

# A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais

Adriana Demite STEPHANI, Profa. Dra. da Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
astephani@uft.edu.br

Robson Coelho TINOCO, Prof. Dr. da Universidade de Brasília (UnB)  
robson@unb.br

## **Resumo:**

Diversas indagações permeiam as discussões sobre a formação de leitores no país. Entre elas uma merece maior atenção: É possível que alguém possa ensinar a ler ou ajudar a despertar o gosto pela leitura sem possuir, ele mesmo, esse hábito nem a formação necessária para fomentá-lo em outros? Esse é, sem dúvida, um dos maiores entraves da educação brasileira. Diante dessa problemática, fazemos aqui uma discussão sobre o perfil e a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com o texto literário, principalmente no Ensino Médio. Partimos da seguinte concepção: para disseminar nos alunos aquilo que Barthes (2006) e Campos (2003) chamam de o prazer da leitura, faz-se necessário primeiro ser leitor e adquirir as habilidades para formar leitores. Teóricos e estudiosos sobre leitura são unânimes quanto à opinião de que só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu 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, isso porque os hábitos e os interesses de leitura dos professores “contaminam” seus alunos. Diante dessa constatação, o presente trabalho tem por finalidade discutir a necessidade e os percalços na formação dos professores-mediadores de leitura literária, discutindo a importância de embasamento teórico e ampliação de repertório literário dos profissionais, tanto os em formação quanto os já em efetivo exercício.

**Palavras-chave:** Formação, Professores-mediadores, Leitura Literária.

## **1. A formação dos professores mediadores de leitura literária**

[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo.

Ana Maria Machado. *Texturas*: sobre leitura e escritos.

Partindo da premissa de que só se pode repassar aquilo que se tem, defendemos aqui que para que alguém possa ensinar a ler ou ajudar a despertar o gosto pela leitura, nos conceitos apresentados por Barthes (2006) e Campos (2003), deve-se, primeiramente ser ele mesmo, um leitor. Teóricos e estudiosos sobre leitura são unânimes quanto à opinião de que só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura.

Ao relatar resultados de pesquisas sobre leitura realizadas na Áustria e ao elencar fatores que influenciavam crianças a ler, Bamberger (1995, p. 20) apontou três características das crianças que leem bastante:

- a) têm geralmente um relacionamento muito bom com o professor, o qual, por sua vez, leitor entusiasta, procura fazer com que os alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu;
- b) freqüentaram aulas de professores interessados e informados, que possuíram boa provisão de material de leitura (biblioteca nas salas de aula);
- c) foram “induzidos à leitura” por um contínuo contato com livros e métodos especiais de ensino moderno da leitura.

Isso mostra o quanto os hábitos e os interesses de leitura dos professores “contaminam” seus alunos. Tal constatação também é feita por Michèle Petit (2009; 2008), ao apresentar pesquisas sobre as leituras realizadas por jovens da periferia francesa e sobre a relação deles com a escola. A autora, ao descrever o papel do mediador de leitura na formação de novos leitores, menciona que ele pode influenciar destinos, proporcionando mudanças na forma de se conceber e compreender o mundo. Para ela, o mediador é “aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa” (2008, p. 167).

Aqui no Brasil, inúmeras outras pesquisas da área apontam essa relação intrínseca, bem como defendem a melhoria do perfil leitor de um professor que tem a tarefa de formar leitores. É o que pensa, por exemplo, Lajolo, ao avaliar que, “*se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor*” (1988, p. 53, grifos nossos). A autora ainda acrescenta: “[o] primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (p. 54).

Ezequiel Teodoro da Silva (2012) ratifica a opinião de Lajolo. Para ele (p. 111), a necessidade de capacitação dos nossos professores de língua portuguesa é urgente. Silva acredita ainda na importância de se melhorar também as condições de trabalho desse profissional, que ele chama de “mediador privilegiado de leitura”, uma vez que cabe a ele “a iniciação das crianças à leitura através da alfabetização e o ensino das diferentes práticas que são necessárias às demandas da vida atual nas sociedades letradas, também chamadas de sociedades do conhecimento, da informação e/ou, ainda, midiáticas” (SILVA, 2012, p. 111).

