



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

Formação de professores leitores em cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Memórias de leitura

ADRIANA DEMITE STEPHANI
ROBSON COELHO TINOCO

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO: O presente texto apresenta parte das discussões que compõem o projeto de pesquisa "A Leitura e a produção textual na graduação: o real e o ideal" desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Arraias. Nessa pesquisa, o perfil de leitura e escrita dos universitários é analisado para, em seguida, serem propostas ações para dirimir as lacunas nas práticas existentes desses alunos nessas áreas. Aqui, especificamente, discute-se a importância da formação enquanto leitores dos professores da educação básica e analisa-se a realidade de leitura de uma turma de alunos do curso de Pedagogia – PARFOR, baseando-se em texto memorialísticos elaborados por eles. Em seguida, são expostas ações que vem sendo desenvolvidas pela Universidade, no intuito de possibilitar a aquisição da teoria da leitura literária e o aumento do repertório literário desses profissionais.

Palavras-chave: Formação; professores-leitores; Pedagogia - PARFOR.

Abstract: This paper presents part of the discussions that make up the research project "Reading and textual production at graduation: the real and the ideal", developed in the Pedagogy course of the University of Tocantins, University Campus of Arraias. In this research, the universities reading and writing profile is analyzed to then be proposed actions to resolve gaps in existing practices of students in those areas. Here, specifically, it was discussed the importance of training as readers of the basic education teachers, and it was analyzed the reading reality of a group of Pedagogy/PARFOR course students and the actions developed in order to enable the reading literary theory acquisition and the rise of the literary repertoire of this professionals.

Keywords: Teacher training; teachers-readers; Pedagogy - PARFOR.

Iniciando a conversa...

Todos os anos, licenciaturas de Letras e de Pedagogia de todo o país lançam no "mercado" milhares de professores da educação básica. Eles são, obviamente, pessoas diferentes, com histórias leitoras diferentes. Pesquisar e ouvir tais histórias seria um meio de, conhecendo tais professores, dispor de melhores instrumentais para, talvez, intervir positivamente na realidade e na cultura leitora desses novos profissionais.

Apesar de a importância desse diagnóstico parecer ser óbvia, a realidade é que, dada a enorme bibliografia disponível em língua portuguesa sobre o tema leitura, é relativamente pequeno o número de trabalhos que se propõem a estudar o perfil (níveis, experiências, relações, hábitos) de leitura dos professores que têm ou terão a função formal de mediadores de leitura.

Verificar o perfil de leitura de alunos de cursos de formação de professores demonstra-se muito mais pertinente pelo

fato deles (os futuros professores e formadores de leitores) influenciarem a formação das novas gerações de leitores que estão por vir. É urgente, portanto, a emergência de estudos, de modo a que sejam contemplados todos os “órgãos” do sistema literário (alunos, professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, políticas públicas, comunidades, teorias da leitura etc.). Isso se faz necessário porque é importante conhecer todos os pontos desse círculo muitas vezes vicioso de (má)formação da leitura literária (STEPHANI, 2009).

E, para conhecer os leitores que serão formadores de leitores é que alguns estudiosos e Universidades vêm realizando pesquisas que tornem possível interferir nessa realidade, que está distante do ideal. Esses trabalhos investigam tanto o perfil do professor já formado e em efetivo exercício, quanto dos ainda em formação, e tentam responder entre outras as seguintes questões: De onde essas pessoas vêm? O que buscam? Quais seus hábitos e interesses de leitura?

O presente trabalho traz à tona a discussão sobre o repertório de leitura dos alunos de uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do programa PARFOR[1] (UFT de Arraias) que já são professores/incentivadores de leitura da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não possuem o curso de Pedagogia. Tal discussão é parte integrante das linhas de estudo do projeto “A Leitura e a produção textual na graduação: o real e o ideal”, que vem realizando pesquisas sobre a realidade da leitura e da escrita dos universitários.

A ideia desse recorte, que ora é apresentando, surgiu na Disciplina de Fundamentos e Metodologia do ensino da Linguagem e no grupo de estudos de Leitura e formação do leitor (atividade integrante do curso), ambos realizados no início de 2013 com uma turma do curso de Pedagogia/PARFOR. Nos momentos de discussão em sala com os professores/alunos[2] (doravante PAs), percebeu-se a lacuna teórica sobre conceitos de leitura e formação de leitores e o pouco (ou quase nenhum) repertório de leitura desses profissionais.

Diante dessa constatação preliminar, buscou-se mapear a problemática e desenvolver ações na tentativa de reverter tal realidade. Para esse mapeamento solicitou-se a elaboração de memórias de leitura por parte desses PAs. Em seguida, foram desenvolvidas ações via cursos (dentro das atividades integrantes e complementares do curso e em parcerias com algumas disciplinas), no intuito de possibilitar a aquisição da teoria leitura literária e o aumento do repertório literário dos profissionais. Assim, traz-se aqui algumas das reflexões feitas nesse processo que ocorreu durante 3 (três) encontros presenciais da turma.

