

A LEITURA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Antonio Lailton Moraes Duarte¹, Regina Cláudia Pinheiro²
Julio Araújo³

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a importância da leitura para formação docente no tocante a aspectos relacionados à frequência, aos objetivos e aos interesses de leitura acadêmica. Para tanto, fundamentamo-nos, principalmente, nas obras de Kramer (2002), Cavalcante Jr. (2005a,b), Freire (1993) e Matêncio (1994). Para sua execução, contamos com a participação de alunos de um Curso de Pedagogia, matriculados em uma disciplina do sétimo semestre da Universidade Estadual do Ceará. Os estudantes preencheram um questionário com questões relacionadas ao seu perfil-leitor e às dificuldades e possibilidades de leitura acadêmica na universidade. Os resultados demonstram que a leitura de textos acadêmicos deve ser um componente para que os alunos possam obter novos aprendizados. Além do mais, a leitura acadêmica de textos que relacionam teoria e prática deve ser constante para que o futuro profissional possa basear, conforme Farias (2009), a sua ação docente no conhecimento elaborado e na realidade dada a fim de formar habilidades interlocutivas na leitura. Assim, os professores universitários devem priorizar textos do interesse dos alunos para que estes possam lê-los estabelecendo seus objetivos de leitura e também percebendo laços com sua prática profissional, uma vez que o uso frequente de procedimentos metacognitivos são exigidos durante a leitura de textos acadêmicos.

Palavras-chave: Leitura; formação de professores; discurso acadêmico.

Abstract

This article reflects on the importance of reading for formation of teachers concerning aspects related to the frequency, the goals and interests of academic reading. For that, -It is based on mainly in the work of Kramer (2002), Cavalcante Jr. (2005a, b), Freire (1993) and Matêncio (1994). For its implementation, we rely on the participation of students in a School of Education, enrolled in a course of the seventh semester of the State University of Ceara. The students completed a questionnaire related to their profile-reader and the difficulties and possibilities of academic reading at the university. The results show that reading academic texts should be a component so that students can gain new learnings. Moreover, reading academic texts that relate theory and practice should be constant for the professional future may be based, as Farias (2009), their teaching knowledge and actually produced given the order to build skills in reading interlocutives. Thus, professors should prioritize texts of interest to students so that they can read them setting their goals for reading and also realizing ties with their professional practice, since the frequent use of metacognitive procedures are required when reading academic texts.

Keywords: Reading, formation of teachers, academic discourse.

¹ Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e Professor de Linguística da graduação da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) e pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará.

² Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e Professora da graduação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC) da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (FUNCAP).

³ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará onde atua como professor.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os estudos relativos à leitura na formação de professores têm-se mostrado bastante fecundos. O interesse pela questão tem crescido, paulatinamente, porque compreender as relações que os docentes foram estabelecendo com livros, ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho, ajuda-nos a perceber que, durante essas trajetórias, muitas pessoas, sobretudo familiares, como o pai, mãe, avô, avô ou mesmo um irmão, contribuíram, de forma marcante, para o gosto pela leitura, enquanto a escola, consoante Kramer (2002, p. 135), via de regra, proporciona uma leitura forçada tida como um dever imposto.

Essa visão escolar da leitura imposta não proporciona, a nosso ver, o resgate da dimensão social e transformadora que a leitura pode oferecer, pois a atividade leitora deve ser vista como um meio de construção da democracia à medida que esta proporcione o desejo de ler, a si mesmo e ao mundo, através da liberdade de comunicação e expressão do leitor (CAVALCANTE Jr., 2005, p. 47). Ou seja, quando a escola nega essa dimensão está negando a própria liberdade de comunicação e expressão, causando, dessa forma, desgosto por essa atividade. Por isso, falar de leitura na formação de professores, na concepção de Kramer (2002), é conhecer histórias de desprazer, imposição, obrigatoriedade, vontade de não ler, oriundas, a nosso ver, da visão escolar e acadêmica da leitura imposta pela escola e pela universidade na época em que estes professores eram alunos/universitários.

