

3.1.6 - DESAFIO DE SE TORNAR PROFESSOR LEITOR PARA FORMAR LEITORES

Luciana Volterrini Cotovia Pimentel

Catia Rodrigues

DESAFIO DE SE TORNAR PROFESSOR LEITOR PARA FORMAR LEITORES

L. V. C. PIMENTEL

C. RODRIGUES Mestre e Doutora em Letras. Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia e da Área de Educação do Centro Universitário Ítalo Brasileiro. E-mail: catia.rodrigues@italo.br

COMO CITAR O ARTIGO:

PIMENTEL, L. V. C. e RODRIGUES, C. **Desafio de se tornar professor leitor para formar leitores.** URL: www.italo.com.br/portal/cepep/revista_eletronica.html. São Paulo SP, v.10, n.3, p.214-239 , jul /2020.

RESUMO

Considera-se que a grande aliada para suprimir a dificuldade dos alunos em interpretar e construir textos seja a leitura, pois possibilita o fortalecimento de ideias e ações. Contudo, para incentivar a formação de cidadãos leitores na escola, é preciso pensar na formação de professores leitores. O despreparo e a falta de estímulos apropriados, com raras exceções, vêm do próprio professor, que ingressa no ensino superior depois de ter percorrido sua formação por um sistema caótico de educação, que nem sempre disponibiliza recursos adequados para concretizar atividades pretendidas com foco na leitura. Além disso é possível que não saiba como elaborá-las e aplicá-las e sem capacitação adequada acaba tornando o ensino represado e raso, gerando um grande impacto na sociedade, que segundo resultados recentes do PISA, 50% dos estudantes com 15/16 anos não atingiram o nível básico de leitura no país.

Para se formar o leitor é necessário ser leitor, gostar de ler, ser capaz de proporcionar este prazer aos alunos, porém tornar a leitura um hábito prazeroso é uma incumbência de todos. Para os professores, esta tarefa não se caracteriza como fácil ou imediata é preciso rever a formação no curso de Pedagogia, com práticas de leitura e embasamento teórico que possibilitem ao professor êxito em sua futura jornada.

1 INTRODUÇÃO

É comum de se ouvir no campo educacional comentários acerca da dificuldade na leitura de muitos alunos. Conforme Silva (2012), professores se queixam que seus alunos “não conseguem ler”, “não compreendem a leitura proposta”, “não são capazes de localizar uma informação por mínima que seja num texto”.

Este problema se torna mais grave, pois a leitura não está restrita à educação, mas à inserção do indivíduo na sociedade já que é uma das muitas formas de manifestação da linguagem humana. O domínio das práticas de leitura é uma deficiência do ensino no Brasil. Segundo resultados recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –PISA⁹ cerca de 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, em contraste a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico).

Segundo Failla (2016)¹⁰, na faixa de 11 a 13 anos, 84% da população se declara como leitores. Entretanto, a partir dos 18 anos, esse valor cai consideravelmente, visto que 52% da população se declara não leitora na faixa de 40 a 49 anos.

Muitos autores atribuem esses resultados à escola e ao professor. Mas qual é a influência do professor na formação desse hábito no aluno?

⁹ INEP/MEC. INEP: Brasil no PISA 2018. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 27 fev 2020.

¹⁰ FAILLA, Zoara. Retratos da leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

2 OBJETIVO

O presente artigo tem como propósito refletir sobre a formação leitora do aluno de graduação em Pedagogia, com destaque na importância da capacitação contínua do futuro professor, fundamental para uma educação de ponta, visto que atualmente, professores e alunos vêm de um mesmo sistema educacional deficiente.

3 METODOLOGIA

Com base em uma pesquisa qualitativa documental, este estudo busca consolidar os conceitos para desenvolver a investigação e a análise objetiva do tema proposto.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 Importância da leitura

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2019), a leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”.

Desta forma, a leitura não está restrita à educação, mas à inserção do indivíduo na sociedade já que é uma das muitas formas de manifestação da linguagem humana.