Todavia, para uma melhor compreensão da temática, no presente texto, traça-se uma contextualização da realidade regional e nacional da docência, o papel da universidade na problemática da leitura, e, a importância de dar voz aos professores.

O que os professores mais precisam não é exclusivamente de reciclagem nem de treinamento, mas de compreensão adequada do seu papel de mediadores de leitura. Se os professores não gostam de ler como podem incentivar o hábito de leitura? Se os professores não têm familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura, pergunta Marisa Lajolo (Cf. LAJOLO, 1988).

Todos esses elementos apontados levam a reflexão sobre a necessidade de uma preocupação com o professor e sua formação. Saber que profissionais a universidade está formando pode possibilitar o surgimento de estratégias para melhorar essa formação.

O papel da universidade na constituição do professor-leitor

No presente texto, parte-se de uma concepção teórico-metodológica que defende os estudos e a preocupação com a formação universitária dos professores, professores estes que, em algumas regiões, são os únicos promotores (incentivadores) de leitura. Diante disso, acredita-se que faz-se necessário compreender a realidade dos cursos de licenciatura para a compreensão da crise da leitura no país.

O desinteresse pela profissão por parte dos universitários e suas fragilidades advindas da educação básica (níveis de leitura abaixo do esperado) são alguns dos desafios que os cursos de formação de professores têm que enfrentar na tentativa de enviar ao mercado de trabalho, profissionais engajados e competentes, pois ser professor não está nos planos da maioria dos adolescentes e jovens do país. Um levantamento sobre pesquisas a respeito da carreira docente constata que o interesse pela licenciatura encontra-se em franco declínio.

Os chamados “melhores cérebros” estão migrando da educação para outros ramos mais satisfatórios em termos financeiros, sociais e operacionais. Pesquisas apontam o grande descontentamento de professores de diferentes períodos da carreira com a profissão docente. Muitos mudariam de emprego, se dispusessem da opção de escolha. É o que aponta, por exemplo, a pesquisa do professor da Universidade de São Paulo (USP), José Marcelino de Rezende Pinto[3], que responde a pergunta: “Faltam professores formados no Brasil, ou os que se formam não querem seguir a profissão docente?”. Segundo os dados coletados pelo pesquisador, o número de formados nas licenciaturas de 1990 a

2010 ultrapassa o número de vagas abertas no mesmo período. Assim, de acordo com Pinto (2014), se todas as vagas nas universidades para as licenciaturas fossem preenchidas e se todos os formados fossem atuar em suas respectivas áreas da licenciatura haveria um excedente gigantesco de professores. No entanto, o que se constata é que muitos licenciados ou desistem perante tantas adversidades no ensino – inclusive as financeiras – ou nem chegam a adentrar uma sala de aula.

Se os veteranos estão querendo sair, não é de se estranhar que boa parte dos vestibulandos não queira entrar: é notório que ser professor não está nos planos da maioria dos adolescentes e dos jovens do país. É o que revelou o MEC em 2006. Com base na Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (PNAD), o Ministério da Educação confirmou a tendência já observada em pesquisas dos anos anteriores, que apontavam para uma falta crônica de professores, que só aumenta a cada ano, pois é cada vez menor a quantidade dos que se formam em cursos de licenciatura e querem exercer a profissão docente.

Esse déficit ainda existe, e como não se pode ficar sem ofertar a escolarização, essas vagas estão sendo ocupadas por profissionais sem formação em nível superior, requisito considerado mínimo para a atuação como professor desde a última LDB (No. 9394/96). Tal situação problemática levou o governo federal a criar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Esse programa emergencial oportuniza a professores em exercício a formação superior. Segundo dados da Capes[4], até 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas e havia 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do programa, localizadas em 397 municípios do país.

Mesmo com a crescente busca pelo ensino superior e com o aumento considerável de vagas nas Universidades públicas e particulares, não há candidatos suficientes para concorrer às licenciaturas, que são, portanto, os cursos com menor concorrência. Lembre-se que não faltam candidatos ao ensino superior, o que falta são interessados nos cursos de licenciatura, considerados menos prestigiados socialmente e de árduo trabalho pós-formação.

Uma pesquisa sobre a carreira do professor no Brasil, encomendada pela Unesco às pesquisadoras Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, publicada em outubro de 2009, detectou que apenas 2% dos alunos do final do ensino médio nas escolas públicas escolhem ser professor. Isso também foi constatado na pesquisa realizada 2008/2009 com o curso de Letras da UEG – Campos Belos, e alunos do ensino médio da região (STEPHANI, 2009) e se reproduziu em outra pesquisa de 2010 (STEPHANI, 2011) com o curso de Pedagogia da UFT, bem como pode ser ilustrada nas pesquisas que se sucederam a essa em todos os semestres, vinculadas ao projeto de pesquisa “A Leitura e a produção textual na graduação: o real e o ideal”. Dos alunos que cursam o primeiro ano de Pedagogia que responderam aos questionários, mais de 80% afirmaram pretender prestar vestibular para outro curso.

