesa são um espaço, em tese, privilegiado para o aprimoramento das faculdades intelectivas de um sujeito, em termos de leitura, escrita, oralidade e do próprio funcionamento da língua segundo os contextos sociais em que se interage. Entretanto, conforme Antunes (2003), por mais que, historicamente, a situação esteja mudando em caráter ainda um pouco tímido, esta disciplina curricular ainda é vista de maneira maçante por parte de muitos alunos, os quais acreditam que estudar português é algo desprazeroso.

Dentre os muitos conteúdos a serem didatizados e que estão vinculados à disciplina de Língua Portuguesa, está o trabalho com a leitura em sala de aula, o qual tem sido alvo de pesquisas nos últimos anos¹, não necessariamente acadêmicas. A título de ilustração e sem entrar em discussões de natureza metodológica no entorno de alguns índices quanto ao leitor brasileiro, podemos tomar o PISA², junto ao qual é possível reparar que os alunos parecem se apresentar como leitores incipientes, no que concerne à interpretação de

1 Um dos trabalhos realizados nos últimos anos foi o do Observatório da Educação, programa ligado ao Ministério da Educação, que hoje se encontra finalizado. Este programa proporcionou, em vários estados do Brasil, a realização de projetos como o “Ler e Educar: formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina”, que averiguou a formação e a prática leitora de professores de três cidades do estado, realizando, também, formação continuada com os mesmos.

2 O PISA (Programme for International Student Assessment), conforme consta no site do INEP (www.inep.gov.br), “é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”. Tem como objetivo examinar as habilidades destes estudantes em termos de competência leitora, matemática e ciências.

VOLTAR AO SUMÁRIO

textos junto a esse exame. Mas será isso mesmo? Um olhar menos acurado pode atribuir toda a responsabilidade ao professor de Língua Portuguesa, pois se acredita, ainda hoje, baseado em forte senso comum, que ele é o único incumbido de monitorar os processos de leitura e de escrita dos alunos; justamente ao contrário do que postula Costa (2009), quando afirma que a leitura é um compromisso de todas as áreas do conhecimento. E, acrescentamos, que a leitura é uma prática que atravessa inúmeros domínios sociais e que, portanto, deveria congregiar políticas públicas em sua defesa. Trata-se de uma ação que deve ser em todo o sistema de ensino.

Sabendo do cenário pouco favorável à formação de leitores, vejamos como tudo isso, na roda que move o sistema, afeta a prática pedagógica do professor. Portanto, é sobre essa ótica que devemos mirar este estudo. A formação do professor de Língua Portuguesa tem sido debatida, sobretudo devido à importância dos trabalhos com a linguagem realizados junto aos alunos. Ressaltam-se, portanto, entre outros temas, a exemplo de sua função social, seu aspecto dialógico e de alteridade – interação com o *outro* – (BAKHTIN, 2009). Em face disso, o desejo é de que as reflexões aqui engendradas possam contribuir para que este profissional se torne ainda mais consciente do seu papel como empoderador dos estudantes que frequentam as suas aulas, pois, ao transformar a sua prática, certamente proporcionará transformações no ensino-aprendizagem da língua.

Este capítulo se organiza de forma a proporcionar um melhor entendimento sobre a formação docente, sobre os conceitos de leitura e diálogo em Bakhtin, e, junto a essa análise, há a descrição e interpretação dos dados de fala de professores, extraídos de entrevistas semiestruturadas, aplicadas em três escolas da rede pública de uma cidade sul catarinense, como recortes de uma interpretação que levou em conta muitos gestos associados à prática de leitura bem como do ensino de leitura em sua docência.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Com o passar dos anos, o ensino de Língua Portuguesa veio adquirindo modificações de natureza epistemológica e operacional, baseadas

nas pesquisas realizadas em torno do tema e das necessidades educacionais vigentes. Historicamente, as diretrizes que fundamentam a Educação tentam acompanhar o dinamismo da linguagem, que se modifica a todo o momento. Isto dá ao ensino de Língua Portuguesa um caráter dinâmico, haja vista que esta é também a natureza da língua. Para tanto, é importante que a formação inicial (graduação) e continuada (cursos de aperfeiçoamento) dos (futuros) professores envolva e considere relevante esse dinamismo. É evidente que aqui explicitamos uma concepção de língua.