Silva tem, em diversos de seus estudos, insistido na necessidade dos professores apaixonados pelos livros, uma vez que lhes cabe a tarefa de formar para o gosto. Para o estudioso, “caso ele próprio [o professor] não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura” (2003, p. 28). Isso “porque nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (SILVA, 1986, p. 109).

Ainda segundo Silva, em outra de suas obras *A produção da leitura na escola* (2004, p. 19), o professor “é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar”. Silva acredita que “sem a sua presença atuante, sem o seu trabalho competente, o terreno dificilmente chegará a produzir o benefício que a sociedade espera e deseja, ou seja, leitura e leitores assíduos e maduros” (idem). Isso deve tornar mais rigorosa a construção do perfil do professor, mormente o professor de língua portuguesa, uma vez que ele precisa de fato possuir, além das demais qualificações da licenciatura, o inegável hábito da leitura.

Nesse ponto da discussão, faz-se necessário que nos adiantemos às críticas. O fato de que se apela para a necessidade de o professor de leitura ser ele mesmo um leitor e modelo de leitor para seus alunos, a relevância que atribuímos a esse exemplo na

construção das experiências escolares mais significativas no processo de formação leitora (GROTTA, 2001, p. 148) não significa que pretendemos que *todos* os professores sejam leitores compulsivos ou mesmo leitores sofisticados e exigentes. No entanto, feita essa ressalva é preciso enfatizar a necessidade de que o licenciado em Letras e mesmo o de Pedagogia tenham domínio de sua matéria, a língua e a literatura, mostrando nessa prática o envolvimento e gosto que convencem e se multiplicam.

Em sua pesquisa, Ellen Cristina Baptistella Grotta (2001) mostrou a importância do papel do professor na constituição do aluno como leitor e principalmente a relevância de se ter o professor como o modelo de leitor para os alunos. Ela afirma que, para os sujeitos pesquisados, “mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, era significativa a forma como eles [os professores] liam, a desenvoltura e o prazer que demonstravam pela leitura, quando se propunham a ler em sala de aula” (p. 148).

No entanto, cabe aqui destacar: o que os professores precisam não é, exclusivamente, de reciclagem nem de treinamento apenas, mas, sobretudo, de compreensão adequada do seu papel de mediadores de leitura. 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.

Se os professores não gostam de ler como podem incentivar esse hábito? Se não têm familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura, pergunta Lajolo (1988). Kleiman (2001, p. 15), por seu turno, lamenta a “própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”.

Isso nos leva a pensar na expectativa de perfil que os cursos de licenciatura estão alimentando para os futuros professores de leitura. Parece que a dimensão estética do processo de formação dos profissionais de Letras encontra-se notoriamente em declínio, a julgar pelo que afirma Leiva de Figueiredo Viana Leal (2011, p. 263), para quem “o formador de leitor” tem uma capacitação muito fraca, não dominando “ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar”.

Leal acredita na necessidade de se fazer uso de tudo aquilo que já foi pesquisado na área para se repensar o ensino de leitura, pois não é possível “ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler” (op. cit. p. 264). Isso nos leva, portanto, a refletir sobre a importância de se repensar o professor e sua formação. É preciso saber que profissionais a Universidade está formando, para então podermos avaliar estratégias que venham a melhorar essa formação, incluindo nela recursos para capacitar o futuro professor de língua portuguesa a se tornar um mediador de leitura literária.

O que defendemos é o acesso do professor ao compartilhamento da leitura e da felicidade de ler (PENNAC, 1993, p. 80), sob o argumento de que não se pode ensinar a alguém a gostar de ler quando não se é leitor nem formador de leitores. A ideia não é propor uma interferência completa em toda a grade formadora do licenciado em Letras, nem substituí-la, mas repensá-la, tendo em vista que o professor de língua portuguesa não é apenas um técnico da língua que ensina a ler numa concepção alfabetista, atômica, gramatical ou fisiológica. Cumpre pensar no futuro profissional de Letras e de Pedagogia como alguém a quem caberá a vital tarefa de formar os próximos leitores do país.