Se os alunos de escola pública não querem a licenciatura, muito menos os que cursaram escolas particulares. Na região não há escolas particulares de ensino médio, mas podemos observar que, os vestibulandos oriundos de famílias com melhores condições financeiras vão para centros maiores (Palmas, Brasília e Goiânia) para cursar uma faculdade.

Além disso, um dado também chama a atenção: a carreira não é vista como prestígio e é ignorada pelas classes A e B. Essa observação pode ser feita com base nos dados coletados em pesquisas no curso de Pedagogia da UFT, Câmpus de Arraias (STEPHANI, 2011). Na pesquisa, ao se questionar sobre a renda familiar dos alunos do curso de Pedagogia, 85,7% respondeu viver com menos de 3 (três) salários mínimos; 12,5 % mencionou ter renda familiar de 3 a 5 salários mínimos e apenas 1,7 % declarou que sua família tinha por renda de 5 a 10 salários mínimos. Tais dados nos fazem concluir que quanto maior a renda familiar, maior é a distância dos cursos de licenciatura.

A pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), mencionada anteriormente, traça um amplo estudo sobre a condição docente no País. E o relatório “Professores do Brasil: impasses e desafios”, divulgado em setembro de 2009 – resultado dessa pesquisa –, traz um cenário preocupante, tanto ao demonstrar a precariedade da formação dos professores, quanto ao traçar, por meio da análise estatística da PNAD 2006, a renda desses profissionais.

Segundo a pesquisa, os jovens das classes A e B, preferem as profissões melhor remuneradas e prestigiadas. Os poucos alunos que ainda escolhem a carreira de professores são, portanto, das classes C e D e a maioria do sexo feminino. As principais razões para está opção são, segundo os dados da pesquisa e os dados também coletados em outras pesquisas (STEPHANI, 2009, 2011, 2014): a) garantia de emprego pós o término do curso; b) facilidade de ingresso nos cursos, pois sempre há vagas e a concorrência é menor que de outros cursos tanto nas instituições públicas quanto privadas; c) valor da mensalidade (os cursos de licenciatura são os mais baratos nas universidades particulares); e, d) os cursos para formação de professores não são considerados tão exigentes como os das outras profissões.

Os que optam pela licenciatura, em grande parte, não buscam por uma carreira e sim por um emprego, e como o déficit

de professores no Brasil é grande e no começo de 2010 passava de 700 mil para os últimos anos do ensino fundamental e para todo o ensino médio, a escolha pela profissão se torna uma garantia de emprego, conforme destacado na pesquisa da Fundação “os estudantes que optam pela docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que corrobora também a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, e o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 13)

Essa mentalidade, porém, revela, por sua vez, um drama com fortes consequências para as escolas no futuro, pois esses alunos, que não tiveram bom desempenho no ensino fundamental e médio, vão para a universidade com deficiências graves de aprendizagem e com grande desconhecimento da tecnologia voltada para a educação. Diante dessa realidade, as universidades se sentem obrigadas a ensinar conteúdos que deveriam ter sido assimilados antes e, por isso, não conseguem manter um bom padrão de ensino que a carreira de professor exige.

Premido por diversos obstáculos, como o de suas próprias contingências financeiras, dos alunos e das instituições onde atua, o professor assume papel de grande relevância na “crise da leitura” (LAJOLO, 2007, 1988). Eis porque se defende aqui a tese de que na boa formação do professor pode estar uma efetiva solução para o impasse. Sob tal foco, acredita-se que “um professor que assume a sua função legítima de educador é capaz de transformar os efeitos perniciosos da miséria, má nutrição e doença em elementos propulsores de consciência e engajamento com a realidade” (FILIPOUSKI, 1988, p. 111).

Os dados de pesquisas realizadas na região (STEPHANI, 2009, 2011) configuraram a circularidade da exclusão cultural dominante no nordeste goiano e sudeste tocantinense, quando provam que parte significativa dos futuros professores é formada por filhos de pais analfabetos e/ou possuem apenas o ensino fundamental – geralmente incompleto. Mais da metade desses pais (mais de 60%) não tem o ensino médio e menos de 10% tem nível superior. Quando se cruzam os dados com os resultantes de outra questão (acerca da profissão dos pais dos alunos), constata-se uma relação excludente entre renda, tipo de trabalho, escolaridade e chances de ser um pai ou uma mãe que tiveram ou têm condições de perceber o valor da leitura e de compartilhar essa compreensão com o filho ou a filha.

