

# Ensino da leitura e formação do professor mediador

Marinalva Vieira Barbosa<sup>1</sup>

---

## Resumo

O objetivo deste texto é apresentar reflexões sobre a formação do professor mediador e o desenvolvimento das práticas de leitura na escola. Para tanto, foram eleitos discursos de professores sobre as dificuldades que cercam o ensino e a aprendizagem da leitura. Três tipos de discursos são analisados: aqueles em que os professores apresentam um diagnóstico sobre as dificuldades de seus alunos; os que revelam suas próprias dificuldades para ensinar o aluno a ler; e, por fim, os discursos sobre como se dá o ensino da leitura. Os dados analisados resultaram de pesquisas desenvolvidas nos estados de São Paulo e Minas Gerais, de 2003 a 2010. A partir das análises, assumo a hipótese de que a formação do professor mediador ainda continua sendo um dos grandes desafios a serem enfrentados no interior dos cursos de licenciaturas. A concepção dialógica de linguagem e sujeito, conforme defendida por Bakhtin, é mobilizada como ponto de sustentação desta reflexão.

## Palavras-chave

Leitura; mediação; ensino.

## Abstract

The purpose of this text is to present reflections on teacher training and development of mediator practice reading at school. For this, teachers' speeches were elected on the difficulties surrounding

the teaching and learning of reading. Three types of speech are analyzed: that teachers have a diagnosis about the difficulties of their students, those who present their own difficulties to teach the student to read, finally, are also analyzed speeches about how is the teaching of reading. The data analyzed were the result of research carried out in two states of the Brazilian federation, São Paulo and Minas Gerais, during the period 2003 to 2010. From our analysis, we assume the hypothesis that teacher training remains a potent mediator of the major challenges being faced within the course degrees. The dialogic conception of language and subject, as defended by Bakhtin, is mobilized to support this point of reflection.

## Keywords

Reading; mediation; education.

## Introdução

O desenvolvimento da leitura tem sido uma das atividades que, nos últimos tempos, mais preocupações têm suscitado naqueles que estão em sala de aula. Estudos variados mostram que o aluno de diferentes níveis de escolarização apresenta dificuldades tanto para ler como para escrever e interpretar enunciados mínimos (MARQUESI; CABRAL, 2008; RAMIRES, 2002). Revelam, por exemplo, sua dificuldade para ler textos argumentativos ou para ler e construir compreensões próprias do que leu. Essa dificuldade tem feito que, nas últimas

---

1 Doutora em Linguística pela Unicamp e professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. *E-mail*: marinalvav@gmail.com

décadas, a formação do professor de língua materna tenha sido objeto de constante preocupação. Como formar um professor produtor de texto e, conseqüentemente, capacitado para transformar seus alunos também em sujeitos produtores de textos? Essa pergunta está bastante presente nas produções acadêmicas (teses, artigos e dissertações) e nos documentos oficiais (diferentes versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]) que discutem e orientam o ensino e a aprendizagem da leitura na escola.

Entretanto, no interior dessas mesmas produções, sobressai uma unanimidade: há um descompasso entre o que preconizam as teorias ensinadas na universidade e as práticas efetivas de trabalho com a leitura na escola. São muitas as conclusões que apontam resistências em mudar as concepções de ensino na escola. Na maioria das vezes, tais resistências resultam do conjunto de representações que se tem sobre as formas de aprendizagem dessa atividade. A leitura na escola tem sido um meio de sobrepujar as palavras do aluno aos saberes prontos e acabados de uma concepção de língua como estrutura fechada, pronta para ser usada. Ou seja, muitas vezes perde-se de vista que o ato de ensinar a ler é dialógico porque envolve interação entre professores e alunos e destes com texto. O ato da leitura é uma arena onde se realizam encontros, desencontros e confrontos de posições.

A linguagem é o centro de construção desse processo de diálogo. Mas, para que ele se realize, é necessário que o professor assuma a posição de interlocutor do aluno. Se este aprende a refletir, a partir da mediação do professor, sobre as ações que precisa praticar para construir compreensões acerca da leitura que realiza, passa também a dispor de condições para entender, por exemplo, as regras e o funcionamento da língua portuguesa. Nesse sentido, a formação do professor mediador adquire importância fundamental, porque é o meio de construir condições para que esse diálogo se realize na escola. A mediação, porque realizada por meio da linguagem, permite que, na realização do ato enunciativo de ler, o sujeito assuma a posição de construtor da linguagem e, ao mesmo tempo, também possa ser construído por meio da linguagem.