O domínio das práticas de leitura é uma deficiência do ensino no Brasil. Segundo Failla (2016), idealizada pelo Instituto Pró-Livro, entre 2011 e 2015, a estimativa de brasileiros que consomem livros passou de 50% para 56% totalizando 104,7 milhões de pessoas. A quantidade

Unifal em Pesquisa, São Paulo SP, v.10, n.3 jul/2020

anual média de livros lidos por habitante passou de 4 para 4,96 e desses, apenas 2,43 foram lidos do começo ao fim.

Crianças e adolescentes concentram as maiores proporções de leitores na população. Na faixa de 5 a 10 anos, 67% são leitores, na faixa de 11 a 13 anos o índice chega em 84% leitores e diminui para 75% entre os jovens de 14 a 17 anos. Entretanto, a partir dos 18 anos, a taxa de leitores cai continuamente, até ser ultrapassada pela proporção de não leitores na faixa de 40 a 49 anos em que 52% da população se declara não leitora. Muitos autores atribuem esses resultados à escola e ao papel do professor.

Pensando sobre a importância da leitura e principalmente do professor formador de leitores durante a graduação em Pedagogia surge a reflexão: o que faz do Brasil um país com índices abaixo do esperado enquanto um país leitor?

4.2 Influências externas na leitura

Dados apontam que para 67% da população, não houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória, 33% tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino e foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%) ressaltando que a escola precisa ser pensada pela necessidade de formar o professor para ser um formador de leitores.

Seria incorreto associar o fracasso do Brasil Leitor apenas aos professores, embora, segundo Silva (2012), demonstre a influência do ensino e da postura do professor para o desenvolvimento do hábito da leitura nos alunos.

A pesquisadora Denise Guilherme, formadora do programa Ler e Escrever da Secretaria do Estado de São Paulo, discute essa questão

em seu artigo publicado no site da Revista Nova Escola (2013)¹¹ no qual questiona: “Mas, como professores que não se formaram leitores poderão identificar o que é ou não um bom texto literário?”.

Compartilhar e formar o gosto pela leitura é uma das tarefas intrínsecas do trabalho do professor. Porém, como dar conta de tão especial missão se o professor não foi preparado para tanto?

4.3 O hábito da leitura

Se a escola não está formando o leitor preparado, que detém o hábito da leitura e o faz de forma significativa, é necessário apontar algumas questões. Failla (2016) afirma que é na escola onde se dá a leitura, porém uma vez fora da escola essa afirmação desaparece ou enfraquece perdendo todo o sentido.

João Luís Ceccantini¹², doutor em Letras e professor de literatura brasileira na UNESP, compartilha a avaliação pessimista dos níveis de leitura no país, mas se contrapõe à ideia persistente de que os jovens não leem: “se tem alguém que lê no Brasil são os jovens e não só porque estão na escola. A pesquisa mostra que se lê menos com o aumento da faixa etária, e esse é um dado desastroso”.

Ceccantini (2019) argumenta que há uma cultura escolar estabelecida de incentivo à leitura nos primeiros anos do ensino fundamental, mas que a partir do 6.º ano as aulas de português costumam se tornar mais teóricas e distantes dos alunos.

¹¹NOVA ESCOLA. Denise Guilherme: "Desafios da formação de leitores na escola". [S.l.] 1 nov 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/573/desafios-da-formacao-de-leitores-na-escola>>. Acesso em: 27 fev 2020.

¹² Folha de São Paulo. 3º SEMINÁRIO ECONOMIA DA ARTE: Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. São Paulo, 7 out 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>>. Acesso em: 27 fev 2020.

Para Teresa Colomer¹³, o gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura. São aspectos que se formam através da prática. Por isso, faz-se necessário que não apenas os alunos sejam frequentadores dos espaços de leitura, como também os professores se convençam da necessidade de conhecer as obras que se dirigem ao público infantil e jovem para que possam, pouco a pouco, ampliar seus parâmetros de comparação, opinando sobre aquilo que leem e construindo seu próprio horizonte de expectativas sobre o qual poderão projetar cada nova obra descoberta.