Quando questionados se *seus pais e/ou irmãos costumavam ler*, 37% dos entrevistados disseram que *Sim*, 51,7% afirmaram que *Não* e 10,7% não respondeu a questão. Entre os materiais de leitura citados estão: revistas, livros/romances, jornais; histórias em quadrinhos e a bíblia. (STEPHANI, 2011)

Assim, pelo fato de a família não estar inserida no contexto do mundo escrito, o acesso à palavra escrita, a uma cultura letrada, para muitos, restringe-se ao ambiente escolar, pois esses alunos não têm condições financeiras para adquirirem livros, pois têm que fazer uma cruel opção: o supermercado ou a livraria.

Além do problema da falta de motivação pela profissão, da falta de uma cultura social da leitura, o repertório de leitura dos professores está distante do ideal. Nesse sentido, Mello e Oliveira mencionam que, “para ter uma visão mais ampla desse quadro, é necessária uma consideração sistêmica do problema, a fim de, posteriormente, empreender esforços que permitam um início de transformação” (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Podemos observar a reflexão feita pelos autores, para quem o que se deve é conhecer a realidade da precária formação dos professores para tentar intervir sobre ela. Segundo eles, em um país onde não há o hábito da leitura, é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva trabalhar/incentivar a leitura. (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 1). Os autores ainda mencionam que,

há que considerar que o aluno que a universidade receberá no futuro está sendo formado por aquele que ela própria diplomou, fechando um círculo, infelizmente, vicioso. Some-se a isso a *falta de cultura da leitura, menos ainda a literária*, principalmente no segmento social de baixa renda, que compõe a maioria dos brasileiros, e ter-se-á um quadro lamentável da conjuntura da leitura em nosso país (idem, p. 2, grifos nossos).

Outro ponto que merece observação é quanto à regularidade da leitura dos estudantes universitários, pois alguns alunos não fazem nem mesmo as leituras obrigatórias. É o caso daqueles que afirmam ter feito sua última leitura no ensino médio, nunca terem lido ou não se lembrarem e, nesse caso, ou estão equivocados, ou conseguiram chegar à universidade sem haver feito nenhuma leitura, nem mesmo as exigidas pelo vestibular. (STEPHANI, 2011)

Em uma das pesquisas realizadas na região, ao se questionar os ingressantes do curso de Pedagogia *Você leu alguma obra/livro além das solicitadas por seus professores do curso de Pedagogia?*, 65% respondeu que *Não*, e 7% nem respondeu a essa questão. Isso demonstra que a leitura está mais atrelada ao “obrigatório”, do que ao hábito e ao prazer. (STEPHANI, 2011)

A pesquisa revela que a grande parte dos universitários lê o “obrigatório”, mas segundo suas respostas, as leituras que mais gostaram na sua vida escolar não foram obrigatórias e muitos dos entrevistados (77%) afirmam que quando leem, as obras são geralmente as que os professores recomendam.

Esse fato é reforçado pelo discurso dos alunos que ao serem questionados sobre o tempo de dedicação ao ato de ler, a maioria (72%) afirma ser insuficiente. Isso indica que o percentual está distante do ideal e do necessário visto que, há um déficit muito grande a ser compensado em relação às leituras não feitas na educação básica. Oriundos de um ensino (fundamental e médio) frágil, sem a cultura da leitura, ainda disponibilizam de seu tempo apenas uma parcela para os estudos/leituras. (STEPHANI, 2011)

Diante desses dados coletados nos últimos anos, pode-se observar que a realidade da leitura dos alunos curso de Pedagogia da UFT de Arraias não é muito animadora. Entretanto, questionou-se: esses dados mudariam se também fossem ouvidos os alunos do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, já que eles são professores e trabalham com leitura em sala de aula? Foi nessa perspectiva que também se decidiu ouvi-los.

A princípio poder-se-ia até supor que os dados mudariam e que tais alunos seriam exímios leitores já que são professores de leitura. Todavia, a postura e as dificuldades de compreensão e produção de quaisquer textos acadêmicos, bem como o repertório de leitura limitado deles – que demonstravam durante as disciplinas cursadas[5] na faculdade –, levavam a uma conclusão preliminar não muito acalentadora. Tal realidade será abordada no tópico seguinte.

O diagnóstico: lembrar para se autoconhecer

Com intuito de conhecer melhor o perfil de leitura dos professores/alunos do curso de Pedagogia – PARFOR da UFT, Câmpus de Arraias, para assim, indicar ações a serem executadas nos períodos seguintes do curso, foi sugerido a eles a elaboração de um texto de memórias de uma a duas laudas. A proposta foi de responder a pergunta: “Quem sou eu como leitor?” para que, ao recuperar suas memórias de leitura se pudesse reconstruir, portanto, seus percursos de letramento literário.