Diante disso, neste artigo, pretendemos encetar uma reflexão acerca das dificuldades e possibilidades da leitura acadêmica na formação docente, a fim de tornar esse profissional um professor-leitor e/ou um leitor-professor. A pergunta que norteará nossa discussão é: Como é o comportamento leitor de alunos de um Curso de Pedagogia, considerando frequência, objetivos e interesses de leitura? Responder a essa questão, nesse artigo, significa apresentar e refletir sobre as dificuldades e as possibilidades da leitura acadêmica na formação docente, já que a leitura científica é algo inerente a esta profissão.

Para construção de nossos dados, usamos, como técnica, o questionário, que foi preenchido por 29 alunos, os quais se encontram matriculados em uma disciplina do sétimo semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará.

Os resultados da pesquisa são discutidos à proporção que a teoria está sendo apresentada. Para tal empreitada, entendemos que, em primeiro lugar, devemos salientar a importância da leitura na formação docente. Em segundo lugar, os aspectos que interferem na compreensão leitora e, em terceiro lugar, imagens do professor-leitor no discurso acadêmico.

Finalmente, discutiremos se é possível ser professor-leitor e leitor-professor. Nesse contexto, apresentaremos

as ideias de Matêncio (1994), Kramer (2002), Cavalcante Jr. (2005), Pinheiro (2006; 2007), Kleiman (2000), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), dentre outros autores que tocam na questão.

1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Parece-nos paradoxal tratar de um tema como a leitura acadêmica na formação docente, tendo em vista que esse assunto é inquestionável e que o ato de ler é intrínseco a essa profissão. Porém, algumas pesquisas demonstram que muitos fatores contribuem para que esses profissionais, especialmente os que lecionam nas séries iniciais não tenham o hábito da leitura.

Não trataremos, neste subitem, desses fatores, mas da contribuição que a leitura acadêmica poderá possibilitar para a prática docente. Para iniciar, refletiremos sobre o prazer de ler, sensação que poderá dividir bons e maus leitores. Não estamos aqui tratando somente da leitura de ficção, possibilitada pelo texto literário, mas também do prazer que é aprender algo através desse ato para tornar-se, assim, uma pessoa mais instruída e mais bem informada na vida pessoal e profissional.

Afirmamos isso, porque a leitura possibilita, conforme Freire (1993), Smith (1999), Ruiz (1985), Campos Júnior (2003), Cavalcante Júnior (2005a, 2005b) e Pinheiro (2006), o conhecimento do mundo, o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, o refinamento da percepção e do raciocínio, a imunidade das manipulações oriundas da comunicação pela imagem veiculada pelos meios de comunicação, a facilidade para expressão oral e escrita e a capacidade de monitoramento da compreensão de aspectos gramaticais e de textualidade, da percepção das atitudes e intenções do escritor do texto.

Além de tudo isso, possibilita também a desoneração da memória, a abertura de novos horizontes do saber, a disciplina da mente, o alargamento da consciência pelo contacto com formas e ângulos diferentes sob os quais o mesmo problema pode ser considerado, a construção da própria ciência e o crescimento cultural (cf. FREIRE, 1993; SMITH, 1999; RUIZ, 1985; CAMPOS JÚNIOR, 2003; CAVALCANTE JÚNIOR, 2005a, 2005b; PINHEIRO, 2006).

Outro fator que merece destaque com relação à formação docente é a leitura como instrumento para a melhoria da prática profissional, denominada por nós de leitura acadêmica. Assim, sendo o professor um leitor ávido, ele poderá, através de leituras de textos acadêmicos, transferir o material lido para sua prática pedagógica e deixar de ser apenas um repetidor de conteúdos prontos para tornar-se um profissional mais crítico, capaz de questionar o mundo que o rodeia e também as leituras praticadas.

Essa capacidade crítica se integra à “inteligência do mundo”, *i.e.*, à compreensão crítica do mundo à medida

que, de acordo com Freire (1993, p. 11), ler o mundo é aprender o significado daquilo que nos rodeia. Ou seja, é aprender o valor social e afetivo da nossa realidade e vinculá-la à experiência da realidade de que ela fala.

Assim podemos afirmar, conforme Cavalcante Jr. (2005a), que a leitura do mundo passa a ser um convite para compreender os componentes escondidos de uma sociedade – a sua cultura, que é representada através das suposições culturais, valores, crenças e modos de comunicação de um grupo de pessoas.

Desse modo, o professor poderá perceber que há um número considerável de material escrito com um “belo” discurso, mas com pouca aplicabilidade, compreendendo também que existem teorias que se aplicam a uma realidade e não a outras, porque os materiais escritos são associados às diversas realidades existentes em nosso país. Sobre essa questão, 24% dos alunos que participaram desta pesquisa afirmam que gostariam de ler, na universidade, textos que dissessem respeito a sua realidade.

Para tanto, o leitor crítico e sujeito de sua história deve realizar suas leituras, entendendo que elas podem ser passíveis de críticas e/ou não realizáveis, porque se levarmos em consideração a pedagogia da democracia, o exercício da leitura da palavra associada à leitura do mundo envolve, na visão de Freire (1993), implicações de ordem estética, de boniteza e, também, de liberdade de criação.

Essa liberdade de criação envolve, a nosso ver, a capacidade de se fazer críticas ao que se lê, pois a leitura, consoante Campos Júnior (2003, p.1), é problematizadora, induz à reflexão, suscita hipóteses, faz pensar. Inclusive, para este autor, “a leitura é um dos últimos recantos da liberdade intelectual”, pois, para ele, quem lê cria tanto ou mais que o autor.

Esta capacidade do leitor de criar tanto ou mais que o autor reside no fato de que, com a imaginação solta, o leitor, a depender do gênero textual lido, elabora mentalmente os cenários, compõe o perfil dos personagens, interpreta diálogos, identifica afinidades pessoais e vive, a seu modo, o prazer e a infinitude das emoções potencialmente contidas no texto. Ou seja, quem lê não recebe imagens prontas, coloridas, acabadas, mas tem de construí-las pelo processo do entendimento e interpretação.

Nessa perspectiva, os professores ressignificam o que leem com base em suas histórias de vida, suas práticas docentes e as leituras que realizam, pois comprovamos, na pesquisa realizada com alunos do Curso de Pedagogia, que mais de 65% dos pesquisados gostariam de ler textos sobre temas desconhecidos para aprenderem coisas novas, isto é, para obterem novos aprendizados.

Dessa maneira, esse futuro profissional, que estamos visualizando, é um leitor que não se limita à leitura do livro didático, não permitindo que este “reduza o papel do professor ao de mero intermediário entre o autor e os alunos (...) [tornando, assim, a] proposta de ensino centrada no livro didático” (MATÊNCIO, 1994, p. 96). Dissemos isso, porque, de acordo com Matêncio (1994), com a leitura de outros materiais, o professor torna-se sujeito de sua história, capaz de criticar, inclusive, os conhecimentos autorizados/veiculados em sua área de conhecimento.

Desse modo, se o professor desenvolver o hábito de leitura, estará em constante formação, mesmo que não participe de cursos, congressos ou outros eventos considerados de formação, podendo, assim, tentar preencher as lacunas deixadas, eventualmente, por sua formação inicial ou se informando sobre novos estudos na sua área.

Com relação à leitura de texto acadêmico⁴, que tem a função tanto de instruir o professor sobre o conteúdo a ser ministrado quanto sobre questões pedagógicas que o auxiliam a optar pela melhor forma de repassar esses conteúdos e gerenciar suas aulas, ressaltamos sua importância para a formação pedagógica, pois, essas leituras são importantes porque orientam os docentes sobre “o quê” e “como ensinar” em cada série.

Nesse sentido, saber como os alunos aprendem pode auxiliar a ação do professor, a fim de propor a metodologia mais adequada para facilitar essa aprendizagem, fazendo com que diminua o fosso que há entre as tarefas de leitura requeridas no âmbito do Ensino Médio em relação às solicitadas no Ensino Superior, como apontam Carlino (2003), Costa (2007) e Farias (2009), pois este “fosso” tem contribuído sobremaneira para a dificuldade de compreensão e inserção do aluno de graduação, futuro profissional, nas atividades de letramento que são próprias do contexto acadêmico, isto é, do letramento acadêmico.⁵

⁴ Estamos considerando, para o escopo deste trabalho, texto acadêmico todo material que, consoante Motta-Roth (1999, p. 2), tem se pautado por artigos e livros publicados, comunicações e palestras, elaborados e imbuídos de discurso consagrado ou normalizado que mantém o conhecimento instituído. Vale ressaltar, nos dizeres da autora, que qualquer divergência desse discurso normalizado é reconhecida como evidência de um saber anormal ou produzido por um sujeito operando de fora da comunidade acadêmica. Em vista disso, ela defende a argumentação de que o discurso variante ou anormal pode contribuir para novas configurações da academia, por conta da chegada de novos membros a essa comunidade, para mudanças de paradigma e para o avanço do conhecimento.

⁵ Letramento acadêmico consiste na capacidade de os universitários, durante o processo de leitura e escrita de textos acadêmicos, utilizarem mecanismos de compreensão e apropriação, no decurso de sua formação superior, dos protocolos da leitura e da escrita próprios dos gêneros textuais (fichamento, resumo, *abstract*, resenha, artigo científico, *paper*, ensaio, memorial acadêmico, monografia, dissertação, tese, etc.) do domínio acadêmico, dotados, conforme Duarte (2012), de baixa expressividade, por conta do seu alto grau de formatação, determinada, em sua maioria, pelas normas da Associação de Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como, por exemplo, sublinhamento do texto, esquematização do texto, resumo do texto, fichamento do texto lido, retextualização do texto lido em um novo texto, dentre outros.

2 ASPECTOS QUE INTERFEREM NA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS ACADÊMICOS

Após refletirmos sobre a importância da leitura acadêmica para a formação docente, identificaremos algumas dificuldades para a compreensão de textos acadêmicos e algumas possibilidades para a solução dos problemas. Para tanto, apresentaremos aspectos que dificultam a leitura acadêmica, suas possíveis causas e como o leitor poderá superá-los.

São muitos os aspectos que interferem na compreensão leitora, podendo ser oriundos de fatores relacionados ao leitor ou ao texto. Neste artigo, consideraremos somente aspectos que interferem na compreensão leitora ligados ao leitor. Dentre eles, destacamos os objetivos da leitura que devem ser estabelecidos por uma pessoa externa ou pelo próprio leitor e os interesses do leitor. Sobre esse aspecto, são variadas as finalidades mencionadas pelos alunos, as quais citamos: adquirir conhecimento/crescimento intelectual (31%), auxiliar as atividades acadêmicas (21%), obter bons resultados nas avaliações (10%), auxiliar a prática profissional (10%), enriquecer a formação profissional (9%), melhorar as participações em sala (5%), melhorar a expressão oral ou escrita (5%) e outras respostas (9%).

Cabe aqui ressaltar que essa pesquisa constatou também que somente 10% dos alunos do referido curso consideram que os textos que leem servem para enriquecer a formação profissional, o que nos faz levantar duas hipóteses: a primeira consiste no fato de que esses leitores não conseguem relacionar alguns textos teóricos à prática docente. Outra hipótese é a de que os textos solicitados aos alunos não têm mesmo relação com sua formação.

No entanto, independentemente da hipótese, os professores precisam rever os textos que os alunos leem, tentando relacioná-los à formação dos professores ou solicitando outros textos, pois, a nosso ver, se partimos do princípio de que o trabalho das ciências, sobretudo das humanas, é estudo de textos (ver BAKHTIN, 1992; KRAMER, 2002), estes devem possibilitar a construção do conhecimento dos professores para suas práticas em sala de aula. Ainda com relação a esse aspecto, Kleiman (2000, p. 30-31) afirma que “nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” e que “lembramos seletivamente aquela informação que é importante ao nosso propósito”.

Na verdade, observamos, de acordo com Martins (2003, p. 875), que

o professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Em vez de teoria/prática/teoria dinamicamente articuladas, o que o professor adquire no

curso superior (louvem-se as exceções) são discursos e técnicas. Esse quadro denota a aguda necessidade de valorização profissional do professor, além da revalorização dos cursos de licenciatura e de uma revisão de sua estrutura, de seu funcionamento e de sua articulação com a escola de ensino fundamental e médio e ensino superior.

Ou seja, os universitários, ao concluírem a sua graduação, chegam às salas de aulas sem terem uma noção clara das teorias vistas ao longo do curso superior e muito menos de práticas capazes de resgatar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação universitária.

Isso ocorre, a nosso ver, porque as leituras praticadas durante a graduação, na maioria das vezes, não relacionam a teoria à prática, dificultando, dessa forma, a atuação dos futuros docentes na sua prática em sala de aula e porque este tipo de leitura [de textos acadêmicos] exige dos universitários o uso frequente de procedimentos metacognitivos, que não são bem operacionalizados pelo leitor-universitário – futuro profissional – por conta de este não saber com clareza qual é o objetivo que deve nortear a sua leitura, não tendo assim controle consciente no sentido de ser capaz de dizer e explicar a relação que existe entre o conhecimento elaborado (teoria) e a realidade dada (prática).

Além do mais, Pinheiro (2007) ainda detectou que 76% dos discentes de sua pesquisa, somente, às vezes, têm interesse pela leitura dos textos acadêmicos que lhes são solicitados. Esses dois aspectos, os objetivos e os interesses pelo material que se lê, devem ser considerados e refletidos pelos professores ao sugerir uma leitura, pois esses fatores podem condicionar a compreensão do texto ou a falta dela.

Ainda com relação às dificuldades que incidem no leitor, um aspecto que poderá implicar na compreensão de um texto é o desconhecimento de palavras, expressões, frases inteiras ou parágrafos. Neste caso, o leitor necessita identificar qual a sua causa, a fim de tentar resolvê-la.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p. 71) apresentam algumas razões e tentativas de soluções quando a dificuldade de compreensão do texto centra-se no desconhecimento de palavras, expressões ou frases inteiras. Dentre elas, estão “falta de clareza do autor, falta de algum tipo de conhecimento necessário, palavras pouco usuais, frase muito longa e/ou pensamento muito abstrato do autor”.

Dessa forma, sabendo o que não está claro, o leitor poderá tentar, dependendo da causa, uma das alternativas seguintes: procurar a palavra no dicionário ou tentar relacioná-la com outras palavras ou com o sentido geral da frase ou do texto, seguir a leitura, a fim de descobrir se há algum esclarecimento dado pelo próprio texto ou tentar relacionar o conteúdo com outros textos já lidos.

Diante disso, ao indagar aos estudantes de Pedagogia sobre que procedimentos eles executam quando não compreendem textos ou fragmentos de textos, 65% deles informaram que voltam ao seguimento que não compreendem

deu antes de concluir a leitura do texto, 58% continuam a leitura até o final e, posteriormente, relê o texto, 52% pedem ajuda a professores ou colegas, 52% procuram o significado de termos desconhecidos. Constatou-se, com isso, que os leitores pesquisados procuram sanar suas dúvidas a fim de cumprir o objetivo proposto para leitura.

É importante ressaltar que nenhum aluno optou pela opção de desistência da leitura e somente um estudante afirmou continuar a leitura até o final sem reler o que não compreendeu, comprovando seus esforços para compreensão do texto.

3 IMAGENS DO PROFESSOR-LEITOR NO DISCURSO ACADÊMICO

Se partirmos do princípio de que a apropriação do discurso acadêmico só é possível através da leitura de textos que circulam no ambiente acadêmico, podemos afirmar que o conhecimento somente será adquirido e produzido com a leitura de diversos textos que circulam na sociedade com os seus padrões sócio-retóricos, estilo e propósitos comunicativos social e culturalmente definidos pela sociedade (MARCUSCHI, 2003).

Isso se justifica porque “marcando a trajetória de leitura dos alunos, a linguagem apareceria para todos os professores como um tema de importância central” (ANDRADE, 1998, p.160), pois o seu domínio é inerente ao magistério haja vista que esse domínio é a porta de entrada para o processo de aquisição de conhecimento, seja ou não acadêmico.

Além do mais, “o modo como nos apropriamos do universo e das informações que nos cercam e os incorporamos a nosso repertório cognitivo, representando, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, é função de nossa própria condição humana” (MOTTA-ROTH, 2008, p.2). Ou seja, o modo de nos apropriarmos do mundo acadêmico é a função de nossa própria condição de sermos acadêmicos.

Entretanto, esse processo de apropriação é moldado pela interação dialógica com o mundo que nos cerca dentro do ambiente acadêmico, embora os mecanismos do pensamento possam ser concebidos como acadêmicos, os conteúdos são socialmente construídos e, portanto, são histórica e culturalmente determinados.

Nesses termos, vale dizer que o conhecimento acadêmico é construído através da leitura e da produção de diversos textos, como, por exemplo, fichamentos, resumos, resenhas, artigos científicos, ensaios, memoriais acadêmicos, *papers*, monografias, dissertações, teses, para citar alguns, que circulam na comunidade acadêmica socialmente compartilhada.

Assim, podemos dizer, de acordo com Coracini (1991), que o ensino de leitura (...) do texto acadêmico tem se pautado por artigos e livros publicados, comunicações e palestras. Mas, a nosso ver, não somente através desses

gêneros, mas também através de resenhas, resumos, fichamentos, ensaios, trabalhos de conclusão de curso, monografia, relatórios de estágios, dissertações e teses, pois essas leituras têm repercussões acadêmicas à medida que o conhecimento se materializa a partir da leitura e da produção desses textos e dos usos que se fazem desses conhecimentos.

Entretanto, a frequência com que os sujeitos desta pesquisa leem os textos que lhes são solicitados deixa a desejar, pois somente 24% dos alunos de Pedagogia leem textos acadêmicos diariamente, 14% o fazem em véspera de avaliações, seminários etc. e outros 14% os leem 1 vez por semana.

Sabemos que o discurso acadêmico estabelece uma intersecção com a leitura por trabalhar com a inclusão de aspectos acadêmicos e os relacionar à formação de professores quando analisa os elementos capazes de proporcionar subsídios sobre como se dá a produção de conhecimento através de textos que circulam no contexto da academia. Daí, o acesso à academia mostra a necessidade de se ler os textos produzidos dentro do contexto acadêmico.

Essa necessidade de leitura dentro do contexto acadêmico reside no modelo vigente de academia, pois, conforme Andrade (1998), o lugar do professor é de transposição de conhecimento com origem na pesquisa para sanar algumas necessidades didáticas presentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; de conhecimentos científicos necessários à aprendizagem dos alunos; da tecedura das observações sobre o lugar dado ao professor como leitor, tratando especificamente do material editorial impresso cujos autores são membros da academia; do estabelecimento de uma descrição crítica da produção do conhecimento na condição de literatura dos profissionais de ensino, considerando-a como a principal responsável pela construção de um espaço de formação profissional; e da produção de conhecimentos das diversas áreas de instrução acadêmica que é convertido em leitura de formação do magistério em contraposição às leituras não acadêmicas, como as de domínio jornalísticos etc.

A partir disso, notamos que os pontos cruciais para a imagem de um professor-leitor são os seguintes:

- a dimensão prática da teoria, em que haja uma relação entre teoria-prática e prática-teoria, isto é, entre o conhecimento elaborado e a realidade dada e vice-versa;
- a revalorização do magistério como profissão, haja vista o caráter ainda hoje propalado de um certo “sacerdócio” do magistério;
- a formação de professores, campo intermediário entre a Universidade – lugar de pesquisa e a escola – local destinado à democratização do saber. Nesta, os profissionais formadores, não necessariamente como professores, são os responsáveis por essa democratização do saber.

Esses pontos cruciais nos fazem compreender a ação intervencionista da prática de professor-leitor, no campo escolar, como um exemplo concreto da receptividade que

podem ter as teorias (conhecimentos elaborados) na prática (realidade dada), pois o ponto de origem do processo de recepção das teorias na prática imprime uma imagem de professor-leitor que a própria prática em sala de aula produz, pois, o futuro profissional precisa basear, conforme Farias (2009), a sua ação docente no conhecimento elaborado e na realidade dada a fim de formar habilidades 'interlocutivas' na leitura.

Além disso, demonstrar a necessidade de que os professores objetivem a sua própria leitura acadêmica ao tratarem objetivamente das formas de conhecimento que utilizam para falar dos objetos das diversas áreas do conhecimento em que tenha formação específica, como Matemática, Química, Biologia, Física, Linguística, Literatura etc. E também nos faz analisar o discurso enunciado pela academia para cuidar de questões de ensino.

Portanto, as formas, a finalidade, as habilidades, os tipos e estratégias de leitura utilizadas pelo professor produzem uma imagem de leitor ideal previsto em função de imagens de leitor que a produção teórica da leitura coloca em circulação, desencadeando, assim, processos de formação profissional. Isso ocorre porque o docente professor tem uma autoimagem negativa principal da má qualidade de ensino.

Esta autoimagem pode ou não ser modificada em função das imagens produzidas sobre este profissional que se encontram disponíveis nas produções destinadas à sua própria leitura acadêmica e dos conhecimentos que possui oriundos dessas leituras no contexto acadêmico, a fim de se suscitar os processos de identificação responsáveis pela construção de uma identidade de professor-leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o objetivo deste artigo é o de tecer uma reflexão acerca das dificuldades e possibilidades da leitura acadêmica na formação de professores. Esse objetivo, a nosso ver, foi atingido haja vista que apresentamos uma série de fatores que contribuem para dificuldades da leitura acadêmica na formação docente, como, por exemplo, a falta de legibilidade do texto, a difícil aquisição de livros, a linguagem excessivamente técnica, a distância e/ou não relação entre teoria e prática e vice-versa.

Já como possibilidades da leitura na formação docente, sugerimos a necessidade de se adquirir conhecimentos capazes de subsidiarem as dificuldades enfrentadas pelos docentes diariamente em suas salas de aula, apesar de, conforme Martins (2003), haver dificuldades de colocarmos as teorias em prática. Essas dificuldades residem

porque os conflitos são muitos e, como seres heterogêneos, podemos desempenhar a mesma teoria ou o mesmo papel de formas diferentes, já que o processo de apropriação da palavra do outro acontece de maneira diferente, de pessoa para pessoa. Nesse sentido, os dados discutidos, neste artigo, em relação à frequência, aos objetivos e às finalidades de leitura de textos acadêmicos pelos universitários, sujeitos desta pesquisa são pertinentes.

Esse caráter comum é o que une os discursos em torna de um domínio discursivo⁶, como, por exemplo, o acadêmico. Isso possibilita, a nosso ver, a articulação entre teoria e prática e a reflexão-ação. No entanto, elas somente serão conseguidas se o professor perceber que a finalidade, o hábito, as habilidades e as estratégias de leitura forem uma constante em sua prática docente, haja vista que a imagem de professor-leitor somente é conseguida se a dimensão prática da teoria estabelecer uma relação entre teoria-prática e prática-teoria; uma revalorização do magistério como profissão e uma formação de professores que atrele o discurso acadêmico ao discurso escolar.

Posto isso, é *conditio sine qua non* que, no mínimo, conscientizemos nossos professores de que o educador pode e deve dar continuidade à sua formação, em um processo de reflexão e de troca contínuas com outros profissionais, pois é exatamente essa concepção que leva ao suprimento das lacunas durante o exercício da profissão, para que, dessa forma, ele seja leitor-professor.

E com esta identidade de leitor-professor poderá romper com as falhas oriundas da sua formação pedagógica e acadêmica e as do sistema atual de ensino, pois estas duplas imagens (professor-leitor e leitor-professor) buscam e produzem conhecimentos e não apenas reproduzem os papéis que lhe foram/são atribuídos, pois a formação docente é um processo de busca ininterrupto que parte da leitura da palavra-mundo, como pregava Paulo Freire, para leitura das diversas formas de representação do mundo para a autoformação de si como sujeito-agente do processo de formação profissional e pessoal.

Além disso, como ressalta Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação, mas por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, pois o processo de formação constitui-se, então, de um vai-e-vem educativo, num avança-recua, construindo-se na relação saber-fazer, ser-criar. Destarte, ser professor é permitir passar de simples transmissor, a buscador, divulgador de credos, mediador de ações e transformador de consciências através da leitura.

⁶ Domínio discursivo, de acordo com Marcuschi (2003), é uma categoria ainda não bem definida na literatura, mas podemos afirmar que, quando se trabalha com esta categoria, não se lida propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos e se baseiam em critérios etnográficos, antropológicos, sociológicos e históricos. Essa categoria se relaciona intimamente com a noção teórica de esfera de atividade humana, tal qual nos apresenta Bakhtin (1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária linguística. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Saete Ribas da. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB -, 1998, p. 157-174. (Coleção Leituras do Brasil).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- CAMPOS JÚNIOR, Dioclécio. *Importância da Leitura*. Correio Braziliense. 24 set. 2003.
- CARLINO Paula. Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla em universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, no. 336, p. 143-168, 2003.
- CAVALCANTE JR, Francisco Silva. Ler e escrever podem custar um mundo: uma década de investimentos para superação da pobreza de letramentos. *Revista mal-estar e subjetividade*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 45 - 71, mar. 2005a.
- _____. Letramentos múltiplos: da palavra às múltiplas formas de representação de mundos. In: _____. Org; [autores] André Feitosa... [et al.]. *Ler... Caminhos de transformação*. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2005b.
- CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes, 1991.
- COSTA, Thiago Cardoso. *Mediação semiótica e compreensão textual: um estudo sobre a interação entre universitários e diferentes textos*. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: << http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3365/1/2007_ThiagoCardosoCosta.pdf>>. Acesso em: 1º. mai. 2012.
- DUARTE, Antonio Lailton Moraes Duarte. *Publicação de trabalhos acadêmicos*. Leitura e Produção de gêneros acadêmicos. Teresina: EDUFPI, 2012. No prelo 2012.
- FARIAS, Mônica Façanha. *Atos de leitura no contexto acadêmico: discursos e práticas na formação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- _____. *O exercício da leitura na produção do conhecimento: o olhar crítico-reflexivo do aluno da licenciatura frente à ação docente do professor da Educação Básica*. 10 f. 2009. Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Edital No. 002/2009 -CAPES/DEB) - Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez editora, 1993.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KRAMER, Sônia. Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não leitores). In: _____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2002.
- MACHADO, Anna Rachel (coord.); LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Outras Palavras*, 1, Pós-Graduação em Letras, UFPB, João Pessoa, 2003.
- MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. Como anda a formação de professores de língua materna? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. 1135p. p. 873-882. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/abralin>>. Acesso em: 27 dez. 2007.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e escola*. Campinas: Mercado de Letras/Ed. Autores Associados, 1994.
- MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio* 8, p.119-28, 1999. Disponível em: << <http://www.ufsm.br/labler/publi/gen99.htm>>>. Acesso em: 8 mar. 2008.
- _____. *Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento*. Disponível em : <<<http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>>>. Acesso em: 08 mar. 2008.
- NÓVOA, António. (org.) Os professores e as histórias de suas vidas. In: _____. *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 11-30.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. *Leitura: teoria e prática*. Fortaleza: Seduc, 2006.
- _____. O texto acadêmico e o perfil-leitor do futuro pedagogo. *Anais do I Colóquio Nacional de Estudos da Linguagem*, Natal/RN, nov./2007.
- RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para a eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1985.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.