4.4 A configuração do estudante do ensino superior

Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil¹⁴, divulgado em maio/20 pelo Instituto Semesp, o estudante das instituições de ensino superior brasileiras têm um perfil bastante claro: é branco, do sexo feminino, com idade entre 19 e 24 anos, estuda em instituições privadas à noite, fez o ensino médio em escola pública, mora com os pais e tem que trabalhar para ter uma renda de até dois salários mínimos.

Nos cursos presenciais da rede privada, os mais procurados são Direito (776,9 mil matrículas), Administração (357,2 mil), Enfermagem (256,5 mil) Engenharia Civil (250 mil) e Psicologia (233,7 mil). Já na rede pública são Pedagogia (93,6 mil matrículas), Direito (86 mil), Administração (75,9 mil), Medicina (58,6 mil), Engenharia Civil (52,1 mil) e Agronomia (51,1 mil). Veja na tabela:

Tabela 1

PRESENCIAL

¹³ COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

¹⁴ BRASIL. Mapa do Ensino Superior – 10ª Edição. Instituto SEMESP

PRIVADA	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUÍNTES	%
Direito	776.968	233.302	113.084	48%
Administração	357.287	120.637	68.448	57%
Enfermagem	256.532	93.913	37.225	40%
Engenharia Civil	249.925	57.413	41.723	73%
Psicologia	233.779	83.174	31.290	38%
Contabilidade	183.396	62.868	34.364	55%
Pedagogia	176.144	68.088	36.945	54%
Fisioterapia	156.777	56.549	19.317	34%
Arquitetura e Urbanismo	137.575	35.002	19.426	55%
Educação Física	113.152	51.935	19.869	38%

PÚBLICO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUÍNTES	%
Pedagogia	93.643	24.369	15.601	64%
Direito	86.004	18.836	13.025	69%
Administração	75.954	19.684	10.183	52%
Medicina	58.637	11.121	7.344	66%
Engenharia Civil	52.107	10.924	7.398	68%
Agronomia	51.142	12.480	5.946	48%
Biologia Formação de Professor	47.876	12.718	5.946	47%
Sistemas de Informação	46.553	17.336	4.726	27%
Matemática Formação de Professor	45.838	15.336	4.786	31%
Contabilidade	44.043	10.879	5.975	55%

Entre os cursos à distância ofertados pelas instituições privadas, os que mais despertam interesse dos alunos são os de Pedagogia (440,6 mil matrículas); Administração (214,1 mil) e Contabilidade (131,6 mil). Já nas instituições de ensino superior públicas são os de Pedagogia (37,4 mil matrículas); Matemática para Formação de Professores (16,5 mil); Administração Pública (13,2 mil); Engenharia de Unifal em Pesquisa, São Paulo SP, v.10, n.3 jul/2020

Produção (11,5 mil) e Letras Português para Formação de Professores (10 mil). Como mostra a tabela:

Tabela 2

EAD				
PRIVADA	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUÍNTES	%
Pedagogia	440.628	235.641	65.501	28%
Administração	214.133	142.639	24.188	17%
Contabilidade	131.652	81.292	12.880	16%
Gestão de Pessoas	98.787	74.300	20.894	28%
Serviço Social	86.447	44.419	10.393	23%

PÚBLICO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUÍNTES	%
Pedagogia	37.475	17.036	4.431	26%
Matemática Formação de Professor	16.570	5.686	1.072	19%
Administração Pública	13.286	1.975	1.640	83%
Engenharia de Produção	11.582	10.716	0	0%
Letras Formação de Professor	10.014	2.085	1.162	56%

Sobre a taxa de evasão presencial o Mapa mostra que tem se mantido estável nos últimos anos, variando de 24,9%, em 2013, para 26,5% em 2018. Já no caso dos cursos de ensino superior à distância, ela é mais alta, passando de 28,8% para 36,5% no mesmo período, demonstrando tendência de crescimento, e apontando que o modelo precisa ser aperfeiçoado.

O Mapa ressalta que “o ensino superior brasileiro é excludente infelizmente, e apesar das políticas de cotas terem funcionado para minimizar o problema, a questão do acesso às populações da raça/cor preta e parda ainda está longe de ser resolvida”, avalia o diretor executivo do Semesp, Rodrigo Capelato (2020), ao informar que apenas 14,7% dos jovens entre 18 e 24 anos que se autodeclararam pretos e

11,7% dos que se autodeclararam pardos estão matriculados em uma graduação.