Nesse sentido, dar centralidade à linguagem não é o mesmo que confinar o ensino da leitura à linguagem, mas, sim, pensá-lo à luz da linguagem – especificamente, à luz de uma concepção que a considere

lôcus privilegiado de interlocução entre sujeitos. Olhar a linguagem a partir dos processos interlocutivos e, com esses, pensar o processo de ensino e aprendizagem implica também considerar a singularidade dos sujeitos, que estão em contínua constituição, e a temporalidade em que o ato de ensinar e aprender se realiza. Isso significa admitir que a língua não é uma estrutura pronta de que o sujeito se apropria para usar segundo as suas necessidades. No processo de interlocução, a língua é sempre reconstruída. E os sujeitos se constituem como tais à medida que dialogam com os outros; e a consciência de mundo, o conhecimento e a compreensão nascem desse diálogo com a alteridade (GERALDI, 1995).

Tais concepções permitem pensar o ensino e a aprendizagem da leitura de forma diferenciada. Ou seja, ler não será considerado uma atividade instrumental de acesso a um conhecimento distanciado do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Dito de outro modo, no diálogo que se estabelece entre professores e alunos e desses com os textos, as compreensões sobre um determinado tema resultam das trocas realizadas. Além das interações face a face que ocorrem em sala de aula, a leitura de textos exige outro tipo de envolvimento: aquele que resulta do fato de alguém selecionar alguma coisa a ser dita a alguém. Esse outro, muitas vezes, está posicionado em um horizonte mais distante, e o trabalho com a linguagem, seja para construir compreensões de um texto que se lê, seja para construir um projeto de dizer por meio da escrita, comporta sempre duas faces: é determinado “tanto pelo fato de que precede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 1929, p. 113).

Por ser um ato responsivo, ler exige um trabalho intenso com os recursos linguísticos, porque estes, embora carregados de memórias de outros dizeres ou de várias outras vozes, são maleáveis. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem, quando contextualizados, já são um ato de reflexão sobre a linguagem, pois, por meio das ações linguísticas, faz-se necessário compreender o outro e, ao mesmo tempo, fazer-se compreender por ele. Quando compreendemos o outro, fazemos corresponder a sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (ibidem). Em suma, da perspectiva teórica aqui assumida, a leitura não é ato que se

realiza no vazio, para não dizer nada, para não ser um ato responsivo de linguagem.

Por essa perspectiva teórica, a formação do professor mediador passa a ser uma questão fundamental, pois as formas de constituição do sujeito de conhecimento são importantes lugares de ancoragem de sua prática. Sua vivência como leitor passa a ser importante para compreender suas concepções e práticas em sala de aula. Daí os discursos analisados a seguir indicarem que o “saber-ensinar”, na medida em que dialoga com os conhecimentos e a história de vida cotidiana, tem importante base assentada nas histórias acadêmicas desses sujeitos.

### Leitura, mediação e representações sobre o professor mediador

As produções teóricas acerca da formação do professor de língua portuguesa, nas últimas décadas, produziram algumas unanimidades a respeito do que deve ser o ensino da leitura na escola. As principais são:

- a) Ler sempre foi tarefa da escola e uma das atribuições dos professores.
- b) Ler bem sempre foi o padrão funcional da escola do passado, que atendia a parcelas restritas da população em idade escolar. Ler massiva e precariamente tem sido a questão dramática da escola recente e é estendida a quase toda a população.
- c) Sem alunos nem professores lendo e assumindo sua tarefa de mediadores de leitura, escrevendo e dialogando, nada mais haverá na escola além da reprodução.
- d) E, por fim, os exercícios de leitura devem propiciar aos alunos condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar a nova informação pela leitura do mundo e expressá-la, escrevendo para o mundo.

Mediante essas unanimidades, se à escola foi atribuída a responsabilidade maior de formar leitores, o professor foi, indiscutivelmente, posto na posição de principal executor desse projeto. O professor é visto como aquele que apresenta o que será lido:

O livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas

formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia. (NEVES, 2007, p. 14)

Ainda segundo a autora, o professor é o responsável pela tarefa de levar o aluno a atrever-se a errar, a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que lê, do que sente, do que vive, do que ouve na sala de aula, do que ouve do mundo que está fora dos muros da escola, promovendo, assim, em seus textos e com os textos, um diálogo entre vida e escola, entre disciplinas escolares e o mundo.

Diante dessa responsabilidade, nas últimas décadas, a formação do professor leitor e formador de leitores tem sido um tema sempre recorrente. Muito já se falou e ainda se fala sobre esse assunto; entretanto, esse tema ou objetivo está longe de ter uma resposta satisfatória. No campo dos estudos da linguagem, a formação do professor de língua portuguesa assumiu o centro dos debates voltados para a melhoria do ensino da leitura na escola. Formou-se a convicção de que, para tornar os alunos leitores e sujeitos que gostem ou queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura como prática social e cultural.