E o porquê da escolha do memorial – e não de um questionário – como instrumento de coleta das informações para a pesquisa? A opção foi pelo próprio caráter do texto e por sua capacidade de dar “voz” aos participantes. Num questionário, não se perceberia com mais precisão as angústias e os dramas dessa relação com a leitura como em um texto narrativo dessa categoria. Isso se configura em oportunizar aos professores serem mais ouvidos; é uma tentativa de levá-los a perderem um pouco da vergonha de mostrar suas fragilidades, como bem destacado por Andrade (2003, p. 1301-2):

[...] é preciso lembrar que, ao dar voz aos professores em nossas pesquisas, constatamos que estes estão sem voz, envergonhados em se dizer. Não arriscam dizer o que parece ser considerado que não deve ser dito, já que tanto se tem falado da escola e de suas dificuldades. O que fica para os professores é que, para dizerem algo sobre a escola, apenas dizeres teóricos são legitimamente enunciáveis.

Essa ausência de voz dos professores pode ser atribuída às formas como as pesquisas, as políticas educacionais e os cursos de formação têm tratado os professores, configurando-os muitas vezes como os únicos culpados pela preocupante realidade educacional brasileira.

Além do próprio caráter de “dar voz”, o texto de memórias possibilita o recordar, que potencializa o “melhor conhecer”, isso porque, a memória de cada pessoa é única e essa unicidade possibilita a diversidade de respostas a uma mesma pergunta, o que um questionário semiestruturado poderia limitar.

Nesse sentido, e sobre o papel da memória e esse seu caráter singular, Portelli (1997, p. 16) destaca que:

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

Assim, conhecer as trajetórias de vida e de leituras dos professores corrobora com a perspectiva de que:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais. [...] A formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras (PAULINO, 2007, p. 146).

E, na análise das narrativas elaboradas pelos professores/alunos do curso de Pedagogia - PARFOR pode-se observar esse ritmo e essa influência dos espaços sociais apontadas por Paulino (2007).

Todavia, não foi fácil fazê-los “falar”. Logo no início houve certa negação por parte de alguns alunos que alegavam não gostar de ler, por isso não tinham muito a escrever. Foi nesse momento que se iniciou uma orientação mais individual, acompanhando-os na escrita e solicitando a eles que escrevessem o que sentiam verdadeiramente em relação à leitura, e que mencionassem quais lembranças de leitura tinham, o que acreditavam que os fazia gostar ou não de ler. Pediu-se a eles para que não pensassem neles enquanto professores formadores de leitores e sim como leitores.

A negação também ocorreu no processo de escrita. São professores/alunos com muitas dificuldades na elaboração de um pequeno texto escrito, uns por falta de hábito, outros por desconhecimento de elementos básicos tanto da modalidade de texto quanto na escrita em si (paragrafação, ortografia, concordância verbo-nominal, encadeamento de ideias etc.). O mais angustiante é pensar que são professores de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental e ensinam, muitas vezes, sem saber para eles mesmos.

A princípio, sinceramente, pensou-se que não se obteria grandes resultados, visto que, o impasse estava no “não querer”, principalmente pelo medo de expor que tinham dificuldades na escrita (e não era possível “copiar” e “colar” de nenhum livro já que era a vida deles), bem como o receio de criação da imagem de “não-leitores”. No entanto, conforme escreviam (ou tentavam) e com o acompanhamento nesse processo, conseguiu-se um resultado que oportuniza elementos passíveis de análise.

Um primeiro ponto a ser observado nos relatos é como esses professores-alunos foram apresentados à leitura e como foi o relacionamento com ela em suas infâncias. Percebe-se nos relatos memorialísticos produzidos, que há uma relação intrínseca entre o ambiente e a história de vida dos alunos com suas formações como leitores. Um grande número dos professores-alunos (PAs) que alegam não serem leitores culpa a falta de incentivo pela sua não leitura de hoje. Curiosamente, pode-se verificar falas de outros professores-alunos que foram autônomos em seu percurso de leitura e não culpam fatores externos. Outros citam que tiveram a oportunidade de ter a presença de alguém (familiares, professores) ou de alguma situação que criou a imagem da leitura como algo “desvelador”. Isso demonstra os diversos caminhos de formação de um leitor e o quanto é importante proporcionar um ambiente de leitura para estimular os diferentes tipos de leitores que podem ser formados.

No entanto, por mais que esses professores-alunos tenham recordado momentos de leitura, e mencionado pessoas que os motivaram, na sequência dos relatos muitos citaram que o hábito da leitura não foi desenvolvido e quais as consequências disso para seu perfil atual de leitura. Outros apontaram as implicações de sua falta e/ou dificuldade de leitura para seu desempenho no curso e como estão enfrentando essa situação.

Percebe-se nesses “desabafos” que os professores-alunos do curso de Pedagogia - PARFOR estão descobrindo seu importante papel na formação de uma sociedade leitora. Isso é muito pertinente, visto que, antes de conhecer teorias e de ampliarem seu repertório de leitura, esses profissionais precisavam é se enxergarem como ponto desse círculo de formação de leitores, e esse foi o objetivo desse texto de memórias solicitado. Se não se conscientizarem, nenhuma capacitação, formação, treinamento, reciclagem se fará sentir. Essa conscientização diz respeito, principalmente, à necessidade de cultivar o gosto e o hábito da leitura, condições inerentes à tarefa de ensinar a gostar de ler.