A desigualdade social do país fica claramente retratada no estudo. A classe E corresponde a 44,9% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos, porém somente 24,7% das pessoas da mesma faixa etária estão matriculadas no ensino superior enquanto as classes A, B e C – que segundo o levantamento correspondem respectivamente a 0,4%, 2,8% e 24% da população brasileira com essa faixa etária – ocupam 1,3% e 8,1% e 38% das matrículas, respectivamente.

O estudo aponta que quanto maior a classe social, maior a condição de cursar o ensino superior: 61,9% dos jovens de 18 a 24 anos da classe A (que possuem renda domiciliar de mais de oito salários-mínimos) frequentam o ensino superior, enquanto que apenas 10,5% dos jovens da classe E (com renda domiciliar de até meio salário-mínimo) acessam uma graduação.

Três a cada quatro alunos de 18 a 24 anos da classe C que frequentam o ensino superior estão matriculados em uma instituição de ensino superior privada.

As classes D e E (com faixas de renda com até um salário-mínimo) aumentaram a participação no ensino superior no período de 2012 a 2018, considerando a idade de 18 a 24 anos, que serve de base para o cálculo da taxa de escolarização líquida.

No caso da classe E, o aumento do número de alunos que se encontram nessa faixa etária (no período 2012-2018) chegou a 64,5%, e os alunos que pertencem à classe D, o aumento ficou em 50,2%.

Em média, cerca de 2 milhões de alunos se formam no ensino médio anualmente. Desses, apenas uma parte entra no ensino superior, ficando um contingente de cerca de 1,5 milhão de jovens entre 18 e 24 anos de fora. Esses números mostram o potencial que pode ser

explorado pelo setor, historicamente atrasado e excludente em termos de acesso.

Além dos jovens concluintes do ensino médio, o ensino superior tem como público potencial uma população mais velha que não conseguiu fazer a graduação quando jovem, perfil que tem optado pela modalidade EAD. Mesmo em um cenário de crise, é possível afirmar então que o ensino superior brasileiro tem espaço para crescer. É preciso, solucionar, no entanto, questões como a exclusão de parte da população, principalmente no que se refere à classe C, que não consegue uma vaga gratuita no ensino público por causa da educação ruim ou da alta concorrência por vagas, nem está apta para ser contemplada por programas de financiamento como o Fies ou Prouni (destinados às classes D e E).

4.5 Perfil dos alunos de formação docente.

Segundo Gatti¹⁵ pesquisas mostram que o perfil dos alunos que ingressam nos cursos de formação de professores tem mudado nos últimos anos, são de classes sociais desfavorecidas econômica e culturalmente, estudam em escolas públicas, apresentam baixo desempenho em avaliações, precisam trabalhar e muitas vezes fazem parte da primeira geração da família a entrar no ensino superior.

¹⁵GATTI, Bernardete Angelina. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

Diante das dificuldades da educação brasileira, com índices de avanço preocupantes, o desempenho dos alunos nas provas não se alcança um número mínimo de aprovações com notas superiores.

Com expansão acelerada do ensino superior no Brasil nas duas últimas décadas, realizada por meio da abertura de vagas na rede privada e as políticas de financiamento levaram à universidade um novo contingente de alunos vindos das classes C, D e E, nesse contexto, chegar à universidade já é um sinal de ascensão social.

Para Patrícia *et al* (2020), uma questão central é repensar a formação dos professores. Para ela, a forma de organização atual das diretrizes curriculares, que prevê inclusive que os cursos possam ser realizados em três anos, não dá conta da tarefa.

“É preciso pensar que o curso necessita ensinar o que o professor vai ensinar, mas também ensiná-lo a ensinar. Em três anos, isso é uma missão quase impossível”.

De fato, os cursos superiores não conseguem dar conta de todas as dificuldades apresentadas pelos estudantes do ensino médio que desejam ingressar na carreira docente.

4.6 Desafios do professor “Z”

Segundo Silva (2012), nos próximos anos, o principal desafio para a formação de docentes será a integração de conhecimentos práticos ao próprio currículo.