Nas décadas de 1980 e 1990, houve um trabalho contínuo e intenso, visando à criação e/ou ao aperfeiçoamento de propostas sobre como a linguística efetivamente poderia se transformar em um recurso de construção do ensino da língua portuguesa, especificamente no ensino da leitura e da escrita na escola (GERALDI, 1995; ILARI, 1980, POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996). Porém, cerca de trinta anos após o início desses esforços, estudos demonstram que o aluno de Letras, futuro ou já professor de língua portuguesa, ao término do curso, não apresenta o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização. Termina o curso e continua a apontar um *abismo* entre a leitura e o exercício do magistério, entre aquilo que se lê na universidade e a prática de ensino na escola.

Consequentemente, esses mesmos estudos têm demonstrado que o professor que está na escola pouco se tem servido das produções acadêmicas para construir reflexões e compreensões acerca dos pro-

blemas de leitura de seus alunos. Após o término do curso de Letras, vai para a escola e, logo nos primeiros momentos de exercício da docência, conclui que o que viu e ouviu na universidade, em termos teóricos, não o ajuda na prática de ensino (NEVES, 2002). Esse distanciamento tem alimentado a crença de que teoria e prática não são faces de uma mesma moeda. Aliás, nos cursos de formação de professores, quando estes retornam à universidade após a graduação, surge uma resistência quase ferina com relação a qualquer atividade que envolva a leitura da teoria.

A leitura do texto teórico acadêmico transforma-se em uma tarefa que parece ficar encerrada no limite acadêmico. Esse, portanto, parece ser o desafio maior, quando pensamos a formação do professor mediador no interior dos cursos de Letras. O privilégio da teoria em detrimento da prática e o seu reverso, o privilégio da prática em detrimento da teoria, acarretam uma simplificação das contradições que envolvem o processo de ensino da leitura na escola. Dito de outro modo, se não se pode discordar da afirmação do professor de que o acesso a um conjunto de teorias nem sempre é o suficiente para encontrar respostas para as demandas geradas em sala de aula, por outro lado, também não é possível caminharmos para uma situação em que as chamadas atividades práticas sejam descarnadas, destituídas de um corpo teórico.

Ensinar a leitura é uma tarefa política por excelência e, como tal, exige não só que se inter-relacione o saber teórico a uma técnica e a uma arte de ensinar, mas também que se questione o significado e as razões de ensinar tal atividade na escola. Para tanto, o professor precisa do saber teórico para construir suas concepções, suas próprias trilhas. Nessa perspectiva, nos cursos de Letras, precisamos, com urgência, construir um aprendizado acerca de como interrogar as teorias e, a partir daí, construir outras maneiras de relacioná-las ao ensino da leitura em sala de aula.

Em suma, o pressuposto assumido é o de que os discursos sobre a distância entre teoria e prática estão ancorados em duas questões localizadas em lugares distintos, mas não destituídas de inter-relação: a primeira envolve o modo como se dá o trabalho com a linguagem no interior dos cursos de Letras; e a segunda refere-se ao desencontro entre o aluno idealizado e o aluno que efetivamente o professor en-

contra na escola. Ou seja, o primeiro problema está na casa de partida do professor de língua materna e o outro está na casa de chegada desse professor. Essas duas questões transformam a sala de aula em um lugar regido pelo imprevisível e as teorias sobre a linguagem em um conhecimento que não possibilita compreender esse imprevisível.

### **O ensino de leitura e a leitura do ensino no discurso do professor**

Os discursos a seguir transcritos resultaram de várias pesquisas e de trabalho em cursos de formação continuada desenvolvidos (ou em desenvolvimento) com professores da rede pública dos estados de São Paulo e Minas Gerais, de 2003 a 2010. Os enunciados elencados não só fazem emergir concepções conflitantes sobre leitura, mas, principalmente, demonstram como essa atividade, quando realizada no interior da escola, é vista, avaliada, pelos professores que a ensinam. As imagens que se formam do aluno é a de um sujeito incapaz de mobilizar a linguagem escrita para construir um projeto mínimo de interação com o texto.

#### *Imagens do aluno como leitor no discurso do professor*

Sempre que o tema é o ensino da leitura, é comum a queixa do professor de que o seu aluno não lê e, não importa o que seja feito em sala de aula, quais métodos sejam usados, continua sem nenhum ou com quase nenhum interesse pela leitura. Nos fragmentos expostos a seguir, prevalece a imagem de que o aluno não lê por múltiplas razões:

- a) não tem interesse;
- b) apresenta muitas dificuldades para interpretar;
- c) não apresenta história familiar de leitura;
- d) não tem autoestima.