Voltamos 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 gramatiquera 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)

A relevância de se pensar na formação do formador de leitores nasce, portanto, da convicção de que essa função tão específica e delicada envolve não apenas domínios de conteúdos e técnicas, mas, sobretudo paixão e respeito pelos livros. É preciso levar os professores a vivenciarem o fato de que saber ler e gostar de ler é fundamental para formar leitores (MACHADO, 2001). Assim, acreditamos 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.

Todavia, para repensar o lugar do professor de leitura é preciso, antes de qualquer coisa, delinear o perfil do profissional que exerce (ou deveria exercer) o papel de mediador entre o texto literário e o aluno. No tópico seguinte iremos fazer uma contribuição nesse sentido.

## **2. Qual é e como trabalhar com a realidade dos professores de leitura do Brasil**

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.

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 precisamos conhecer todos os pontos desse círculo muitas vezes vicioso de (má)formação da leitura literária.

Verificar o perfil leitor (ou não-leitor) de alunos de cursos de formação de professores demonstra-se muito pertinente, pelas razões que vimos apontando. 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. Nosso objetivo nesse tópico será responder aos seguintes questionamentos: De onde essas pessoas vêm? O que buscam?

Um levantamento sobre pesquisas a respeito da carreira docente respondem às perguntas acima. Infelizmente, por meio de dados não muito animadores, a começar pela constatação de que o interesse pela licenciatura encontra-se entre nós 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 pudessem escolher.

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 para exercer a profissão docente.

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.

Uma pesquisa sobre a carreira do professor no Brasil, encomendada pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) e realizada em 2009 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), detectou que apenas 2% dos alunos do final do Ensino Médio nas escolas públicas escolhem ser professor (RATIER, 2009, p. 2). Isso também foi constatado em pesquisas que realizamos nos últimos anos no nordeste de Goiás e sul tocaninense (STEPHANI, 2009), onde a rejeição se confirma.

A partir de um levantamento que a UNESCO encomendou às pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, foi traçado um amplo estudo sobre a condição docente no País, estudo esse que gerou o “Relatório professores do Brasil: impasses e desafios”, divulgado em setembro de 2009. O relatório apresenta 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.

O fator remuneração pesa tanto quanto prestígio social no momento de os jovens escolherem em qual carreira ingressar. Desse modo, se os alunos de escola pública não querem a licenciatura, muito menos os que cursam escolas particulares. Isso se explica por fatores socioeconômicos, uma vez que a carreira de professor não é vista como prestigiosa. Quanto maior a renda familiar, maior é a rejeição pelos cursos de licenciatura, que não têm muito *status* e ainda remuneram muito mal.

Segundo a pesquisa, como 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; na sua maioria, do sexo feminino.

As principais razões para estão opção são constrangedoras, pois, segundo a pesquisa citada e conforme nossos próprios levantamentos (STEPHANI, 2011; 2009), esses são os fatores que levam tais alunos a escolherem o curso de licenciatura são os seguintes: 1º.) a garantia de emprego após o término do curso, pois o baixo número de formaturas implica menor concorrência no mercado de trabalho; 2º.) a facilidade de ingresso, uma vez que a baixa procura implica um maior número de vagas e uma menos acirrada concorrência; 3º.) o custo financeiro significativamente menor que os de outros cursos, visto que cursar licenciatura costuma ser menos oneroso tanto nas universidades públicas quanto nas instituições privadas, onde os cursos de licenciatura são os mais baratos.

Por último: as licenciaturas são escolhidas em razão do fato de não serem consideradas cursos tão exigentes como os das outras profissões. Aqui a lógica quantitativa ou pragmática mais uma vez se justifica, inclusive no discurso das instituições: quem não dispõe de muita oferta, não pode se dar ao luxo de exigir muito na “procura”. Escudadas nesse discurso, muitas Universidade se tornam ainda mais

flexíveis e omissas, realimentando o ciclo de má qualidade no qual estão inseridas e do qual se tornaram inclusive mantenedoras.