Mãos aos livros: da teoria a prática individual de leitura

Diversas pesquisas (inclusive a que é retratada aqui) apontam no sentido de que o repertório literário bem como as metodologias de ensino dos professores não se configura com as mais adequadas no trato de sala de aula, confirmando a impressão geral de que é necessário repensar-se urgentemente o perfil do licenciado em Letras e Pedagogia no Brasil.

Uma vez que a mediação da leitura não ocorre como se espera, chega-se à conclusão de que os professores precisam ter melhor acesso conhecimentos acerca da natureza do texto literário, a novas estratégias de intermediação leitora e, principalmente, precisam ter suas concepções de língua e leitura reformadas. (STEPHANI, 2014, p. 203)

Diante dessa constatação e com o objetivo de refletir sobre a importância do professor também se compreender e se constituir como leitor para que assim possa formar leitores é que se optou por ouvi-los (via elaboração de suas memórias) para em seguida, elaborar um curso de formação sobre/de leitura.

Após ouvi-los, organizou-se a formação em três etapas, todas formatadas ou como atividades integrantes do curso de Pedagogia PARFOR ou em parceria com as disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Linguagem e Literatura Infantil e Juvenil.

A primeira fase, realizada no primeiro semestre de 2013, voltava-se para os princípios teóricos da leitura (conteúdos: concepções e importância da leitura; histórias de leitores; níveis de leitura; fases do leitor; tipos de leitura; fatores que exercem influência sobre os interesses de leitura; fatores que inibem o desenvolvimento do interesse pela leitura; estratégias para determinar os interesses individuais de leitura; estratégias de Leitura e para incentivar a leitura; e, usos dos livros literários). Essa formação teórica se fazia necessário por se acreditar que, como o professor desenvolve um papel de mediação e “mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores” (BARROS, 2006, p. 17), ele deve conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora. Do contrário, como ele poderá saber que está no caminho certo? Sendo assim, o professor-mediador

precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensaborias. (BARROS; BORTOLIN; SILVA, 2006, p. 137)

Esse conhecimento teórico propicia uma maior segurança na indicação, seleção e abordagens das obras a serem trabalhadas em sala de aula. E, além desse conhecimento, o professor precisa desenvolver uma boa relação com a leitura. Possuir ou não o hábito da leitura e o gosto por ela é algo que interfere de maneira significativa no ensino ministrado por um professor, sendo um dos fatores responsáveis pela reprodução de um (des)gosto pela leitura por parte dos alunos desse profissional.

Diante dessa convicção é que se organizou a segunda etapa da formação: a aproximação dos professores-alunos com a leitura, ação realizada em parceria com a disciplina de Fundamentos e Metodologia do ensino da Linguagem. Respostas a alguns questionamentos orais feitos aos PAs sobre suas últimas leituras (não vinculadas ao trabalho), principalmente as de literatura, demonstraram que grande parte desses profissionais não tem o hábito de ler por prazer, uns por falta de tempo, outros, por não compreenderem que criar o hábito de ler para relaxar, para se desligar do mundo, ou para conhecer outros mundos e outros “eus” seja benéfico ao indivíduo.

Para mostrar essa necessidade e os benefícios que esse processo desencadeia, levamos os PAs à biblioteca municipal para poderem escolher livros para leitura. Nesse momento aproveitou-se para discutir o pouco uso que é feito dos espaços públicos de acesso à leitura. Lá puderam pegar, devolver, folhear, realizar ações de contato com o espaço e com os materiais do local sem uma obrigatoriedade de escolher ou não algo. Em seguida, a eles foram expostos uma lista de livros (que poderiam ser emprestados, já com a autorização da biblioteca) para levarem para casa. O único compromisso era de realizar a leitura da obra selecionada no decorrer da semana.

Nesse momento, percebeu-se o espanto e a preocupação dos alunos: vai ter prova? É pra fazer o que depois? E, a eles foi informado que deveriam apenas ler e no encontro do sábado seguinte comentar sobre suas leituras. Diante dessa informação, alguns alunos começaram a questionar se caso eles não lessem, haveria alguma punição e/ou perderiam nota. Para evitar uma possível evasão da atividade, vinculou-se a ação a uma pontuação bônus e, por mais que tal atitude contrarie o que se acredita sobre ler sem obrigatoriedade, o interesse em ganhar o bônus levou-os a leitura e proporcionou um momento de muita reflexão no dia da roda de leitura.