Subjacente a esse discurso da não leitura, está presente o de que o professor mobiliza todos os esforços possíveis para que o ato de leitura se concretize. Vejamos:

*Cena 1 (2004-2005): professores de escolas públicas de ensino médio do estado de São Paulo:*

- 1) “De dar aulas até que eu gosto, mas ler texto de aluno é uma tortura.”
- 2) “É uma perda de tempo tentar ensinar esse povo escrever e ler.”
- 3) “Não entendo o aluno que temos hoje, parece que ele não quer saber de nada que a escola ensina. Ler, então, nem pensar!”
- 4) “No tempo em que estudei, eu amava ler e escrever.”
- 5) “Ainda bem que não sou professor de língua portuguesa. Estou livre da tortura de ensinar essa turma a ler e escrever.”

*Cena 2 (2010): professores de escolas públicas de ensino fundamental e médio de Minas Gerais (município de Uberaba):*

Como resposta à pergunta “Quais as principais dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita que seus alunos apresentam?”, surgiu o seguinte diagnóstico:

- 1) “Os problemas são vários: falta de apoio e acompanhamento (e estrutura familiar); falta de livros para empréstimo (e livros bons) nas escolas municipais; problemas neurológicos (e falta de especialista para atendê-los); falta de hábito de leitura.
- 2) “Nossos alunos não são (e tenho dúvidas se serão) leitores!”
- 3) “Os alunos apresentam dificuldades na interpretação de texto, construções de textos; não sabem ler o mínimo necessário. Além disso, nossos alunos não têm autoestima, não têm o hábito de ler; desde pequenos eles têm dificuldades para ser cidadãos.”

Esses discursos derivam de duas fortes representações sobre quem são os alunos que estão na escola básica: a) a que considera que são jovens que apresentam pouca cultura, leem pouco, não têm visão crítica e, por isso, apresentam vocabulário reduzido; b) a que considera que são jovens desmotivados porque pertencentes a um núcleo familiar não escolarizado (MARTINEZ, 2002). Genéricos, porque levantam questões muito mais amplas, que estão fora do campo de competência do próprio professor, esses enunciados possuem duas faces. De um lado, funcionam como grande mote para o professor mobilizar os alunos, implicá-los nos processos de ensino e aprendizagem. De outro, servem para defini-los como um projeto já fadado ao fracasso.

A partir disso, ler passa a ser uma tarefa cujo fracasso já está previsto no seu ponto de partida. Ou seja, a inserção desse aluno no contexto de diálogo com os valores e os bens culturais, tarefa reconhecidamente atribuída à escola, passa a ser vista como algo quase impossível.

*Imagens que o professor tem de si (como leitor) que explicam a imagem que tem do aluno*

Por outro lado, quando trata de apresentar a si mesmo como leitor dos textos acadêmicos, o professor apresenta a seguinte imagem de si:

*Cena 1 (2004-2005): alunos (muitos também professores) do último período de cursos de Letras de universidades públicas de São Paulo:*

- 1) “Durante o meu curso, vi muitas teorias linguísticas e literárias. Todo mundo vem aqui e fala das suas pesquisas, das suas teorias sobre a língua. Mas aí, de repente, na prática, a gente descobre que isso, que a teoria não serve para nada. A impressão que tenho é que o meu curso está me dando um monte de retalhos que eu terei que costurar tudo. O problema é que eu não tenho certeza se saberei costurar esse monte de retalhos quando estiver em sala de aula. Eu não ensino pro meu aluno teoria sociolinguística, gerativa, análise do discurso. Eu preciso ensinar ele ler e escrever. É disso... o que tenho que ensinar pro meu aluno, que eu espero que esse curso fale.”
- 2) “[...] tem um ano que estou tentando ensinar ele ler e escrever um pouco. Ele chegou até aqui sem saber nada. Ele foi passando e agora está na 6ª série e não sabe nada. Não acompanha a turma, não dá conta de copiar as tarefas no quadro e eu fico sem saber o que fazer com ele. Têm outros aqui com dificuldades muito próximas da dele. Têm os desatentos, têm os que vêm para a escola, mas que parecem que não estão aqui... É por isso que eu acho que a universidade não prepara a gente para a realidade da sala de aula. Aqui, os alunos não são bonitinhos, nem quietinhos. Eles são cheios de problemas, têm dificuldades para aprender e as teorias que aprendi na universidade não me ajudam muito a resolver esses problemas. Eu deixei você entrar na minha sala para que você

visse isso e pudesse me dizer alguma coisa. O que eu tenho que fazer para conseguir que ele aprenda?”