Diante desse quadro, perguntamos: será que ainda podemos sonhar com mediadores de leitura vocacionados? Como vimos, os dados mostram que os que optam pela licenciatura, em grande parte, não estão necessariamente em busca de uma carreira docente. Uma vez que o déficit de professores no Brasil é grande – no começo de 2010 passava de 700 mil para os últimos anos do Ensino Fundamental e para todo o Ensino Médio, dados que pouco se alteraram de lá para cá –, a escolha pela profissão quase sempre é guiada exclusivamente pela busca da garantia de emprego.

Segundo Rodrigo Ratier e Fernanda Salla (2009, p. 6), “[a] maior parte dos candidatos vem de famílias de baixa renda e pouca escolarização, estudou em escola pública, trabalha para pagar a graduação e faz parte de um grupo com fraco repertório cultural”. Portanto, os poucos candidatos que “sobram” para cursar as licenciaturas nos cursos de Letras e Pedagogia são frequentemente marcados por profundas fragilidades advindas de sua formação básica: entre outros déficits, eles apresentam níveis de leitura abaixo do esperado.

Esse é, portanto, o principal desafio dos cursos de formação de professores: candidatos escassos e, ainda assim, pouco motivados e com graves problemas de formação básica. Essa realidade acaba impondo um verdadeiro drama à escola brasileira, pois ela raramente dispõe de um profissional vocacionado e auto-realizado, pois aquele que lhe “restou” é quase sempre um sujeito que está ali a contragosto, sem motivação e com uma formação deficiente. As consequências disso para a qualidade da educação brasileira dificilmente poderiam ser exageradas.

Eis, portanto, como o drama da leitura no Brasil se constrói: os estudantes que não tiveram boa formação na educação básica foram para a licenciatura por ser mais barata, mais acessível e menos exigente; a Universidade, sustentando a lógica de mercado, não exigiu muito desse aluno, pois era o que lhe restava e concedeu-lhe um título de licenciado; a escola, que não dispunha de um poder real de seleção, empregou o professor que não aprendeu a gostar de ler nem a formar leitores. Eis agora esse professor, à frente de centenas de crianças e adolescentes, tendo o poder de interferir substancialmente na carreira leitora desses alunos.

### **3. A Universidade em questão**

Voltemos à questão da omissão dos cursos de licenciatura. As Universidades se sentem obrigadas a abdicar de seus ementários e programas originais, adaptando-se à fraca formação dos licenciandos de que dispõem e resignando-se frequentemente ao papel de supletivo ou focando boa parte do ensino na revisão de conteúdos e no esforço de levar o aluno a adquirir habilidades e competências fundamentais, que ele deveria ter trazido do ensino básico. A alegação dos professores é que ou eles fazem isso ou nenhum tipo de ensino seria possível na academia.

Assim, para muitas universidades, a formação de professores se configura numa espécie de chantagem implícita, mas institucionalizada: “é pegar ou largar”; ou ainda: “é isso ou nada”. Essa é a desculpa de alguns cursos de licenciatura para o fato de não conseguirem manter um bom padrão de ensino, que a carreira de professor exige.

Machado (2012, p. 58) demonstra que essa omissão da Universidade é ainda mais grave por estar localizada no cume de um percurso formativo preenchido de omissões:

Sem dúvida, continuam atuantes os elementos que alimentam o velho círculo vicioso que há tantos anos discutimos e reconhecemos.

Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão. A formação do magistério e a formulação de políticas públicas não têm sabido romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige.

Premido por diversos obstáculos, como o de suas próprias contingências intelectuais e financeiras, as limitações dos alunos e das instituições onde atua, o professor assume papel de grande relevância na “crise da leitura” (LAJOLO, 2007; 1988). Eis porque defendemos aqui a tese segundo a qual é na boa formação do professor que pode estar uma efetiva solução para o impasse, a cremos no que diz Filipouski (1988, p. 111), para quem “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”.