Back (1987) observou uma situação bastante distante do que ora se afirma teoricamente como cenário ideal em termos de formação docente. O autor enumerou, segundo o cenário observado naquele momento, pelo menos três aspectos, a saber: a carga horária excessiva, a falta de condições adequadas de trabalho e a não-valorização do professor. Tais pressupostos, segundo o autor, acabavam por implicar significativamente na prática docente, de modo que o professor, mesmo muitas vezes sabendo dos pressupostos didáticos necessários para o trabalho com a linguagem em sala de aula, ensinava apenas a língua e seu ensino se dava de maneira mecanicista, não promovendo a reflexão necessária à aprendizagem e, conseqüentemente, fazendo de sua prática uma ação não-transformadora. Somado ao contexto dado, há ainda a formação para o ensino, Back (1987) completa:

Os professores formados pelos preceitos pedagógicos tradicionais continuam desconhecendo o que são objetivos de ensino e qual é a diferença entre domínio de língua e domínio de gramática. Muitos continuam convencidos de que saber gramática é saber português. Por esta razão, suas aulas se resumem ao ensino de gramática: definições, regras e muita análise sintática e morfológica. (p. 16).

De lá para cá, as mudanças, do ponto de vista das condições de trabalho e da valorização do professor, não são muito expressivas. Muito embora tenha sido estabelecido um piso mínimo nacional para o professor, há uma tentativa de aproximação das políticas de pós-graduação com a Educação Básica, a exemplo da mudança da Diretoria de Educação Básica (DEB) do MEC para os domínios da Capes. As condições precárias de trabalho do professor, citadas por Back (1987), que podemos aqui apontar como sendo aque-

las lá do chão da escola – ligadas ora ao poder público estadual ora ao poder público municipal – ainda perduram, de modo que o professor não consiga se dedicar inteiramente às suas aulas e fazer delas um momento de diálogo e de construção do conhecimento. Schlickmann (2014) discorre sobre o mesmo assunto, observando que

o ensino de Língua Portuguesa está sendo malfeito: durante os oito anos (ou mais) de Ensino Fundamental pelos quais o aluno passa na escola, há um estudo exagerado de definições, memorização de *regras, macetes e classificações*, reconhecimento de estruturas gramaticais que pouco (ou nada) contribui para o domínio das habilidades de uso da língua, fazendo com que apenas o aluno reconheça que ele não sabe *português*, que escrever é complicado, que ler é difícil. Assim, falta o prazer para ler, falta a leitura proficiente de textos, falta ter o que escrever, como escrever e para quem escrever. Enfim, há uma lacuna nas funções sociais e no domínio da leitura e da escrita. (p. 16) [grifos do autor].

O ler e o escrever, práticas essenciais ao domínio da linguagem, tornam-se, portanto, secundarizados nas aulas de Língua Portuguesa. Salienta-se, aqui, que não se pode culpabilizar o professor pelo ensino de língua materna que ora se apresenta, uma vez que este sujeito social se torna mais uma vítima, juntamente com os alunos, de um sistema que não valoriza a sua formação como profissional da educação. A partir disso, surgem os questionamentos: como dar conta de ensinar português de maneira a valorizar as habilidades linguísticas do aluno? Como incentivar e consolidar a prática de leitura e da escrita de modo a fazer a linguagem acontecer no e para o aluno?

Schlickmann (2014) argumenta que

poder-se-ia propor a busca de soluções a partir da reestruturação da política educacional, da distribuição melhor dos recursos destinados à educação, da revisão das metodologias aplicadas ao ensino. No entanto, a solução passa, além desses aspectos sem dúvidas deveras importantes, por uma mudança na concepção de linguagem e

de ensino de língua, nos objetivos e objeto de ensino em curso nas escolas. (p. 16).

E quando se trata do ensino de leitura propriamente dito, a formação leitora do professor passa a ser um aspecto importante, o que demanda muita reflexão. Um aspecto importante coloca pelo menos uma condição em evidência: se o professor quer incentivar a leitura, precisa ser ele também um leitor (SOUZA; GARCIA, 2012). A prática da leitura por parte do professor é de fundamental importância em se tratando de ele dever ser, por um lado, um conhecedor da complexidade envolvida no ato de ler, e, por outro, de ser ele o autor de sua aula.