*Cena 2 (ano 2010): aluno de Letras que participa do projeto de extensão sobre leitura e produção de textos na Universidade Federal do Triângulo Mineiro:*

“Eu gosto muito do meu curso, mas sempre me pergunto: em que momento vamos falar do que eu tenho que fazer na escola? Fico sempre com a impressão que meu curso vai acabar e não faremos isso. Estou trabalhando numa escola, e os alunos têm muitas dificuldades para ler e escrever. Eu quero aprender como usar as teorias para encontrar respostas, mas ainda não consigo fazer isso. Leio, leio, mas não faz muito sentido. Tem alunos que já estão terminando o ensino médio e não sabem escrever corretamente um texto; não sabem gramática; não sabem nada de concordância.”

Se o aluno tem dificuldade para aprender a ler, o professor também se coloca na posição de quem não consegue ler a teoria. Os enunciados demonstram uma dificuldade de instauração de diálogo entre os saberes teóricos e as dificuldades encontradas na escola. Tais discursos, de fato, demonstram a perplexidade e a incompreensão acerca das relações da teoria com o ensino da leitura. Os discursos citados apontam para o fato de que o professor, detentor de um conhecimento teórico fragmentário, tem dificuldades para construir meios eficazes para convencer seu aluno sobre a importância de envolver-se com o que é próprio de uma aula de língua materna – o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, os pontos que chamam atenção são: a) a posição que os sujeitos desse discurso ocupam – a de quem, embora se esforce, não consegue um diálogo com o texto teórico; b) e, consequentemente, a de quem não sabe o que fazer com as teorias mediante as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. A distância entre a teoria e a prática torna-se a razão para o abandono da teoria. E, consequentemente, ao analisar sua própria prática e os desafios que precisa enfrentar, o mesmo professor tende sempre a atribuir as causas dos problemas que enfrenta ao outro (neste caso, o aluno, a família, a escola etc.). Obviamente, não se atribui somente ao professor a res-

ponsabilidade pelos problemas relacionados ao ensino da leitura na escola. A defesa é a de que a formação do professor pode ser lugar de sustentação de um olhar crítico para sua própria prática. Sobretudo, a formação é o que permite a esse sujeito ser capaz de também construir respostas para as dificuldades que encontra, quando se trata de ensinar o aluno a ler e a escrever.

### ***Quando professores e alunos se encontram em torno do texto***

O primeiro discurso deste tópico foi retirado de uma aula numa turma de 5ª série do ensino fundamental. Nele, o propósito era socializar/ler o resultado de uma atividade de escrita realizada pelos alunos na aula anterior. O segundo pertence a uma aula numa turma de 8ª série do ensino fundamental. Coletados em estados diferentes (São Paulo e Minas Gerais), os discursos se complementam e funcionam como importante indício acerca de como o ensino da leitura ainda acontece na escola. Vejamos:

*Cena 1 (2005): escola pública de ensino médio do estado de São Paulo.*

“– Vamos começar a leitura dos textos que vocês fizeram... quem já terminou o texto? [Alunos levantam a mão.] Nós lemos e comentamos o texto ‘Vida de criança’.

– P’fess’ra, eu fiz, mas não quero ler não! [...]

– Por que você não quer? [...]

– É chato ler isso! [...]

– Não tem isso, todos terão que ler! [...] Nesse texto, era pra vocês responderem a questão: viver é...? Vamos lá, então? O que é viver para vocês?”

*Cena 2 (2010): aula de leitura e interpretação de textos em 8ª série de escola pública de Minas Gerais (município de Uberaba):*

“Pessoal, peguem o questionário de interpretação que começamos a responder na aula passada! [...] Tá na página 15 do livro... Nós paramos na questão...? [Alunos respondem.] A 4? [...] A pergunta quatro: O que é discurso?”

Chama atenção nesses dados a resposta do aluno de que “é chato ler isso”. A atividade escolar é, de saída, vista como chata, sem sentido. Na fala da professora surge a resposta para essa avaliação negativa: o que se espera é que o aluno defina “o que é viver?”. Uma hipótese que se pode levantar é a de que a questão é abstrata, ampla e, conseqüentemente, sem sentido para o aluno! Como pode ser observado no desenvolvimento da interação verbal, a leitura do próprio texto é destituída de motivação, e o aluno não está convencido das vantagens de ler o que produziu. A partir disso, a leitura torna-se mera atividade escolar, algo para cumprir uma exigência da professora. Não há relação entre o que, efetivamente, é viver para o aluno e o que, provavelmente, foi escrito no texto. Nesse sentido, no enunciado “é chato ler isso” está subtendida uma definição mais ampla da leitura na escola: ler é atividade puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em mero momento de treino e avaliação.