Nesse sentido, Mello e Oliveira (2008, p. 1) 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”. Os autores acreditam ainda que se deve conhecer a realidade da precária formação dos professores para tentar intervir sobre ela. Segundo eles, em um país onde não há o hábito de ler, é comum os jovens chegarem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva trabalhar/incentivar a leitura. Isso, no entanto, resulta numa perpetuação do problema: “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” (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 2). Ainda, “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, grifos nossos).

A própria Universidade se defende, buscando eximir-se da culpa, justamente lembrando a circularidade da crise da formação e apontando, num lance imediatamente abaixo ou anterior, a origem dos males da deficiente educação do formando: em outras palavras, a culpa seria da escola e do ensino básico, que não capacitam o aluno para estar na Universidade. Configura-se, assim, um círculo vicioso responsável pela crise do sistema leitor brasileiro, no centro do qual está sempre a problemática do repertório.

O problema do letramento literário do licenciando, que, sob certos aspectos, complementa o fenômeno da formação deficiente, é também dele distinto, uma vez que as habilidades e as competências esperadas para o perfil de um licenciado em Letras e Pedagogia podem ser perfeitamente diferenciadas de seu arcabouço de leituras literárias. Com isso queremos dizer que, mesmo quando o ingressante nos cursos de licenciatura dispõe de uma razoável formação básica, em geral tem grande lacuna em sua familiaridade com obras da literatura nacional e/ou universal.

Isso, com certeza, tem grandes reflexos em sua formação, uma vez que os programas de formação de professores de Letras, por exemplo, pressupõem um razoável repertório de leituras, sem o qual os estudos teóricos e analíticos tornam-se quase incompreensíveis. No afã de reverter esse embaraço, muitos estudantes desses cursos

tentam adquirir um repertório mínimo de leituras literárias, ao mesmo tempo em que devem fazer, por exemplo, as leituras teóricas e analíticas que pressupõem aquelas.

Decorrem disso as situações como as de alguns formandos que, perguntados sobre sua última leitura, afirmaram que ela ocorrera quando ainda cursavam o Ensino Médio, ou que jamais teriam lido ou ainda que não se lembravam (Cf. STEPHANI, 2009). Nesse caso, ou eles estavam equivocados ou tinham de fato não apenas conseguido chegar à Universidade sem haver feito nenhuma leitura, como também estavam conseguindo sair dela formados, sem ler um único livro na íntegra!

Os professores universitários alegam que, como o déficit dos alunos é muito grande, estes têm necessidade de tentar minimizá-lo ao mesmo tempo em que precisam estudar e adquirir os conhecimentos da graduação. Assim, quando não é a Universidade que está abrindo mão de seu currículo e passando a adaptar-se à realidade da maioria dos alunos –, oferecendo, portanto, uma formação mínima e ineficiente – é o aluno que está tentando correr atrás do prejuízo, buscando ao mesmo tempo adquirir conhecimentos e competências, tanto da formação superior quanto da falida educação básica que cursou.

Evidentemente, se assim a situação se instaura, a maioria dos estudantes não consegue sair-se bem nessa árdua tarefa. Acabam, portanto, não fazendo nem uma coisa nem outra, pois devem adquirir um repertório mínimo de leituras “retroativas” ao mesmo tempo em que precisam fazer os estudos e leituras obrigatórias.

Esse fenômeno fez surgir uma discussão sobre a necessidade da exigência de nota mínima para acesso aos cursos de licenciatura. Já se tem até um indicativo dessa possibilidade, apresentado na Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 (que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação). De acordo com o Artigo 62, § 6º desse documento, “o Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE”.

Talvez essa iniciativa impedisse que candidatos, em virtude da pouca concorrência já mencionada nos cursos de licenciatura, ingressassem nos cursos de Letras e Pedagogia sem os requisitos mínimos para a habilitação em ensino de língua e literatura. Atualmente, com o modelo de seleção que temos em algumas instituições, baseado no quantitativo de vagas e não num ponto de corte que tenha como critério uma quantificação de formação mínima esperada, a (baixa) concorrência dita os rumos do perfil do futuro professor e, conseqüentemente, dita também o futuro dos seus alunos.