A autoria requer a expressão de um conhecimento construído, inclusive um conhecimento construído acerca das especificidades do ato de ensinar. A esse respeito, podemos associar ao que afirma Libâneo (2011), segundo o qual “a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar” (p. 37). Em outras palavras e trazendo para o domínio do ensino de leitura, se o professor é um leitor proficiente de diferentes gêneros, sobretudo no que diz respeito àqueles presentes na esfera da escola e àqueles que remetem à didática da sua área específica de ensino, encontrará menos dificuldades no trato da linguagem em sala de aula.

Giardinelli (2010) assinala que “se o docente não lê, se não está preparado para desfrutar da leitura, não saberá transmitir eficazmente nenhuma estratégia por melhor que seja, porque ele mesmo não sabe desfrutar da leitura e então jamais poderá transmitir o prazer de ler aos seus alunos” (p. 73). Nesse sentido, completa Almeida (2001):

Acredito que as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis (p. 119).

A defesa, portanto, é que, sendo o professor um sujeito que faz da leitura uma prática no seu cotidiano, adquire uma maior autoria e, com isso, autonomia terá para ensinar o domínio da linguagem, incentivando a prática da leitura na sala de aula e para além dela.

Por fim, da esfera dos registros oficiais, também se percebe um desejo de que este professor se constitua como um leitor; eis o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem:

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si (BRASIL, 1998, p. 66).

Em suma, ler é uma competência a ser adquirida por parte do docente até se tornar uma prática a fim de contribuir para que seu aluno também se constitua um sujeito reflexivo, também por meio da leitura. Mas o que é, necessariamente, leitura? Por que ela é importante para os alunos e, no caso deste trabalho, especificamente, para o professor? A seguir, uma melhor discussão sobre o assunto.

LEITURA: INTERAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A palavra *leitura* é polissêmica, e, muitas vezes, metafórica. Podemos constatar isso em Rosso (2015):

quando se quer saber se vai chover ou não, lê-se o aspecto das nuvens; quando uma pessoa chora, lê-se o seu semblante e constata-se que ela está triste ou emocionada por conta de toda uma situação que a envolve; quando se aprecia uma obra de arte, lê-se o que o pintor exteriorizou

por meio dela e o que se esconde nos detalhes do quadro.
(p. 35).

Apesar das pessoas adotarem, em linhas gerais, usos figurados da leitura, conforme menciona Rosso (2015), a concepção de leitura adotada neste estudo envolve o termo em seu sentido mais literal; ou seja, como uma prática que se realiza, exclusivamente, a partir do material escrito. Nesse sentido, Versiani, Yunes e Carvalho (2012) postulam que a leitura “é um processo subjetivo: compreendemos o código e sabemos contextualizá-lo para dar a ele uma significação, transformando-o em experiência – estamos no âmbito da interpretação, da apropriação do saber” (p. 23). Em suma, a leitura de códigos escritos envolve conhecimento de mundo, contextualização, interpretação e construção de sentidos.

Além disso, a leitura oferece implicações benéficas à sociedade, como a reflexão, a formação de opiniões, e a crítica do que se observa. Silva (1981) afirma que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (p. 45). Promove-se, portanto, por meio da leitura, o que Freire (2011) chama de *emancipação*.

A leitura, como processo interativo entre leitor e texto, favorece ao sujeito envolvido uma gama de conhecimentos elaborados que o ajudarão a tecer o seu próprio conhecimento e a criar/moldar a sua identidade. Para discorrer sobre este processo interativo, Chartier (2009) utiliza-se de metáfora:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. (p. 77).

Por isso, ler também é um processo interativo e que demanda esforços cognitivos. Uma vez que o cérebro capta a nova informação por meio dos olhos, é necessário um movimento mental, evocação de memórias e de conhecimentos anteriormente adquiridos até chegar à compreensão do texto. Leffa (1996) menciona que

a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho, mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consciência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (p. 10).

Resumidamente, ler é entrar em contato com o texto e seu autor, com vistas a *caçar* todo o tipo de conhecimento que se apresenta; é interagir, *dialogar* com o livro, reconhecer nele e no seu autor fontes que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Ciente da importância do trabalho com a linguagem, Bakhtin concebe toda uma teoria da linguagem como indissociável de uma prática social, vinculada à luta de classes, cujo diálogo é a base que fundamenta os processos de mudança social, que dá dinamismo à linguagem e que permeia as relações entre os sujeitos. Quando menciona *dialogismo*, o autor assevera que:

as relações dialógicas - fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente - são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (BAKHTIN, 2013, p. 47).