Na segunda cena, especificamente na pergunta “o que é discurso?”, há um claro exemplo da dificuldade que o professor encontra para mobilizar os conhecimentos teóricos no momento em que ensina a leitura. A teoria, neste caso conceitos vindos do campo da análise do discurso, é transposta diretamente para a sala de aula. Se é abstrato pedir ao aluno que defina “o que é viver”, é incompreensível pedir que conceitue discurso. Essa questão comprova que o professor da escola básica ainda apresenta dificuldades para retirar, das teorias linguísticas, orientações e conteúdos para o ensino da leitura. Em razão disso, o processo de mediação se fragiliza em dois lugares importantes: a) na leitura da teoria e na transformação dessa em mecanismo de sustentação das práticas de ensino; e b) sobretudo, na posição de mediador entre texto e aluno assumida pelo professor. Ou seja, as unanimidades apontadas na seção “Leitura, mediação e representações sobre o professor mediador” ainda continuam sendo, de fato, parâmetros de discussão teórica, mas não da prática viva.

### Possibilidades de constituição do professor mediador

O mosaico de vozes que compõem o tópico anterior apresenta várias possibilidades de análise e discussão acerca do que, efetivamente,

ocorre em termos de mediação. Entretanto, o que chama atenção é que há uma crise relacionada ao ensino e à aprendizagem da leitura. E vários são os seus pontos de sustentação: há um aluno que, como um enigma, oferece resistências e não adere ao projeto de leitura tal qual a escola deseja. Há um professor que não só tem dificuldades de construir explicações para os problemas que emergem nas produções de seus alunos, mas também não compreende esse sujeito na relação com a temporalidade em que está inserido. Ou seja, no que concerne ao ensino da leitura, o professor tem dificuldades de lançar mão das diferentes teorias para compreender esse sujeito que, de fato, é o seu grande interlocutor cotidiano no exercício da docência.<sup>2</sup>

Na universidade, temos uma vasta produção, sobretudo no campo dos estudos da linguagem, que explica as razões históricas do fracasso da escola (e do próprio aluno) no trabalho com a leitura. Perrenoud (1993, 1996, 1999), ao discutir a necessidade de mudanças nos currículos universitários, afirma que, no tradicional modelo de formação, o futuro professor desenvolve uma relação com o saber e com a futura profissão que não o incita à reflexão, o que reforça o discurso de que os saberes acadêmicos não ajudam no processo de ensino. Ou seja, segundo o autor, o contrato e os objetivos de uma formação ligada ao paradigma reflexivo não são suficientemente explicitados e trabalhados para permitir a construção de uma prática docente reflexiva e crítica.

Se essa visão estiver correta, os impasses que cercam a formação do professor estão ligados não somente aos valores e às representações que carregam sobre o que seja o ensino da leitura, mas também à forma como os saberes são apropriados, lidos, incorporados e subjetivados ao longo da formação inicial. Isto é, tais impasses sustentam-se no encontro entre o academicismo clássico (o modo de ensinar a teoria) e a obsessão prescritiva vinda da escola fundamental e média. Os modos tradicionais de organização dos cursos corroboram essa obsessão. Se, por um lado, existem as ações praticadas com base nas representações sobre o que sejam ou deveriam ser o ensino e a aprendizagem da leitura, por outro lado, a forma como se dá o encontro com as teorias termina por corroborar a compreensão de que o saber

---

2 Nas demais áreas de conhecimento, o professor, ao defrontar-se com esse aluno que não lê nem escreve, opta por assumir que o declínio da escrita e da leitura é um dilema a ser enfrentado somente por aqueles que ensinam a língua portuguesa.

teórico representa um conhecimento vago, difícil de ser apreendido e, portanto, de pouca aplicabilidade nas práticas reais de ensino.

Para que a teoria seja lida, compreendida e transformada em efetiva ferramenta de trabalho, é necessário que seja utilizada, aplicada na compreensão de problemas ligados ao cotidiano da escola. Por essa perspectiva, a qualidade do ensino da leitura não depende somente do conhecimento teórico do professor, mas também da vivência deste como sujeito que escreve e que lê, uma vez que a “formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (PERRENOUD et al., 2008, p. 23). O trabalho com a leitura é uma prática complexa, e esta não se realiza de forma eficiente quando reduzida à aplicação de um determinado saber.