É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho. Em entrevista à revista Nova Escola¹⁶, Antônio Nóvoa diz:

¹⁶ NOVA ESCOLA. Antônio Nóvoa: "professor se forma na escola". [S.l.] 1 mai 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 27 fev 2020.

“Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis.”

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão do educador. Concluir o Magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender, inclusive porque os estímulos da geração “Z” são desafiadores.

As tecnologias apresentam-se como propulsoras de novas práticas pedagógicas manifestando na sala de aula novos desafios, perspectivas sobre os recursos e materiais disponíveis a serem lidos e compreendidos pelos estudantes que pertencem à geração Z, conhecida por quem nasceu após 1990, ou seja, após o surgimento da internet, e tem como principais características a responsabilidade social, ansiedade extrema, desapego das fronteiras geográficas e necessidade de exposição de opinião.

Surge, assim, uma nova procura: reconhecer de que forma o aluno, dentro deste contexto, aprende e se conecta a estas novas práticas do ato de ler, que mistura o real com o virtual, e por quais meios lê, navega e constrói sua leitura digital. O professor deve preparar alunos mais críticos e criativos em relação ao uso dessas ferramentas digitais, introduzindo de fato a tecnologia no currículo escolar.

Em resposta sobre em que pontos as novas tecnologias ajudam e atrapalham os educadores em sua missão, Nóvoa (2015) respondeu que:

Os educadores sempre tiveram resistências em relação às tecnologias por receio de que elas pudessem

prejudicar o convívio e a proximidade entre as pessoas. A grande novidade dos últimos tempos é que as tecnologias se têm desenvolvido no sentido de facilitar a relação e a comunicação. Nesse sentido, contêm um importante potencial educativo, sem nunca substituírem “a educação de humanos por humanos para o bem da humanidade”, como diz Mikhail Epstein. Nenhum de nós ignora certos usos preocupantes das tecnologias, mas essa crítica não nos deve impedir de compreender a revolução que está em curso na forma como buscamos o conhecimento, como usamos o cérebro, como pensamos, como nos relacionamos e comunicamos, numa palavra, a revolução em curso na forma como aprendemos.

Em vista disso, as muitas funções dessas tecnologias, quando bem utilizadas, despertam o interesse dos alunos e facilita o aprendizado. É importante ressaltar que o professor deverá fazer uma avaliação, organizando o uso da tecnologia e conscientizando os alunos sobre o uso saudável desse recurso.

Desse modo, percebe-se que a formação continuada contribui para a melhoria do desempenho dos professores visto que, além de sua atualização, os torna capazes de se aproximar mais dos estudantes, buscando novas formas de ensino e se adaptando as demandas dos seus alunos (CASTOLDI, 2017)¹⁷.

Portanto, é inegável a importância de fortalecer a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, em especial as políticas de inserção docente, assessoria e capacitação de professores em exercício. Também é importante investir em políticas que assegurem avanços na carreira docente, reconhecendo o desempenho dos profissionais da educação e garantindo melhores condições de trabalho e ensino.

¹⁷CASTOLDI, Natanael Pedro. A influência da formação de professores na sua prática pedagógica. 2017.17f. Pedagogia em ação – Belo Horizonte,

4.7 Capacitação do professor leitor para formar leitores

Uma realidade foi percebida nos cursos de extensão voltados para a formação continuada de professores – o pouco contato dos professores com as atividades de leitura de livros, que raramente o professor alfabetizador ou mesmo o de Língua Portuguesa consegue recordar do último livro literário que leu na íntegra. Apesar de ser surpreendente, é lembrado de que “o ato de ler é um processo trabalhoso que exige, como salienta Ricardo Azevedo “esforço, treino, capacitação e acumulação” (apud SOUZA, 2004, p. 23).

Quando Failla (2016), aponta que somente 7% dos leitores foram influenciados pelo professor, torna-se necessária a reflexão sobre a formação do professor leitor durante o Ensino Superior de Pedagogia, analisando esta formação e discutindo teoricamente sobre a importância da leitura.