Em outras palavras, quando o autor fala em diálogo, não se refere apenas à interação interpessoal, mas também todas as relações permeadas pela linguagem, como a relação entre leitor e texto, por exemplo, para a qual damos visibilidade neste capítulo.

A *palavra*, seja no domínio da oralidade ou da escrita, segundo Bakhtin (2009), executa um papel central dentro do diálogo que se estabelece entre os sujeitos, pois “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor [...]. Não pode haver interlocutor abstrato” (BAKHTIN, 2009, p. 116). O autor menciona ainda que

as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (p. 42).

Rosso-Cardoso (2015), em seu estudo sobre bibliotecas escolares e produção de leitura na educação básica, relacionando com as teorias dialógicas bakhtinianas, reforça esta ideia. A autora destaca que a palavra, segundo Bakhtin (2009), “é o mecanismo articulador da sociedade e tem o poder de definir, por meio da sua carga ideológica, as relações sociais existentes por meio do discurso utilizado”. Ou seja, em termos de leitura, a apropriação da palavra se dá de maneira a refletir sobre o conteúdo ideológico impregnado no texto, sobre a ideologia implícita na intencionalidade do autor. Quanto mais o sujeito lê, portanto, mais domínio reflexivo cultivará.

Assim, a leitura que se faz de uma determinada obra, por exemplo, traz consigo a multiplicidade de vozes que é intrínseca deste ato, com toda a carga ideológica inerente a essas vozes, o que auxilia na construção discursiva e reflexiva do leitor por meio do exercício de alteridade – a existência e o respeito ao *outro*.

A multiplicidade de vozes que compõem um texto (BAKHTIN, 2013) é o que permite que o diálogo se efetive por meio da leitura, uma vez que se concebe que um texto não é pura criação de um único autor. A partir do momento que se inicia uma leitura, inicia-se também um diálogo com a gama de vozes

que estão presentes no texto, e são essas vozes que auxiliam o leitor a compor o seu “próprio” discurso. Nesta perspectiva, Geraldi (1991) pontua que

é o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (p. 166-167).

O professor que lê, portanto, interage com o texto, dialoga com ele, e, nesse processo, associando o lido aos seus conhecimentos prévios, constrói o seu conhecimento, realiza a sua formação, por meio do diálogo que se estabelece entre ele e o outro. Almeida (2001), por sua vez, elucida melhor esta questão:

O diálogo que o professor instaura na leitura torna-se um elemento constitutivo de sua identidade profissional, que (re)direciona suas concepções de ensino, mediante a construção de redes de conhecimentos e de uma práxis caracterizada pela tessitura de relações intertextuais. [...] Assim, as leituras do professor, dialogicamente construídas, traduzem-se em práticas transdisciplinares e fundamentam concepções de ensino que transcendem a ideia da mera transmissão de conhecimentos.

Este diálogo, que enriquece o repertório de conhecimentos do leitor, que o forma pessoal e profissionalmente, que o transforma, é o que se faz urgente nas práticas cotidianas do professor de Língua Portuguesa. Quando ele dialoga com o texto, e vê o seu discurso sendo afetado pelo discurso do outro, então adquire a consciência da relevância do ato, tanto para si, quanto para os

seus alunos. Assim, ele “interroga, provoca, responde, jamais abafando a voz do outro” (BRAIT, 2013, p. 51).

A leitura, portanto, mune o professor com diversas vozes, vale dizer: historicamente constituídas no social, que, no debate que se faz, compõem o conhecimento sistematizado nos livros. Quanto mais lê, portanto, mais se apropria da voz do outro. Neste sentido, Romanowski (2007) postula que os professores “em interação com o conhecimento, com a cultura, por meio da linguagem, [...] dos processos internos de elaboração do pensamento e do enfrentamento das contradições, conquistam e produzem conhecimentos” (p. 56). Ou seja, a interação que se faz por meio da linguagem (da fala, da leitura etc.) cria condições para que o sujeito – neste caso, o professor leitor – se aproprie do discurso do seu interlocutor. Bakhtin finaliza, nessa mesma perspectiva, quando declara que “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2009, p. 153-154).

PISTAS DE (PRÁTICA DE) LEITURA ASSOCIADAS A PROFESSORES

A cidade na qual esta pesquisa foi realizada³ conta com aproximadamente 72 escolas municipais, que abrangem a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. A entrevista semiestruturada foi realizada com três professores de Língua Portuguesa que atuam em três escolas (aqui descritas como escolas A, B e C) da Rede Pública Municipal da cidade, e que, neste estudo, são apresentados como Jorge, Maria e Ana.

Jorge, da escola A, é graduado em Letras (Português e Inglês) e trabalha como professor há sete anos. Possui, como formação continuada, Especialização em Ensino de Língua Inglesa e também Mestrado em Educação. Perguntado sobre o que lê e a sua frequência em leitura, Jorge responde que lê todos os dias e completa:

Eu gosto de ler um pouco de literatura estrangeira, especialmente a literatura russa. Ultimamente tenho lido um

3 Está situada no sul do Estado de Santa Catarina e possui cerca de 200 mil habitantes.

autor chamado Mikhail Bulgakov e também gosto muito da literatura inglesa. Geralmente eu gosto de ler os livros do Mágico de Oz e também muitas obras do George Orwell.

É possível perceber, por meio da fala deste professor, que a leitura parece estar presente em seu cotidiano. Poderíamos dizer, em termos bakhtinianos, a partir do que Jorge afirma logo a seguir, que ele costuma dialogar com o texto, reconhecendo nele a presença do *outro*, que o ajuda a compor a sua identidade como professor. Segundo o professor, para incentivar a leitura por parte dos alunos, vai às aulas vestido de personagens dos livros e procura não se apegar exclusivamente às propostas pedagógicas do Livro Didático⁴, além de levar exemplares para os alunos lerem em sala de aula.

Maria, da escola B, é professora há dezoito anos. É formada em Letras e tem como especialização um curso chamado Literatura Brasileira e a Construção do Texto. Quando perguntada sobre sua frequência de leitura, ela, da mesma forma que Jorge, diz que lê todos os dias. Sobre o que costuma ler, assinala que lê poesias e “clássicos, como o Machado de Assis e o José de Alencar”. Entretanto, diz que, atualmente, está lendo um livro de autoajuda (*Deus está no controle*, de Max Lucado), para ajudar a superar a perda de um sobrinho.

O que se pode observar da fala proveniente da professora B é que sua prática leitora não reflete na sua exposição, uma vez que cita autores da literatura brasileira sem mencionar suas obras ou detalhes no entorno delas, aspectos que poderiam sugerir o exercício de uma leitura reflexiva. Essa percepção é ainda evidenciada a partir do argumento utilizado pela docente para sustentar aquilo que compreende por leitura, a qual, segundo ela: “é uma viagem, em que eu conheço vários países, vários lugares através da leitura”; discurso que nos parece ser impregnado de senso comum ao ignorar o fato da extrema complexidade que envolve o ato de ler, o que coloca em xeque a sua afirmação como leitora. Maria ainda postula que desenvolve um projeto de leitura com os alunos, chamado Olhos de Ver e Ler o Mundo, o qual acredita que está contribuindo para a formação leitora desses sujeitos, mas não dá maiores detalhes de como ele funciona, na prática.

4 A relação entre a leitura e o Livro Didático merece um novo estudo, pela abrangência da discussão e pela relevância do tema. Pretende-se realizar esta pesquisa no futuro.

Vale ressaltar que o aspecto ligado ao prazer de viajar pode ser um dos que compõem a prática de leitura, mas, via de regra, aquele que ainda não é leitor proficiente, devido ao esforço cognitivo envolvido, pode ter dificuldades durante o processo de modo a se afastar muito do que se imagina comumente ser prazer. Para um projeto de leitura ir a êxito, há que considerar a heterogeneidade de proficiência em leitura que esses alunos apresentarão, para, assim, mobilizar estratégias de leitura que de algum modo possam ajudar a manter em perspectiva os mecanismos atencionais durante o ato de ler. Em suma, é possível observar que o *diálogo* proporcionado pela leitura não acontece em sua integridade, pois há etapas do *próprio* ensino de leitura que antecedem o seu exercício social enquanto uma prática em sua plenitude, ou seja, considerando a dimensão social, cultural em que essa leitura se dá, inclusive na mobilização das vozes, conhecimentos prévios, que aí se reconhecem e significam no ato de ler.

Ana, da escola C, por sua vez, é graduada em Letras, assim como Jorge e Maria. Também como Maria, Ana fez a especialização em Literatura Brasileira e Construção de Textos. Tem vinte e cinco anos de carreira no magistério, sete a mais do que Maria e dezoito anos a mais de experiência em sala de aula do que Jorge. Ana se utiliza de um discurso semelhante ao de Maria quando é perguntada sobre leitura: “Leitura é uma forma de viajar, de aprender, de conhecer culturas”. Diz que lê todos os dias, e o material de leitura é o Livro Didático da disciplina de Língua Portuguesa. Percebe-se, aqui, que o diálogo com o *outro*, conforme o que pontua Bakhtin (2009), é restrito apenas ao material de trabalho, o que coloca uma limitação à prática pedagógica de Ana no que concerne tanto ao exercício de ler como também ao ensinar a ler.

Quando a pergunta é sobre o que está lendo no momento, a docente responde: “Eu estou com problema de lembrar títulos. Mas eu estou relendo *O Guarani* (José de Alencar)”. A resposta se dá entremeada de certa dúvida, o que se assemelha às respostas de outras perguntas, às quais não responde diretamente e se contradiz. A docente afirma que gosta de ler clássicos, mas, durante a interação, dá mostras de frequentar assiduamente outras plataformas (a exemplo do *Facebook*, que, em linhas gerais, oferece textos de diversos tamanhos, temas e de diferentes níveis de qualidade e de confiabilidade, o que demanda uma leitura deveras crítica). Em suma, assim como Maria, Ana parece não ter a prática de leitura que se deseja de um professor de língua portu-

guesa que, entre outros objetos de ensino, deveria pensar o ensino de leitura. Sua prática, portanto, de leitura sugere não oferecer um caráter dialógico frequente emancipador, e isso se dá devido, pelo que pudemos também perceber, principalmente pela falta de tempo para tanto, o que, de algum modo, também já adiantou Back (1987).

Por meio destas breves análises, tem-se o fator tempo como determinante à prática de leitura com vista a adequar metodologias às novas demandas de ensino de língua e, nesse caso, ensino de leitura. O relato do professor Jorge, que buscou fazer um mestrado para aperfeiçoar e aliar teoria e prática, é o que mais se aproxima da ideia de uma prática social de leitura. Isso porque é possível perceber o engajamento dele com o seu objeto de estudo – o *outro* (BAKHTIN, 2009) – por meio da leitura. As professoras Maria e Ana deixam entrever as lacunas de um sistema educacional que não privilegia a formação do professor, negando-lhes o tempo necessário para a leitura e a pesquisa, o que implica diretamente na melhoria (ou não) do ensino. A carga horária excessiva, juntamente com o trabalho em mais de uma escola, que acometem a maioria dos professores, não facilitam o desenvolvimento intelectual do professor e sua atualização com os novos temas debatidos na área da linguagem, mas o contrário: trazem cansaço e desmotivação. Assim como afirmou anteriormente Back (1987), Silva (1995) reforça:

A expropriação das condições de trabalho, ocorrida ao longo da história e acentuada nos últimos tempos, e a consequente luta pela sobrevivência bloqueiam a atualização dos professores, dificultando ou até impedindo o acompanhamento da literatura em sua área de atuação profissional. A própria formação do professor para o ensino da leitura deixa muito a desejar, levando-o a imitar procedimentos esclerosados ou a aplicar técnicas de ensino-e-erro em suas aulas.

Para que o diálogo aconteça, essa interação por meio da palavra, o encontro com o outro é necessário. Antes de tudo, é preciso que se valorize o professor, com condições adequadas de trabalho, valorização (não apenas salarial), destinação de tempo para a leitura (hora-atividade), pesquisa, visando a qualificação de suas práticas, entre outros ganhos para além do profissional,

como uma vida plena. Professores como Jorge, que buscam uma maior formação para fazer a diferença em sala de aula, precisam estar em maior número nas escolas, pesquisando e produzindo leitura de qualidade. É importante que Maria e Ana, da mesma forma, recebam um incentivo maior, a partir de políticas públicas e sistêmicas, para exercer a sua prática docente de modo superar as dificuldades e priorizar a sua formação e de seus alunos, sobretudo mirando na formação de leitores em suas respectivas instituições de ensino. As lacunas que evidenciamos neste capítulo, certamente, são apenas a ponta visível desse *iceberg* chamado educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tentou estabelecer uma relação entre a formação leitora do professor de Língua Portuguesa e a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin, entendendo a leitura como fio condutor deste diálogo que se dá entre leitor e texto. Além do suporte teórico, utilizou-se de dados advindos de entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professores de Língua Portuguesa, de três instituições públicas de ensino da cidade de Criciúma (SC), dando mostras de que a formação de leitores corre perigo. Portanto, mais pesquisas nessa área se fazem necessárias para, inclusive, poder intervir apropriadamente.

A leitura, neste estudo, foi tratada como um processo de produção de significados a partir de um texto escrito, que, quando bem selecionado, promove reflexão, ou mais especificamente, emancipação do sujeito. A leitura na escola, por sua vez, veio retratada como aquela que deve ser ensinada pelo professor, que é quem orienta o aluno na apropriação do conhecimento elaborado.

Discutiu-se, no decorrer do texto, sobre a formação deste profissional, que sai da Instituição de Ensino Superior habilitado para o ensino de língua materna, mas que, ao adentrar no sistema educacional, torna-se (mais) uma vítima de um sistema educacional, sem atenção qualificada em seus vários pontos, que, dentre outras problemas, deixa-se dominar pelo excesso de trabalho, comprometendo o que aprendera e o que se dispusera realizar na escola. A leitura é algo que muitas vezes é deixada de lado pelos professores de Língua Portuguesa, conforme o relato de Ana, que lê com mais frequência apenas o material didático. A (falta de) leitura repercute nas ações tomadas por

esses professores em sala de aula, que, sem base teórico-pedagógica para mudar de estratégia, acabam por repetir mais do mesmo, adotando metodologias tradicionais e engessadas de ensino de normas linguísticas.

A partir do que o professor Jorge deixou entrever, por meio de sua fala, observamos que ele é um professor leitor, e, por isso, dialoga com textos e livros diferenciados, dando mostras de uma resistência possível, pois, por mais que seja oprimido pelas condições de trabalho, não desiste da sua formação e nem da formação em leitura dos alunos, buscando e atribuindo sentido a sua prática.

É evidente que o professor, e não só o de Língua Portuguesa, mas todos os profissionais que trabalham em torno da educação têm alguma dificuldade em se estabelecer no diálogo com o *outro* (BAKHTIN, 2009), seja por falta de tempo, seja por dificuldade financeira para aquisição de bens da literatura da área. Entretanto, é preciso que esteja no horizonte das instituições responsáveis pela formação, tanto inicial quanto a continuada, o desenvolvimento de mecanismos visando o crescimento do acervo intelectual dos professores, a exemplo de formatos variados de formações continuadas, de acompanhamento pedagógico, de visita a bibliotecas públicas ou mesmo a da escola (ROSSO, 2015), que por vezes são fornecidas pelo poder público muito mais como forma de dar conta de uma demanda do que necessariamente como um mecanismo de transformação do *status quo*, de maneira que o diálogo realizado por meio da leitura não seja secundarizado, mas sim uma prática frequente, que implicará, entre outras conquistas da educação, do êxito escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Miguel Lahud e Yara Frateshi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRAIT, Beth. Problemas da Poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O que é o PISA*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 1º dez. 2015.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COSTA, Marta Morais da. *Sempre viva, a leitura*. Curitiba: Aymará, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

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

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibplex, 2007.

ROSSO, Aline Casagrande. *O papel da biblioteca escolar na formação de leitores na rede pública municipal de Criciúma (SC)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. A prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa. In: BACK, Ângela Cristina Di Palma; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo; CARVALHO, Richarles Souza de. *Língua e ensino: práticas de linguagem possíveis e reais*. Criciúma, SC: Editora UNESC, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *A produção de leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

SOUZA, Ana Cláudia de. GARCIA, Wladimir Antonio da Costa. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

VERSIANI, Daniela B. YUNES, Eliana. CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.