Diante desse problema, muitos autores têm defendido que a pesquisa é um meio de aliar conhecimento prático e conhecimento teórico. Aliás, o tema professor-pesquisador tem recebido atenção crescente nos últimos tempos, em razão dos impasses que impedem a formação de um professor reflexivo. Tardif (1991), Perrenoud (1993, 1999) e Nóvoa (1991) reivindicam para o professor-pesquisador, no que concerne à construção de saberes sobre o ato de ensinar, a mesma posição do artista, que ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de ensino. Ou seja, os aportes teóricos e metodológicos passam a ser, efetivamente, meios de construção de respostas para as dificuldades de ensino e aprendizagem, uma vez que são compreendidos no confronto com situações locais e que não se configuram como abstrações teóricas. A posição de mediador é construção, processo que se realiza.

A atual universidade, na maioria das vezes, ainda ensina o professor em formação a ser porta-voz de terceiros – sob cujos significados ele se aliena, em um movimento de quase total colagem – e, conseqüentemente, leva à formação de um profissional com pouca autonomia intelectual. Uma educação que permita ao futuro professor produzir seu próprio conhecimento, no exercício da docência, implica um deslocamento de sua posição subjetiva e um transformar-se em sujeito de ações que envolvem sempre o diálogo com o outro: o texto, o aluno (RIOLFI, 2007). A ideia é que aquele que está em formação precisa, nas vivências formativas, aprender a mobilizar os saberes da cultura e, colocando seu corpo e sua singularidade em jogo, em diá-

logo com os saberes que lhe são dados, consiga produzir, por sua vez, novos significados, novos sentidos.

A atividade de pesquisa permite ao futuro professor ler a teoria de um modo diferenciado, uma vez que precisa responder a uma questão que o incomoda. E, aqui, penso numa atividade de pesquisa em que ele seja protagonista, sujeito de uma questão que, realmente, o incomode e, por isso, tenha o desejo de respondê-la. O modelo de pesquisa que, para responder as urgências produtivas da universidade contemporânea, tem incentivado o aluno, já na graduação, a colar-se no professor-pesquisador e a tomar como sua a questão do outro, pode não responder a esse deslocamento necessário à formação do professor. O ato de criação e de transformação não se dá pela reprodução da palavra do outro, mas pela apropriação e transformação da palavra do outro em palavras próprias (BAKHTIN, op. cit.).

Ao tentar responder a uma pergunta, a leitura da teoria é parte da construção de respostas, pois, como pesquisador, o futuro professor precisa ler e escrever. Essas atividades dão ao sujeito a possibilidade de refletir sobre si mesmo e sobre suas ações nas relações com seus diversos interlocutores. Isso porque a leitura e a escrita obrigam o sujeito a organizar no papel diversas operações discursivas que não se reduzem a – e muito menos se definem como – mero domínio da estrutura da língua. Ações para compor um texto exigem que o autor saiba argumentar com o seu tempo, que tenha conhecimentos dos saberes e dos valores culturais, sociais e ideológicos vigentes no contexto de produção.

Lendo e escrevendo, o futuro professor aprende a dialogar com os valores dados pela sociedade e, sobretudo, aprende a interpretar, organizar tudo isso numa peça textual que é constituída e constitutiva de sua própria linguagem a respeito do objeto de conhecimento. O desejo que leva à enunciação da própria produção de conhecimento coloca-o na posição de quem se reconhece como produtor de um saber próprio, que contém o germe de algo que ainda não foi dito. Enfrentando o trabalho de ler a palavra do outro e produzir sua própria palavra, o futuro professor, ao pôr-se a responder uma questão de pesquisa, ganha condições de perceber e construir os movimentos que a inscrição da própria palavra ou o pensar de uma prática nova o obriga a fazer. É nesse trabalho de busca de resposta que pode descobrir que



enfrentar sua singularidade, muitas vezes manifesta na vontade de dizer de um modo diferente, é construir para si um caminho novo, mas sem abrir mão da mediação da palavra do outro.

### Considerações finais

Entre as unanimidades construídas em torno do ensino da leitura na escola, está a de que é responsabilidade desta inserir o aluno no contexto de diálogo com os bens culturais, sociais e econômicos produzidos em nossa sociedade; por isso, ensinar o aluno a ler, para que possa participar ativamente desse diálogo, é tarefa da escola. Para criar essa atitude dialógica, o professor mediador precisa refletir sobre a qualidade da própria mediação com o aluno e com o texto e, sobretudo, da mediação entre aluno e professor. Ensinar a ler para produzir conhecimento exige que o professor aprenda também a produzir conhecimento sobre a leitura e as práticas de linguagens realizadas na escola.