Alguns relatos feitos pelos PAs no encontro de compartilhamento foram surpreendentes e superaram as expectativas da atividade. Leram os livros (interessados a princípio apenas na bonificação) e gostaram não especificamente do livro, mas da atividade: parar para ler. Deixaram diversas de suas atividades de lado, tanto da faculdade quanto de casa (a maioria ainda cuida da casa e dos familiares depois de estudar o dia todo), e se deram o direito de ler. Uma das PAs relatou que quando sua filha a viu lendo começou a fazer perguntas sobre o livro e as duas conversaram sobre ele e os outros da coleção. Mencionou que sentiu o que tanto se discutiu no curso sobre o compartilhamento da leitura; percebeu que quando um professor conhece/possui diversas leituras, ele tem muito a acrescentar na leitura do aluno. Além disso, o fato de ser um leitor ou valorizar o ato de ler lendo, mexe com a autoestima e ela se sentiu importante, valorizada. Isso corrobora com a ideia que os alunos precisam de professores apaixonados pelos livros, “necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (SILVA, 1986, p. 109).

Outros relatos se sucederam e em sua maioria também retrataram esse trabalho com a autoestima. Alguns comentaram que não se recordavam de quando tinham lido um livro todo, muito menos que lembrassem o que tinham lido como lembravam agora. Outros disseram que nunca tinham pensando em sugerir leituras para seus alunos sem cobrar um resumo, resumo escrito ou ficha de leitura e que puderam observar que fazer rodas de leitura é uma boa estratégia. Todavia, ressaltaram que o professor tem que conhecer todas as obras (ou quase) que sugere a seus alunos para poder

saber o que questionar e conversar com eles sobre o que leram. Caso não conheçam podem simplesmente ser ludibriados por uma leitura que não foi feita: “qualquer coisa que o aluno contar vai ter que aceitar, pois não conhece e não tem anda a acrescentar”, disse um dos PAs.

Além de falar de suas leituras, os alunos também começaram (embora muito singelamente) a comentar as leituras dos colegas, fazendo comparações e correlacionando as temáticas. Nessa etapa, eles experienciaram o mundo da leitura e ampliaram seu repertório literário, via sua própria leitura e também as dos colegas. Para completar essa etapa, no decorrer do semestre eles teriam que escolher e ler outras duas obras.

A terceira etapa do curso visou continuar essa ampliação de repertório, conhecendo especificamente a literatura infantil e juvenil que os PAs sugerem/solicitam a seus alunos nas escolas. Essa fase esteve vinculada a disciplina de Literatura Infantil e Juvenil e contou com o acervo de livros do Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPPE) do curso de Pedagogia e os livros cedidos pela Biblioteca Municipal de Arraias.

Em dois momentos, um na própria universidade e outro em um espaço particular cedido, com uma área de lazer e sombra de árvores, os alunos realizaram momentos de leitura e compartilhamento de obras que poderiam indicar seus alunos. Alguns professores conheciam um quantitativo das obras ali disponibilizadas para a leitura, todavia, a maioria não. Isso é preocupante, pois questionados sobre o que faziam enquanto seus alunos liam, poucos responderam que também liam com seus alunos. Ou seja, os alunos desses professores não vêm seus mestres lendo, assim, não os reconhecem como leitores.

Essa foi a reflexão mais importante dessa etapa: que imagem de leitor o professor passa a seus alunos? Qual a importância disso para a formação das novas gerações de leitores?

Volta-se a frisar: se o professor não tem familiaridade com o universo da leitura, não terá condições de mediar o acesso a tal universo. Isso significa que esse professor não-leitor, que não possui aptidão nem consciência da centralidade da experiência leitora na formação de um indivíduo ver-se-á obrigado a refugiar-se em ambientes mais cômodos para ele, tais como a visão gramaticeira ou instrumental de língua. Desse modo, tal professor irá contribuir para realimentar o círculo vicioso do qual ele mesmo é vítima, fazendo surgir dezenas ou até centenas de crianças que, privadas da leitura, não se tornarão leitoras (Cf. STEPHANI, 2009).

Com essas reflexões encerrou-se essa etapa e em abril de 2015 haverá um último encontro com a turma e se realizará uma avaliação sobre o que foi trabalhado com eles e se isso possibilitou alguma mudança na prática de leitura de textos em sala de aula.

Considerações Finais

Os dados aqui apresentados demonstram que o perfil de leitura dos alunos que adentram os cursos de licenciatura está distante do ideal. A desvalorização da carreira expulsa os alunos com um bom nível de estudos, inclusive de leitura, das licenciaturas. Boa parte dos profissionais da área da pedagogia é/será formador de leitores sem ela mesma o ser. Isso implica em sérias consequências para a formação da cultura da leitura no país já que, para muitos, é na escola e somente nela que o contato com o texto, principalmente o literário, é propiciado.