Até agora falamos da formação inicial do professor e seria o caso de questionarmos se o profissional em atividade se encontra numa realidade diferente da apresentada: será que os professores em pleno exercício são leitores? Em seguida, avaliaremos alguns dados que mostrarão que, apesar de ser mais positiva, a situação leitora desses professores também não é muito empolgante.

Em trabalho da década de 1990, Lajolo (2007, p. 108) avaliou o pequeno e frágil domínio da literatura por parte de profissionais da educação. Apesar da relativa antiguidade das pesquisas de que trata Lajolo, infelizmente o acerto das observações e a realidade sobre a qual elas se voltavam não mudaram muito, já que estudos recentes apontam os mesmos resultados. É o caso da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada em 2011 e publicada no ano seguinte. Avaliando os dados levantados, Failla (2012) demonstrou que, de maneira geral, os professores possuem o mesmo comportamento da população leiga quanto aos hábitos, frequência e interesses de



leitura. Ou seja, os docentes não se diferenciam daqueles que estão “desobrigados” profissionalmente de conviver com os livros e textos.

Para Failla, isso é relevante, uma vez que esse profissional preenche, nas sociedades modernas, o lugar outrora ocupado pelas mães no estímulo para a leitura. Apesar desse novo papel, o professor, tanto quanto as pessoas “comuns”, mesmo quando é leitor, concentra suas preferências, segundo Failla (2012, p. 45), nos manuais de autoajuda. O que contraria a expectativa de que o professor, como “profissional das Letras”, tenha gosto, repertório e expectativas de leitura mais exigentes, principalmente por ter tido, pelo menos em tese, acesso em seu curso de formação a um maior repertório literário e crítico.

Sobre esse aspecto da formação, também podemos citar uma pontuação feita por Silva (2009) ao discutir sobre o professor leitor, menciona sobre esse quadro de repertório precário desse profissional, destacando as possíveis causas, entre elas a formação aligeirada ou “de meia tigela - dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores”. Ou, então, como aponta autora “sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim” (SILVA, 2009, p. 23).

## Conclusões

Diante destas tristes constatações apontadas por Failla (2012) e Silva (2009), melhorar o repertório do docente é crucial e urgente, e isso pode e deve ser feito na graduação (formação inicial), bem como nas capacitações para os professores já em exercício (formação continuada). Tais ações devem ser de responsabilidade das Universidades e dos governos em todas as esferas, nos seus ministérios e secretarias de educação: ou seja, devem ser concebidas como uma política pública. Só na união de esforços e no estabelecimento de parcerias – principalmente entre as Universidades que fazem pesquisas constantes e os governos que elaboram muitas dessas políticas públicas –, a problemática realidade atual poderá ser transformada.

## Referências

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.

BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 4 de Abril de 2013. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em 15 de ago. de 2014.

CAMPOS, Maria Inês Batista. A leitura do texto literário no 2º. Grau: ausência de prazer. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 9-38.

FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos” – O comportamento leitor do brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 19-54

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. p. 107-131.

- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.
- GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio A. da S. (Org). *Alfabetização e letramento: contribuições para a prática*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 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, p. 107-131.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 3ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-268.
- MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 57- 62.
- \_\_\_\_\_. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MELLO, Cláudio; OLIVEIRA, Silvana. *Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente*. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss08\\_08.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss08_08.pdf)>. Acesso em: 05 de jun. de 2008.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. (Trad. Celina Olga de Souza). São Paulo: Editora 34, 2008.
- RATIER, Rodrigo. Uma carreira desprestigiada. In: *Revista Nova Escola*. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.
- \_\_\_\_\_; SALLA, Fernanda. Nossos futuros Professores. In: *Revista Nova Escola*. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 107- 116
- \_\_\_\_\_. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Orgs.). *Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-26
- \_\_\_\_\_. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.
- STEPHANI, Adriana Demite. *Vício circulosos: o papel da Universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano*. Brasília (DF): UnB, 2009.