Os discursos analisados demonstraram que essa é a maior dificuldade que o professor encontra ao se deparar com os desafios postos pelas práticas de ensino e aprendizagem da leitura. Nesse sentido, na etapa de formação inicial, não basta dizer o que deve ou não ser ensinado na escola em termos de concepções de leitura e de linguagem. Para além da necessária vivência teórica, a relação do professor (ou futuro professor) de língua materna com as teorias coloca-se como uma prática necessária. Tal relação precisa possibilitar ao sujeito professor uma formação que lhe permita sustentar a posição de quem ensina.

Essa sustentação passa pelo aprendizado acerca do como lidar com a diversidade de teorias encontradas no momento da formação inicial e, posteriormente, implica saber mobilizar essas teorias na construção de respostas para a multiplicidade de questões que o ensino da leitura coloca. A afirmação do professor de que não sabe o que fazer com a teoria esconde outra concepção: a de que teoria e prática estão em campos diferentes. Daí a defesa de que a persistência em dissociar os saberes teóricos dos práticos ou a dificuldade de mobilizar a teoria para construir respostas para os problemas de ensino e aprendizagem da leitura expõe a necessidade de repensar as formas como efetivamente vem sendo trabalhada a formação do professor de língua materna. A esfera de formação inicial precisa voltar-se mais para a questão de como ser-fazer. Por isso:

Defendo que a formação do professor deve se dar, desde seu início, através da pesquisa, possibilitando uma reflexão sobre sua prática e seu campo de conhecimento de forma a ter com ela uma relação mediatizada por uma teoria. Consequentemente, estou afirmando que formar alguém para ser professor de língua materna [para ser mediador de leitura] que vá além de reproduzir o que fez a geração precedente passa por ensiná-lo a lidar, de forma diferenciada, com dados oriundos de sua prática profissional, ou mesmo, com *dados* colhidos das práticas de outros profissionais. (RIOLFI, op. cit., p. 41, grifo meu)

Em suma, o pressuposto assumido ao longo deste texto é o de que a formação pela pesquisa é um momento em que o futuro professor, ao confrontar-se com um problema e, conseqüentemente, ao mobilizar teorias para resolvê-lo, aprende a realizar um tipo de reflexão que lhe será útil no exercício da docência e lhe permitirá compreender as dificuldades de leitura apresentadas por seu aluno. De acordo com Perrenoud et al. (2008), a formação inicial do professor deve ser orientada para uma aprendizagem estimulada pela busca de resolução de problemas, para que em sala de aula o professor se confronte com a experiência e trabalhe a partir das observações, surpresas, sucessos e fracassos. Ainda segundo o autor, as universidades precisam encontrar um equilíbrio entre os aportes teóricos estruturados, que antecipam os problemas que o professor pode encontrar no exercício da docência, e os aportes mais fragmentados, que correspondem às necessidades suscitadas pela experiência. É necessário dar condições para que o professor reflita sobre sua prática e aprenda a agir na urgência e a decidir na incerteza.

Nesse movimento, a falta, a incerteza acerca de como ensinar a leitura, poderia ser vista como o lugar que, de acordo com Geraldí (2003, p. 17), nos permite “conviver com o inusitado, reencontrar sonhos abortados”; isso pode possibilitar o nascimento de um sujeito professor com a liberdade de assumir o compromisso político e ético de transmitir ao aluno o direito de ser sujeito de sua própria palavra nos encontros em que estabelece com o texto. Devolver ao aluno o direito de ler e interpretar *com suas próprias palavras* precisa ser o principal objetivo do ensino da leitura.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- GERALDI, J. W. *Ritos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GERALDI, J. W. A diferença identifi ca. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ILARI, R. Linguística e ensino da língua. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros-USP*, São Paulo, n. 22, p. 19-26, 1980.
- MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T. Enunciação e práticas discursivas na universidade: uma reflexão sobre dificuldades de escrita. In: MICHELETTI, G. (Org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINEZ, A. S. A cultura jovem na ótica dos (as) professores (as) de uma escola de ensino médio. In: CANDAU, V. M. F. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NEVES, I. C. B. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- PERRENOUD, P. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude – savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur, 1996.
- \_\_\_\_\_. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação Crítica da Anped*, n. 12, p. 5-21, dez.-set. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.
- RAMIRES, V. Leitura e produção escrita de universitários. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, n. 38, p. 37-48, mar. 2002.
- RIOLFI, C. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, E. *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.
- TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 4, 1991.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.