As pesquisas revelam que são necessários e fundamentais novos arranjos nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica e por que não dizer também dos professores do ensino superior. Mesmo diante de componentes curriculares do curso de Pedagogia com ementas que focalizam a leitura, a oportunidade de ler que é dada ao futuro professor ainda é muito insignificante, o que prevalece é a leitura de texto teóricos, muitas vezes sobre própria leitura em detrimento de textos que levam à fruição da leitura para que aconteça não só no espaço escolar.

Com isso, pode-se destacar um sentido positivo para essas discussões, pois impulsionam um repensar, um agir e um transformar a leitura e a literatura no contexto do ensino superior e da escola. Visto que, não há como não escolarizar a leitura e a literatura e, porque é preciso avançar na formação inicial dos cursos de formação de docentes e, por último, é indispensável “dar a ler” aos nossos professores e

alunos esse mundo fantástico e às vezes inatingível, pois como diz Larrosa¹⁸ (2004, p. 26):

O mestre de leitura se faz responsável, primeiro, das palavras que recebeu como um dom da leitura e que, por sua vez, quer dar a ler. Essa responsabilidade que se chama respeito, atenção, delicadeza ou cuidado, exige-lhe desaparecer ele mesmo das palavras que dá a ler em sua máxima pureza. E o mestre de leitura se faz responsável também nos novos leitores que deveriam produzir novas leituras. Por isso também tem de desaparecer na leitura do que dá a ler para que seja uma leitura nova e imprevisível.

A partir desse ponto, questiona-se: A universidade, responsável pela formação do professor, poderia ensinar o que não foi experiência de leitura durante a vida do aluno de formação docente? Como a formação inicial pode dar conta de um problema que vem se prolongando desde as histórias de vida dos nossos alunos e perpassa toda sua escolarização na educação básica? Essas questões se tornam mais complicadas quando também se questiona aos que já são professores, isto é, como os professores graduados estão formando leitores quando não são leitores? Ou quando não têm a experiência de leitura que se exige de um leitor competente?

Não cabe aqui buscar culpados, mas sim refletir sobre a experiência de leitura dos alunos que chegam à licenciatura e dos professores que já se encontram nas salas de aula, ambos com o papel de formar gerações de leitores a partir da mediação de leituras, inclusive e necessária, de leituras literárias, uma vez que os desafios impõem inúmeras exigências à formação docente. Por isso, a questão que se coloca é a da viabilidade de mudança de um contexto de poucas leituras no universo dos alunos de formação docente e dos professores em exercício nas escolas para uma realidade de experiências positivas que incentivem a formação do leitor no ensino superior e a formação

¹⁸LARROSA, Jorge. Dar a ler...talvez In: _____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

continuada dos docentes, já que essa situação tem sido deflagrada há décadas por estudiosos e pesquisadores da área,

Portanto, conforme salienta Silva (2012) é necessário e urgente que a escola e seus os professores revisem seu conceito de leitura e sua prática, adaptando seus métodos de ensino para garantir a formação de leitores autônomos e competentes para sua inserção na sociedade.

4.8 Construindo Competências

Para formar alunos preparados para a nova realidade social, o professor enfrenta o desafio de mudar sua própria postura frente à classe, ceder tempo de aula para atividades que integrem diversas disciplinas e estar disposto a aprender com a turma.

Essa ideia de competência na educação, segundo Perrenoud (1999)¹⁹ é uma maneira de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. Podemos possuir conhecimento, sem sermos eficazmente competentes, mas dificilmente teremos competência sem conhecimento.

Contudo, de acordo com o próprio Perrenoud (1999), definir “competência” não é tarefa fácil, pois: “A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição” (Perrenoud, 1999, p. 19, grifos do autor). Assim sendo, pode-se pensar que, ao fazer uso do termo, deve-se apontar o sentido em que ele será utilizado. Em seu livro Construir as competências desde a escola, Perrenoud (1999, p. 21) afirma: “As competências, no sentido que será utilizado aqui, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie”, sendo assim, competência é aquilo que é construído por meio de vivências, de trocas culturais.