Diante disso, é imprescindível que a universidade assuma seu papel no círculo da formação de leitores. Por seu lugar institucional, por sua maior gama de recursos para refletir seu papel e intervir no processo, o ensino universitário é de relevância para melhorias na situação da leitura literária no Brasil. A universidade, mais do que todos os outros componentes do sistema, é a mais habilitada a romper com o que foi chamado então de “vício circuloso” da leitura literária: processo no bojo do qual não/leitores acabam tornando-se professores e sendo colocados em posição de reafirmar práticas e posturas responsáveis pela “não-formação” de leitores. (STEPHANI, 2014, 2009)

E como fazer isso? Foi o que se tentou mostrar aqui. O que se sugere é que a universidade, via suas pesquisas, atividades extensionistas, bem como as atividades integrantes e complementares dos cursos, e, em parcerias com as disciplinas da matriz curricular, estructurem pesquisas diagnósticas e cursos de formação para o letramento literário dos universitários.

O que não se deve é ficar colocando a culpa dos outros pontos desse círculo sem assumir seu papel e propor alternativas para o rompimento desse processo ou para a inversão da “não” para a formação de leitores.

Essa ideia proposta aqui não é inédita e nem isolada. Diversas universidades já a adotam, todavia, o número é pequeno

frente aos desafios a serem enfrentados. E, o que se aponta aqui é mais uma “voz” em defesa da preocupação com o nível de leitura dos futuros professores e incentivadores de leitura, identificando quem são esses leitores a fim de propor alternativas na busca por uma maior qualidade nesse trabalho.

Assim, acredita-se que, em vez de canalizar quase todos os recursos em suporte material ou priorizar a criação de programas voltados exclusivamente para alunos, é mais urgente que governos e administradores ampliem linhas de recursos destinados à formação leitora dos docentes, despertando-os para o universo literário.

Referências:

- ANDRADE, Ludmila. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro de 2003.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o gosto pela leitura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. O professor como mediador da leitura. In: _____; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. p. 15-33
- _____; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: Mediação e mediador*. São Paulo: Fa, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5. ed. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, pp. 107-131.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MELLO, Cláudio; OLIVEIRA, Silvana. *Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente*. 2008. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss08_08.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2015.
- OLIVEIRA, Maria Rosa D.; CHALHUB, Samira. Ensinar Literatura, hoje: em três tempos. In: *Cadernos PUC* n. 8, São Paulo, Arte & Linguagem, p.39/56, 1980.
- PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Algumas especificidades da leitura literária*. In: 28a. Reunião Nacional da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10572int.rtf>. Acesso em: 25 de abr. de 2014.
- _____. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. Projeto História. São Paulo: EDUC, n. 15, p.13-49, Abril, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STEPHANI, Adriana Demite. *Atividades de leitura literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica*. Brasília (DF): UnB, 2014. Tese de Doutorado.
- _____. O desafio da ampliação da cultura da leitura na Universidade: um trabalho no interior do Tocantins. 2011. Comunicação apresentada no *Seminário Internacional de Políticas e Práticas de Leitura e V Encontro Internacional da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-RIO*. Goiânia: UFG, 13 a 16 de setembro de 2011.
- _____. *Vício circulosos: o papel da universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano*. Brasília (DF): UnB, 2009. Dissertação de Mestrado.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

[3] O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR tem por objetivo “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País”. Sua oferta cobre os municípios de 21 estados da Federação, via 76 Instituições Públicas de Educação Superior, sendo 48 delas Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Informações disponíveis no site: . Acesso em: 20 de jan. de 2015.

[4] O requisito para cursar ensino superior no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é estar em efetivo exercício em sala de aula e não ter a formação mínima exigida pela LDB 9394/96.

[5] Professor da USP e presidente da FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação). Sua pesquisa ainda está no prelo, no entanto, foi disponibilizada na íntegra para este trabalho. Alguns desses dados foram divulgados recentemente por meio de entrevistas a diversos órgãos de imprensa.

[6] Disponível em: . Acesso em: 16 de dez. de 2014.

[7] A pesquisadora trabalha ininterruptamente desde janeiro de 2010 no curso de Pedagogia/ PARFOR.

[1] Doutora em Literatura pela UnB, professora Adjunta I da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Arraias. Professora do Curso de Pedagogia - Regular desde 2009 e de Pedagogia/PARFOR desde 2010. A pesquisa apresentada conta com recursos do Programa PRODOCÊNCIA via projetos "Rodas de Leitura" e "Contar histórias: um trabalho de sala de Aula"

[2] Pós-doutor em Educação - Leitura e remição de pena em ambiente prisional / Faculdade de Educação-USP (2014); Pós-doutor em Língua Portuguesa - Práticas de leitura e ensino de literatura nos ensinos fundamental e médio / Pontifícia Universidade Católica-SP (2011); Doutor em Literatura Brasileira - Poesia e sociedade / Universidade de Brasília (2001). Professor Associado III do Instituto de Letras / UnB, onde atua desde 1996, inicialmente, como professor do Departamento de Linguística.

Recebido em: 30/06/2015

Aprovado em: 01/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: