

# O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

**Stephanie Andrade Souza (UFCG)**  
**Maria de Fátima Alves (UFCG)**

## Introdução

O cenário atual do ensino de língua materna, por vezes, apresenta lacunas no que tange ao desenvolvimento das habilidades e competências de leitura na Educação Básica, visto que, quando os alunos precisam utilizar e expor suas competências linguísticas, apresentam muitas dificuldades.

Autores, a exemplo de Kleiman (2001, 2006), Antunes (2006), Rodrigues (2012) Koch & Elias (2012), Bataus (2013), evidenciam que o ensino de leitura, para alguns professores, torna-se uma atividade desafiadora, e esse desafio, ocorre muitas vezes, devido o docente não ter conhecimento de como trabalhar a leitura em sala de aula, o que acaba proporcionando para os discentes um ensino repleto de lacunas, dentre as quais nos deparamos com situações em que o texto é tido como pretexto para o ensino de gramática e em que as aulas de leitura tornam-se uma atividade de decodificação de palavras, de modo que sabe ler o aluno que pronuncia melhor as palavras. E esses problemas manifestam-se, por vezes, devido à concepção que o professor possui sobre a função da leitura e de como esta é desenvolvida em sala de aula, concepção esta que muitas vezes é desenvolvida na própria academia.

Dessa forma, achamos importante discutir questões relacionadas à leitura com vistas na formação docente, portanto temos por objetivos: a) discutir a

concepção teórica de leitura adotada pelos professores do ensino médio; e b) refletir sobre a importância da formação docente no desenvolvimento de práticas efetivas de ensino de leitura.

Diante do exposto, buscaremos refletir sobre a concepção de leitura adotada por professores do ensino médio, posto que alguns docentes alegam não saber como atuar para desenvolverem um ensino de leitura eficaz.

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), visto que é uma área multidisciplinar e abrangente que apresenta preocupações com questões relacionadas à formação docente e ao uso da linguagem em situações reais. Utilizaremos como sustentação teórica os estudos desenvolvidos por Shön (1997), Benevides (2003), Coracini (2003), Magalhães (2004), Kumaravadivelu (2012), entre outros, no que se refere à formação docente, e para a discussão sobre o trabalho com a leitura utilizaremos os estudos de Hila (2009), Kleiman (2001, 2006), Antunes (2006), Mascia (2005), Coracini (2005), entre outros.

Com relação à metodologia adotada, este trabalho se caracteriza como interpretativista, vinculado à pesquisa qualitativa. A escolha dessa metodologia, respectivamente, justifica-se devido: a) buscarmos descrever e interpretar os dados obtidos, de modo a compartilhar as constatações com a sociedade; e b) a pesquisa qualitativa prioriza a qualidade dos dados obtidos e “preocupa-se com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (GONSALVES, 2007, p. 69), nesse sentido, a pesquisa qualitativa torna-se importante para os estudos de natureza interpretativista.

No que tange ao local e sujeito da pesquisa, o presente trabalho foi realizado em duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Campina Grande (PB), no qual os sujeitos colaboradores foram dois professores do ensino médio em atuação (por questões éticas, os sujeitos serão identificados como P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub>). A escolha desses professores atendeu aos seguintes critérios: trabalhar com leitura e se dispor a participar da entrevista.

Utilizamos como instrumento para coleta de dados uma entrevista semi-estruturada que, por sua vez, era composta por seis perguntas, mas para análise utilizaremos apenas três, a saber: O que é leitura?; Qual a concepção teórica de leitura que orienta o trabalho do docente em sala de aula? e; Como pode ser

descrito a prática de ensino de leitura? A escolha desse instrumento de coleta se deu pelo fato de que, na entrevista semi-estruturada, o pesquisador pode abrir espaço para o pesquisado retirar dúvidas e para o pesquisador esclarecer qualquer dúvida que, por ventura, venham surgir através das respostas fornecidas, havendo uma maior interação entre pesquisador e pesquisado<sup>1</sup>.

Assim, o nosso artigo contempla os seguintes itens: 1) importância da formação docente para o ensino de leitura; 2) concepções de leitura e de ensino de leitura adotada por diferentes correntes teóricas; 3) análise dos dados obtidos através da entrevista semi-estruturada e, finalmente, as considerações finais.

## Reflexões sobre formação docente para o ensino de leitura

Nas últimas décadas houve um aumento nas discussões acerca da formação docente, não só na área de educação, mas em todas as áreas que tem como foco o profissional professor, e algumas dessas discussões giram em torno de como está sendo desenvolvido o ensino de leitura nas instâncias escolares, visto que o sucesso ou o fracasso escolar é atribuído ao professor de línguas.

Nesse sentido, passamos a questionar o motivo pelo qual os alunos apresentam tantas dificuldades nas práticas de leitura, e o que notamos é um verdadeiro despreparo por parte dos alunos ao utilizar a leitura. Esse despreparo pode ser comprovado pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), realizada em 2009, que apontam a ineficiência dos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura, e pelo último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014, em que cerca de 529.373 candidatos obtiveram nota o na redação e segundo o MEC os principais motivos para que esse resultado foram os alunos copiaram os textos motivadores contidos na prova, escreveram menos de sete linhas, não entenderam o tipo textual solicitado, entre outros, e podemos atribuir, por vezes, esses motivos e resultados pela falta de leitura tanto por parte da escola (ao citarmos essa instância, incluímos a figura professor), quanto por parte dos alunos.

---

1. Os dados que serão analisados no presente trabalho é um recorte de um estudo ainda em andamento, no qual utilizamos três instrumentos para coleta de dados: entrevista semi-estruturada, diário de campo e sessões de autoconfrontação.

Esses dados nos leva a questionar, também, a formação leitora dos professores e suas habilidades e competências para o ensino de leitura, posto que, suspeitas sobre a incapacidade, de certos docentes, no desempenho de ensinar a leitura, vem sendo mostrado pelos alunos quando necessitam colocar em práticas suas habilidades leitoras.

Para que a formação seja eficaz tanto para o docente quanto para os seus alunos é necessário que haja um ensino colaborativo, no sentido de que todos os sujeitos envolvidos possam expressar suas opiniões, experiências, compreensões, aceitação ou não de determinados discursos, isto é, é preciso dar voz ao sujeito, é como bem coloca Magalhães (2004), no ensino colaborativo se ensina, mas também se aprende.

Portanto, é importante ressaltar que, de acordo com Benevides (2003), para o grupo de estudiosos que tratam sobre a formação docente (Garcia,1999; Nóvoa,1997; Shön, 1997; entre outros),

[...] a formação dos estudantes de educação (e acrescido toda área de humanas voltada para o ensino da linguagem) é concebida como um processo abrangente que nunca está concluído e que se realiza de forma dialética. Esse grupo propõe uma *integração reflexiva dos conhecimentos* que os professores construíram ao longo de sua formação teórica ao lado dos conhecimentos construídos através da prática [...].  
(p.02, grifos nossos)

Assim, a formação docente passa a ser entendida como uma preparação para a prática de ensino, preparação que precisa estar em constante construção, posto que o professor não é um mero reprodutor de conteúdos, mas um profissional capaz de desenvolver habilidades e competências nos sujeitos que podem transformá-lo num cidadão ativo na sociedade, o que torna o professor um agente prático-reflexivo.

Nesse sentido, a reflexão faz parte da formação docente, como revela um levantamento de estado da arte, realizado por André (2006), que busca verificar questões como: Quais aspectos têm sido privilegiados nos estudos sobre a formação do professor? Que resultados vêm sendo apontados nos trabalhos pesquisados? Essa pesquisa evidenciou que os processos reflexivos, no ano de

2002, já se constituíam como um forte referencial para os processos de formação, o que em meados da década de 90 era apenas uma possibilidade, portanto temos um avanço para os programas de formação, que agora, com mais intensidade, busca formar um profissional crítico e reflexivo.

E o que seria, nesse sentido, refletir sobre sua prática enquanto docente? Coracini (2003, p.308), explica que “refletir *sobre a ação*<sup>2</sup> consiste na atividade e retrospectão com o objetivo de examinar as razões e as crenças que subjazem às ações pedagógicas e gerar ações alternativas no futuro” (grifos nossos). Essa forma de enxergar a reflexão baseia-se nos pensamentos de Shön (1997), no qual a reflexão sobre e na ação pode ser entendida como um resultado das elaborações que o professor (sujeito), realiza a *posteriori* sobre as características e processo de sua própria ação. Portanto, refletir sobre sua prática é repensar seus conceitos enquanto docente, olhar para dentro de si e rever: o que faço? O que isso significa? O que me levou a agir dessa forma? O que me levou a agir dessa forma? E o principal, como posso agir diferente? (Essas são as quatro questões propostas por Freire, 1970, sobre o processo reflexivo).

Portanto, acreditamos que seja necessário, cada vez mais, se preocupar com a formação de docente com vista ao trabalho com a leitura, pois o professor precisa saber desenvolver habilidades, competências e estratégias em seus alunos, para então, formar futuros leitores. O próximo tópico tratará sobre algumas dessas implicações, de modo a enfatizar as diversas concepções de leitura adotadas pelos professores e como se dá a prática de ensino em cada uma delas.

---

2. Shön (1988) evidencia dois tipos de reflexão, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, em que a primeira seria refletir durante o acontecimento e o segundo a reflexão ocorre depois do fato e o sujeito pode relembrar o que aconteceu e comentá-la. Portanto enfatizamos, na citação direta, apenas a segunda, pois acreditamos que há uma maior relevância para o propósito deste trabalho, que seria refletir sobre a prática do ensino de leitura.

## A leitura enquanto objeto de estudo e de ensino: concepções

As práticas de leitura exercem um papel de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social de linguagem e falante de língua materna, pois é uma prática que compete à ampliação do conhecimento de mundo, acrescentando a aquisição de novas informações e possibilitando aos sujeitos, uma maior competência discursiva.

Diante dessa premissa, como bem ressalta Mascia (2005) a leitura tem passado por tantas mudanças teóricas que é necessário definir algumas acepções atribuídas a ela dentro de cada paradigma teórico, isto por que, as práticas de ensino de leitura em sala de aula, por vezes, estão pautadas na concepção de leitura adotada pelo professor. Desse modo, abordaremos três concepções de leitura, que de acordo com pesquisas, como a de Mascia(2005), Coracini (2005) e Kleiman (1989), são as mais utilizadas por professores, a saber: cognitivista, interacionista e discursiva.

Na perspectiva cognitivista, a leitura é entendida enquanto processo ativo de construção mental, que coloca em uso o conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e de práticas sociais, no entanto a leitura é realizada por etapas e dar-se através de formulação de hipóteses, ou seja, o foco sai do texto e centra-se no leitor. Nesse modelo de leitura dois modos de processamento da informação, que estão ligados ao esquema mental, auxiliam o sujeito no processo de compreensão: bottom-up (ascendente) e topdown (descendente), que representam respectivamente: ato de decodificação das palavras em que o leitor, principalmente o iniciante, lê soletrando e ativa o conhecimento enciclopédico, porém ao terminar de ler o trecho a compreensão pode ser afetada, tendo em vista que o leitor terá dificuldade de lembrar o que leu antes e; envolve desde os conhecimentos de mundo até os processos de decodificação da palavra e o leitor pode monitorar o seu ato de ler, percebendo quando precisa predizer, inferir, hipotetizar e quando necessita confirmar suas hipóteses através dos elementos visuais do texto.

Os professores que adotam o modelo cognitivista tendem a trabalhar a leitura centrando nas habilidades mecanicistas de decodificação da escrita, de modo, que como salienta Antunes (2003, p.27), tende a tornar a leitura uma

atividade “sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente.

A concepção interacionista defende que a leitura acontece por meio do acionamento realizado pelo leitor, que busca as marcas formais deixadas no texto, marcas estas que possibilitam encontrar a opinião do autor, isto é, o que levaram o autor a dizer o que disse no texto. Ou seja, há uma interação entre leitor e autor e o texto que funciona como uma espécie de charada, no qual encontramos as pegadas das intenções do autor, que vai nos guiar para encontrarmos o sentido, assim, o leitor utilizando suas técnicas interpretativistas, tem o papel de reconstruir o texto e atribuir-lhe sentido.

Koch e Elias (2012) ressaltam que na concepção de leitura interacionista, o sentido não está no texto, ele é construído através das marcas deixadas pelo autor e pelos conhecimentos prévios do leitor, ou seja, o sentido está no texto e no leitor. Diante dessa premissa, o texto não é apenas um produto de decodificação e exige do leitor muito mais do que conhecimentos do código linguístico.

O modelo de ensino adotado por professores, cuja visão de leitura é a interacionista, privilegia a compreensão e o sentido, auxiliando o leitor (aluno) a encontrar as pistas deixadas pelo autor, a formular hipóteses, utilizando questões desafiadoras, que os levam a pensar e interagir com o texto, além de estabelecer uma construção conjunta do saber, entendendo que a leitura será diferente para cada leitor.

Na perspectiva discursiva de leitura não se deve levar em consideração apenas o que está dito no texto, mas o que não está dito, o implícito, os paradoxos, as contradições e as incoerências, também devem ser considerados.

Assim, passamos a perceber três níveis de processamento de sentido: o *explícito*, *implícito* e *metaplcito*, que Orlandi (1988) entende, respectivamente, como: *inteligível*, *interpretável* e *compreensível*. O sentido *explícito* (*inteligível*) seria o que está expresso nas linhas do texto, o que o autor diz claramente através das palavras e das relações sintáticas estabelecidas entre elas. O sentido *implícito* (*interpretável*) corresponde à compreensão estabelecida através das entrelinhas, cotexto, do não dito pelo autor. Já o *metaplcito* (*compreensível*) refere-se ao sentido que é construído através do conhecimento do contexto tanto do leitor quanto do contexto de produção, o leitor faz deduções sobre as intenções do autor em relação ao texto Nesse sentido compreender é ir além da

interpretação, pois, além de apreender o sentido regido pela semântica interna do texto, é preciso perceber que este poderia também ser outro.

A perspectiva discursiva, aparentemente, não é muito adotada pelas instituições escolares, no entanto os professores, que por ventura, adotam essa concepção em suas práticas de ensino tendem a realizar atividade de leitura que procura estabelecer o sentido do texto, de maneira que explora o linguístico e o extralingüístico. Um exemplo seria a leitura de uma propaganda, gênero que tem por características explorar o não dito e o conhecimento de mundo para estabelecer o sentido do texto.

Diante das concepções apresentadas, acreditamos que a atividade de leitura não é uma prática de adivinhações de informações a respeito do texto, é a partir dele atribuir-lhe sentido, significado e relacioná-lo a outros textos e contextos significativos para cada sujeito para que, através do texto, o leitor possa expressar o seu ponto de vista de maneira significativa. Assim, no próximo tópico, trataremos sobre o conceito, a concepção e a prática de leitura concebidas por professores de língua materna que atuam no ensino médio.

## Formação docente e leitura: definição, concepção e prática de professores de língua portuguesa do ensino médio

Nesse tópico, buscaremos refletir sobre a importância da formação docente para o ensino de leitura, destacando: a visão de leitura que o professor de língua portuguesa do ensino médio possui; a concepção teórica de leitura que orienta sua prática; e como a prática de leitura é desenvolvida em sala de aula.

### *Definição de leitura por professores do ensino médio*

O papel principal da formação docente é oferecer aos professores ferramentas para a observação e exploração pedagógica que concebe o ensino não meramente como um mecanismo para ampliar as oportunidades de aprendizagem na sala de aula, mas como um meio de compreender e transformar as possibilidades do aprendiz e do professor dentro e fora da sala de aula (Cf. KUMARAVADIVELU, 2012). Assim, para conseguirmos ministrar uma aula de



fato eficaz, no que tange ao ensino de leitura, é necessário compreendermos o que é leitura, conceito este adquirido, na maioria das vezes, durante a sua formação docente.

Acreditamos que, diante do entendimento do docente sobre um provável conceito de leitura, ele poderá contribuir para a formação de um aluno crítico e reflexivo. Autores como, Silva (1981) afirma que ler é, antes de tudo compreender, ou seja, para esse estudioso, ler é muito mais do que decodificar é buscar os sentidos nas entrelinhas do texto. No entanto, para Solé (1998, p. 18) a leitura é um processo em que, “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”, assim, o significado do que lemos é construído, através da nossa história, dos nossos conhecimentos prévios e de mundo.

No relato de P<sub>1</sub> sobre o que é leitura, observamos que a esta é tida como um ato importante para a sociedade, de modo que se torna essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

E- Para o senhor o que é leitura?

**P<sub>1</sub>**- Leitura é a base de tudo...a leitura :: é o que fornece conhecimento a qualquer área...a qualquer ...qualquer pessoa, qualquer conhecimento só vem através da leitura, muito embora essa leitura, às vezes, resulte de é...de uma discussão muito longa né...mas atualmente né, no contexto geral, para onde você correr para onde você for...tudo parte de leitura.

Esse dado, em geral, revela que P<sub>1</sub> possui um conceito genérico, amplo do que é leitura, no entanto, demonstra entender a importância dessa prática para a construção de qualquer tipo de conhecimento. Aragão (2014, p.19) ressalta que, o conhecimento construído pela leitura “vem a ser concebido como a ponte para a liberdade e para a ação libertadora”. Assim, para P<sub>1</sub>, a leitura parece-nos ser uma prática social, que vai além das atividades escolares, conforme atesta o fragmento “*para onde você correr para onde você for...tudo parte de leitura.*”

A noção presente no relato de P<sub>1</sub>, de que para definir leitura é necessária uma discussão ampla, nos leva a uma reflexão de que a leitura é inserida na vida

do sujeito muito cedo, desde os primeiros anos de vida, no convívio familiar, depois passa pela escola e percorre a nossa jornada seja profissional, pessoal, familiar, religiosa. Assim, no trecho em destaque, é notório que há uma falta de clareza de P1 em relação a uma dada perspectiva teórica (seja interacionista, discursiva, cognitiva), que possa nortear suas práticas de ensino.

Portanto, o conceito de leitura é modificado de acordo com as nossas práticas e de como essa prática foi adquirida ou inserida em nosso cotidiano, conforme verificamos no relato abaixo:

P2- leitura é: um um...despertar...despertar para a compreensão do mundo, através ... dos **livros, através das informações que os livros trazem**, das bibliotecas virtuais, então...ler prá mim é a maior descoberta que um jovem pode ter.

O conceito de leitura construído no discurso<sup>3</sup> de P2 está associado à leitura de livros, o que demonstra que a maneira com que a leitura foi inserida em sua prática se deu através desse instrumento, portanto ler, para esse sujeito, é compreender as informações que os livros trazem. Notamos também que, o conceito apresentado por P2 refere-se a uma leitura como *descoberta* e não como um processo, do qual as estratégias de leitura são desenvolvidas ao passo que o sujeito torna-se um leitor proficiente.

Percebemos nos relatos de P1 e P2 um reconhecimento de que a leitura tem uma ligação com o mundo, com o meio social, revelando fragmentos de discursos difundidos em ambientes de formação docente. Coracini (2007, p.209) defende que, “todo discurso é heterogeneamente constituído [...] atravessado por fragmentos dispersos de outros discursos, manifestação da memória discursiva, de dizeres outros que nos precedem e nos constituem como sujeitos”, nesse sentido, como vimos o dizer do professor também é atravessado por vários discursos, principalmente os didático-pedagógicos.

---

3. Sabemos que o termo discurso possui vários significados. Nesse trabalho discurso é entendido como toda produção de linguagem. Assim, um relato ou uma entrevista se configuram em discurso que guardam posições ideológicas, fatores históricos, políticos e sociais.

Diante desses dados, vemos que a construção do conceito de leitura, por vezes, revela que a formação docente precisa transformar os conhecimentos apresentados pelos docentes e assim construir com esses sujeitos um conceito do que é leitura, a partir do conhecimento que eles já possuem sobre o tema, por isso acreditamos que esse deva ser um saber construído.

### *Concepção e práticas de leitura dos professores do Ensino Médio*

Pensar na relação entre concepção teórica e prática significa compreender a necessidade de levar para o ensino uma reflexão didática pautada em estudos significativos que tragam ao processo de ensino-aprendizagem situações reais do cotidiano e, por sua vez, o professor exerce um papel primordial para levar à escola esse ensino reflexivo, principalmente no que tange ao ensino de leitura. No entanto, para que o docente desenvolva um ensino de leitura efetivo é preciso que este profissional tenha uma formação que o leve a desenvolver esse senso crítico e a lidar com situações inesperadas, posto que para a prática de sala de aula não há uma receita ou um passo a passo pronto é um saber construído diariamente.

Monte Mór (2009) enfatiza que o professor precisa saber atuar de maneira inovadora, que requer mais capacidade de criação e interação, de modo que consiga ensinar sem modelos pré-estabelecidos e a partir do contexto social de cada aluno, essa forma de ensino é denominada de epistemologia de performance. Assim, para um ensino de leitura efetivo faz-se necessário formar profissionais que saibam fazer com que os alunos pratiquem essa interação, tantos entre a escola-contexto social como entre autor-texto-leitor, por isso a importância de compreender a concepção teórica que embasa a sua prática de ensino.

A concepção de leitura interacionista permite que o leitor faça acionamentos em busca das marcas deixadas pelo autor, posto que o sentido não está dado no texto, ele é construído através do conhecimento de mundo e das marcas autorais. Contudo, chegamos à constatação de que há professores que, embora, aleguem seguir a concepção interacionista, não sabem ao certo que fundamentos teóricos é defendido por essa concepção, conforme atesta o relato abaixo:

E- Que concepção teórica de leitura orienta o seu trabalho em sala de aula? É uma concepção mais voltada para a cognitiva, discursiva, interacionista...

P<sub>1</sub>- Eu acho que :: a concepção que eu sigo...é essa concepção de interacionista né... que você tem aquela história de todo um conhecimento é:: mas você tem que ter uma base escrita, tem que ter uma base bem, sólida. Eu não acredito muito que se você não tiver...leitura, você só com a parte de mundo você não vai a lugar nenhum não.

Há uma grande discussão sobre o fato de que, muitos docentes acreditam que o trabalho com a leitura sempre deve acabar com uma atividade escrita. Embora saibamos que a “atividade de leitura completa a atividade da produção” (Cf. Antunes, 2003, p. 67), esta não deve ser uma prática obrigatória a ser atribuída ao ensino de leitura. Um exemplo dessa prática são as sequências didáticas, que, em sua maioria, buscam trabalhar um gênero, iniciando pela apropriação através de leituras, do conhecimento que aluno já possui, e termina com a produção escrita desse determinado gênero, havendo assim uma concepção equivocada de que a leitura de um texto terá como resultado uma produção textual.

Vemos no relato de P<sub>1</sub>, justamente essa ideia de que a leitura produz conhecimento, mas se for associada a uma prática escrita, como mostra o seguinte fragmento: “[...]você tem aquela história de todo um conhecimento é:: mas você tem que ter uma base escrita, tem que ter uma base bem, sólida. Eu não acredito muito que se você não tiver...leitura, você só com a parte de mundo você não vai a lugar nenhum não”. É, muitas vezes, por esse tipo de discurso que os alunos acabam não acreditando no ensino de leitura, pois também associam leitura a escrita.

Uma segunda constatação refere-se à ausência de uma concepção teórica de leitura que oriente a prática do ensino de leitura, demonstrando uma falta de conhecimento sobre o que cada teoria defende, conforme vemos no relato abaixo:

P<sub>2</sub>- Olha...teoricamente...e/eu não tenho teóricos muitos é:é arraigados na minha concepção, mas assim, eu tenho grandes escritores que

me orientam [...] Chico Buarque de Holanda é um desses escritores com as produções desde a década de 90 que ele produz literatura de de:de cunho bem literário e...e adoro Jô Soares é um dos grandes escritores da literatura contemporânea também [...]

Alves (2012) explica que trabalhar com a leitura de maneira que atenda os propósitos comunicativos e motive os alunos não é uma tarefa fácil, principalmente se houver por parte do docente a falta de embasamento teórico sobre as teorias da leitura. Desse modo, observamos no relato de P2 uma associação entre concepção teórica de leitura e instrumentos de ensino, obras de autores da literatura brasileira, conforme aponta, o trecho: “eu não tenho teóricos muitos é:é arraigados na minha concepção, mas assim, eu tenho grandes escritores que me orientam [...] Chico Buarque de Holanda[...]”. Diante da fala deste professor, podemos perceber que a sua formação docente apresenta lacunas significativas, uma vez que não lhe permite perceber o que seja concepção de leitura e, conseqüentemente que ela tem influência na sua prática de sala de aula. Como podemos ver o professor em sua fala não consegue citar um estudioso da leitura, a exemplo de Coracini, Kleiman, Solé, Ezequiel Silva entre outros, o que é preocupante.

Tendo como suporte os relatos aqui analisados, percebemos que esses professores de língua portuguesa precisam conhecer as teorias que norteiam o ensino de leitura, para que possam diferenciá-las de modo que busque defender a teoria mais eficaz para o ensino de leitura e refletir sobre que concepção norteia a sua prática de ensino, muito embora, percebemos que, alguns professores defendem em seus discursos uma dessas concepções, mas não enxergam essa teoria em suas possíveis práticas:

**E-** Como você descreveria sua prática de ensino de leitura?

**P2-** Bom... a minha prática de leitura...é:ela é dinâmica né...por que eu procuro ler...retirar dessa leitura, o que, o que de fato faça com que meu aluno reflita e depois eu vou discutir com ele toda essa/esse papel reflexivo que a leitura tem no cotidiano dele né, não só no cotidiano dele, mas dá dá sociedade em que ele vive, como nos podemos

aproveitar essa leitura, mesmo que do romantismo, do realismo, mas como ele pode trazer isso para a contemporaneidade do dia a dia dele, a a função principal é justamente essa, fazer com que ele seja reflexivo e que essa min/minha prática de::é fazer ver não só o dito, mas no não dito o que ele pode aproveitar no dia a dia dele.

Ao ser questionado sobre que concepção teórica norteava o seu ensino de leitura, P2 evidenciou que não era norteado por nenhuma teoria, no entanto nesse relato vemos que o professor deixou evidente que buscar fazer com que seu aluno reflita sobre a importância dessa prática na sociedade, posto que esse é o papel da leitura. Assim, de acordo com o fragmento descrito, entendemos que a concepção que norteia a prática de ensino de P2 é uma visão interacionista, que busca nas entrelinhas, na ativação dos conhecimentos prévios na interação social, construir o sentido do texto, porém parece que o colaborador não consegue vê em seu discurso o indicio de uma teoria.

Desse modo, notamos nos dois relatos de P2 um conflito que envolve a relação entre teoria e prática, de modo que ele não percebe em sua possível prática a influência de uma teoria. Segundo Kumaradivelu (2012), autor que propõe um novo modelo de formação docente a partir das perspectivas globalizantes (pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método) e dos princípios operacionais (particularidade, praticabilidade e possibilidade), a relação teoria e prática é fundamental para a formação docente, posto que o professor é levado a teorizar a partir de sua prática. E para que esse objetivo seja alcançado é necessário que os programas de formação docente proporcionem o desenvolvimento de habilidades, autonomia e atitudes para que assim eles possam construir suas teorias a partir de suas próprias práticas.

Cabe ressaltar que teoria e prática não são atividades onde uma é melhor ou mais importante do que a outra e sim que andam em conjunto, a prática procurar tratar questionamentos abordados na teoria, assim como a teoria aborda questionamentos expostos na prática. Como ressalta Wachowicz (1996, p.149) “Não há uma teoria sem prática, nem uma prática sem a teoria. São distinguíveis, mas não separáveis”.

Diante dos relatos dos professores do ensino médio, pudemos refletir que a formação docente para o ensino de leitura não atende às demandas atuais, no quesito de que ainda temos docentes que não conseguem distinguir concepção teórica de prática de ensino, tornando necessário que esta formação direcione o sujeito a articular uma concepção de ensino de leitura atrelada à necessidade de superar a forma mecanicista vinculada aos métodos de ensino tradicional.

## Considerações finais

Perante as constatações que observamos nos relatos concedidos pelos professores de língua portuguesa do ensino médio percebemos que ainda há problemas com a relação entre formação docente e ensino de leitura, pois vimos que ainda há professores que não conseguem ver em suas práticas resquícios advindos de correntes teóricas, o que nos mostra, nessa circunstância, que teve uma formação docente que, provavelmente, não contemplou uma aula de leitura que evidenciasse as concepções teóricas existentes e o que cada uma delas representa para o ensino.

Assim, concordamos com Benevides (2003, p. 08) a ideia de que a “formação de professores pode acontecer de modo a levar o aluno, professor em formação (e atuação), ao desenvolvimento ou enriquecimento da competência profissional e a leitura é uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor”.

Portanto, o trabalho realizado com foco na formação docente para o ensino de leitura revela que precisamos investigar como estão sendo formados os professores para trabalharem com leitura em sala de aula, posto que esses docentes são cobrados pela sociedade para desenvolverem um ensino eficaz e para formar leitores e futuros cidadãos críticos e reflexivos.

## Referências

ALVES, Maria de Fátima. Concepções e práticas de ensino de leitura. In: ALVES, M.F. CORDEIRO, Fabíola; RIBEIRO, Roziane. **Formação de Mediadores de leitura**: Caderno de Teoria e Prática. Campina Grande (PB): Editora da UFCG, 2011.

ANDRÉ, Marli E.D. Afonso de. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas- ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 605-616.

ARAGÃO, Keila Gabrielle L. **Sujeitos professores, sujeitos leitores: histórias e práticas de leitura**. Defesa 28/02/2014. 144f- Dissertação(mestrado)-UFPB/CCHL. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6434> Acessado em: 06/05/2015 às 22:06 min.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente: as formas de constituição do sujeito-leitor relatadas em um memorial de leituras de alunos de um curso de letras**. In: Congresso de Leitura (ALB), Anais 14, Campinas, SP, 2003.

CORACINI, Maria José. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M.F; BERTOLDO, E.S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.305-327.

\_\_\_\_\_. Pós-modernidade e novas tecnologias- no discurso do professor de línguas. In: \_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.209-224.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: \_\_\_\_\_. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007, p. 63-73.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: \_\_\_\_\_. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York: Routledge, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 45-62.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João de Boa Vista, SP:Unifeob, 2005, p.45-58.

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 177-189.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina; Silva, Ezequiel Teodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p.58-77.



SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos da leitura**, São Paulo: Cortez, 1981.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

WACHOWICZ, Lilian. Anna. Ensino: do conhecimento ao pensamento e destes para projetos. In: PINTO, et. al. **Educação, caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champanhath, 1996, p. 133-150.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar práticas de leitura e Produção textual desenvolvidas em turmas do segundo seguimento da educação de jovens e adultos (EJA) da rede estadual de ensino que contribuem de maneira satisfatória no processo de ensino aprendizagem desses alunos. A prática do professor em salas de aula com alunos dessa modalidade de ensino tem mostrado que muitas vezes esses discentes ao ingressarem no segundo seguimento não possuem ainda algumas habilidades básicas de leitura e escrita, alguns deles ainda com uma alfabetização pouco eficiente o que gera um conflito em sala de aula, sobretudo nas atividades de língua portuguesa e produção textual, muitas vezes tendo como consequência a evasão escolar. Dessa maneira se faz necessário que os docentes que trabalham com a educação de jovens e adultos procurem desenvolver práticas que estimulem e favoreçam o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita desses alunos, motivando e estimulando-os cada vez mais. Para fundamentar nosso trabalho utilizaremos os pressupostos de Marcuschi (2002,2008), Calkins (1989) bem como utilizaremos a concepção de linguagem como instrumento de interação social e o ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais. Assim o presente texto irá demonstrar atividades realizadas na nossa prática docente que se mostram eficientes na construção de leitores críticos e desenvolva ainda a modalidade escrita da língua portuguesa em alunos da EJA.

**Palavras-chave:** Leitura, Produção textual, Ensino.