¹⁹PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Perrenoud (2002)²⁰ aponta dez grandes famílias de competências que precisam ser desenvolvidas pelo Pedagogo:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua

No entanto, observa-se que a escola não prepara os alunos para usarem o conhecimento no seu dia a dia. Eles acumulam conhecimentos, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam, em situações reais. “Perde-se muito tempo na escola para assimilar conhecimentos que são esquecidos rapidamente, porque nunca são integrados a procedimentos de ação, não são mobilizados para nenhuma competência essencial e não são retomados ou aprofundados ao longo das séries. [...] Não se trata de abrir mão de ensinar os conhecimentos disciplinares, mas de fazer com que eles contribuam para as competências que, até certo ponto, os transcendem.” (Perrenoud, 2005, p.73)²¹

²⁰ PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

²¹ PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

O que é preciso enfatizar é se há um conflito de prioridade entre os termos, e para isto, Perrenoud (1999, p. 10), nos diz que:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tão pouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

Dada a complexidade do termo “competência”, em relação a leitura, este artigo atribui sentido de ser a ação adquirida por um indivíduo para que este possa ter a capacidade de interagir com a leitura, de refletir sobre ela. Um indivíduo capaz de argumentar, precisa adquirir certas competências em leitura como reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, estabelecer relações entre partes de um texto, entre outros.

4.9 Integração e conhecimento prévio como Competência

Ao considerar a leitura um ato de interação que se desenvolve entre o leitor e o autor com base no texto, os resultados de uma compreensão não podem ser previsíveis pois a multiplicidade de sentidos que podem acontecer durante a leitura leva as mais inesperadas interpretações (Marcuschi, 1999)²². Essa multiplicidade de

22MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1999). Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). Estado de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras.

sentido devem-se a fatores de ordem contextual, cognitiva e de conhecimentos prévios que sempre exercem influências significativas na organização das inferências, de modo que os conhecimentos prévios afetam a compreensão leitora, visto que o sentido não se manifesta no texto, mas é construído na/pela interação leitor-texto-autor.

Acreditando nos múltiplos sentidos que um mesmo texto pode ter, Fonseca e Geraldi (2005)²³ asseguram que essa multiplicidade é consequência da mudança das diferentes condições de produção de leitura. Cada vez que um mesmo texto é lido com objetivos diferentes resulta em novas leituras e, desse modo, novos sentidos por elas são produzidos. Sendo assim, mesmo que o interlocutor/leitor seja o mesmo, quando se mudam os objetivos de leitura, alteram-se as condições de produção e processo.

Nesse sentido, a compreensão de um texto não ocorre apenas pela decodificação de cada elemento nele explícito, mas é um processo que exige do leitor a criação de relações entre as partes desse texto, bem como o preenchimento de lacunas com base em seus conhecimentos prévios.

Nessa busca de produção de sentido, é preciso levar em conta conhecimentos comuns entre leitor-autor, pois só haverá entendimento se as informações retiradas de um texto forem inseridas ao sistema de conhecimentos já preexistente na memória, de tal modo que o leitor seja capaz de construir coerência e coesão em conhecimentos prévios

Segundo Marcuschi (2008, p.256)²⁴, a criação da compreensão como processo não se dá como “uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas”, mas, sim, como “uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida”, ressaltando que, como uma “atividade dialógica”, “a compreensão se dá na relação com o outro”.

23FONSECA, Maria Nilma G.; GERALDI, João Wanderley. (2005). O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) et al. O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, p. 104-113.

24 MARCUSCHI. (2008). Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

5 CONCLUSÃO

Na transição de um tipo de sociedade para outro, que vivenciamos, e diante das evidências encontradas, a importância e a gravidade da questão da formação de professores para a educação básica é clara. Tão mais importante é considerar essa gravidade quando se tem claro que formar pessoas tem uma temporalidade bem diferente dos processamentos em nossa sociedade cibernética: formações, aprendizagens, requerem um tempo de maturação que não condiz com a urgência dos problemas educacionais que enfrentamos. Sendo assim, iniciar novas formas em ações educacionais tem premência. Mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais. Não podemos pensar futuro para o país com apenas uma pequena elite bem formada.

Portanto, conforme salienta Silva (2012) é necessário e urgente que a escola e seus professores revisem seu conceito de leitura e sua prática, adaptando seus métodos de ensino para garantir a formação de leitores autônomos e competentes para sua inserção na sociedade.

Esse é o desafio ao qual o professor/leitor precisa conduzir, a interpretação de forma a não controlar demais os sentidos do texto a partir de regras, normas e teorias, mas também não liberar desordenadamente o espaço para o leitor realizar os diálogos que simplesmente “acha” que pode fazer. Sendo assim, aumenta o compromisso de formar(se) leitores que consigam mergulhar nessa experiência que é “dar a ler”, mas que também consiga agregar formas para lidar com tantos desafios e exigências vindas das transformações sociais, culturais, políticas, éticas, pedagógicas, entre outras, que se refletem no cotidiano da sala de aula. Em síntese, entre o leitor e o livro, entre a realidade e a magia ficcional, entre a produção e a criação, existe um elemento de condução, e esse ser real e mágico é o bom professor ou a boa professora, que se forma e se constitui a partir de

muitos saberes, entre eles os pedagógicos, os disciplinares e os vindos de suas experiências realizadas ao longo de sua vida acadêmica.

Significa dizer que a formação acadêmica é ideal para a pesquisa, mas não para a formação didático-pedagógica do professor de Português e Literatura, que necessita, especialmente, das experiências de leitura para acumular um repertório significativo e saber como e por onde caminhar na formação de novos leitores. Para Perrenoud (2002), isso se deve à falta de formação didática do próprio professor universitário.

[...] podemos considerar que os professores universitários, assim como os outros, aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática. Chegam a isso apesar de sua ignorância e, às vezes, de seu desprezo pelas ciências da educação, pois sua formação intelectual apurada prepara-os para observar e analisar com frieza o que acontece e para ajustar sua ação em função disso. (PERRENOUD, 2002, p. 49, grifo do autor).

Por fim, cabe às instituições de ensino capacitar seus alunos de graduação para a formação de professores leitores permitindo que se cumpra o seu papel na melhoria do cenário educacional do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

SILVA, Felipe Pereira da. O professor leitor e a formação de novos leitores. 2012.25f. Trabalho de Conclusão de Curso – UEPB, Guarabira, 2012.

PERRENOUD, Philippe. 10 Competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artimed, 2014.

FAILLA, Zoara. Retratos da leitura no Brasil 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. 3º SEMINÁRIO ECONOMIA DA ARTE: Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. São Paulo, 7 out 2019. Disponível em:<<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>>. Acesso em: 27 fev 2020.

NOVA ESCOLA. Antônio Nóvoa: "professor se forma na escola". [S.l.] 1 mai 2001. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 27 fev 2020.

INEP/MEC. INEP: Brasil no PISA 2018. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 27 fev 2020.

NOVA ESCOLA. Denise Guilherme:" Desafios da formação de leitores na escola". [S.l.] 1 nov 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/573/desafios-da-formacao-de-leitores-na-escola>>. Acesso em: 27 fev 2020.

CASTOLDI, Natanael Pedro. A influência da formação de professores na sua prática pedagógica. 2017.17f. Pedagogia em ação – Belo Horizonte, 2017.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARTA CAPITAL. Antônio Nóvoa: “Aprendizagem não é aprender muito”. [S. I.] 27 abr 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>> . Acesso em 09 mar 2020

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1999). Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). Estado de leitura. Campinas,SP: Mercado de Letras.

MARCUSCHI, Luiz Antônio.(2008). Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

FONSECA, Maria Nilma G.; GERALDI, João Wanderley. (2005). O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) et al. O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, p. 104-113.

BRASIL. Mapa do Ensino Superior – 10ª Edição. Instituto SEMESP

GATTI, Bernardete Angelina.,Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e PatríciaCristina Albieri de Almeida. Professores do Brasil: novos cenários de formação – Brasília: UNESCO, 2019.

LARROSA, Jorge. Dar a ler...talvez In: _____. Linguagem e Educação depois de Babel. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 12 - n. 2 - p. 432-452 - jul./dez. 2016 - A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores?