

## A PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A E A LEITURA: A REFLEXÃO NA SALA DE AULA

Hugo Monteiro Ferreira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata-se de um texto teórico cujo objetivo mais expressivo é o de analisar a inter-relação prática pedagógica, leitura e sala de aula. Por meio de reflexões que trazem à tona a importância do ato de ler para a formação docente, almeja-se propor questionamentos que, se feitos de forma coerente, poderão trazer à tona discussões sobre qual é o papel da leitura na formação de docentes e de como a leitura de mundo do professor terá a ver com a forma como tal professor procede em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática pedagógica; leitura; sala de aula; reflexão.

**ABSTRACT:** This is a theoretical text whose purpose is to analyze the most significant interrelationship pedagogical practices, reading and classroom. Through reflections that bring to light the importance of the act of reading for teacher training, aims to propose questions that, if done consistently, will bring up discussions about what the role of reading in teacher training and as the world reading the teacher will have to do with how this teacher proceeds in the classroom.

**KEYWORDS:** Pedagogical practice; reading; classroom; reflection

### 1. Introdução

Por meio deste texto, apresentamos uma reflexão despretensiosa sobre a interrelação prática pedagógica, leitura, sala de aula e transdisciplinaridade.

Consideramos que é um texto escrito com uma linguagem clara e objetiva, visto que seu objetivo mais expressivo é o de servir de material didático-pedagógico para os professores que queiram discutir as temáticas aqui presentes em suas aulas com alunos e alunas iniciantes nos cursos de licenciatura.

Como se poderá observar, subdividimos este texto em cinco tópicos com seus respectivos subtópicos. Importante que os tópicos e os subtópicos não sejam lidos isoladamente, sob pena de prejudicar a compreensão global.

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenador Geral do NEFOPP (Núcleo de Estudos, Formação Docente e Prática Pedagógica) do DEd. Representante da Cátedra UNESCO de Leitura em Pernambuco.

Ao logo dos argumentos propostos no texto, entendemos que os temas prática pedagógica e leitura são os eixos norteadores das demais reflexões. Tencionamos, a partir dos tópicos 2, 3 e 4, demonstrar que a prática pedagógica é um contínuo e que a leitura é fundamental na formação de um professor.

No tópico 4, mediante algumas reflexões introdutórias, o leitor poderá perceber que a leitura e a transdisciplinaridade possuem relação profícua e que a transdisciplinaridade não é a negação da disciplinaridade e nem a ausência do chamado rigor científico.

O texto como um todo procura mostrar que a leitura e a prática pedagógica são peças fundamentais na formação do aluno e da aluna.

Ao longo do texto, apresentamos aportes teóricos que, na sua grande maioria, versam e estão atrelados a reflexões sobre a prática pedagógica, a formação do leitor, a leitura em sala de aula, o paradigma racionalista e a transdisciplinaridade.

Desse modo, tendo em vista o que dissemos nos parágrafos acima, esperamos que a leitura seja fluente e proveitosa, trazendo para o leitor melhoria no seu processo tanto de ensino quanto de aprendizagem.

## **2. A prática pedagógica e a sala de aula: o caso da leitura**

### **2.1 Problemáticas relacionadas ao conceito de leitura**

De modo geral, quando se trata de leitura no âmbito escolar, entende-se que leitura, alfabetização e letramento são uma só coisa ou pelo menos possuem uma só intenção pedagógica. No entanto, embora alfabetização e letramento sejam questões totalmente relacionadas à leitura, a leitura por ela mesma não se restringe nem à alfabetização e nem ao letramento. Ela é mais. Ela é para além da linguagem verbal.

No sentido a que nos referimos neste texto, leitura é uma atividade que antecede à escrita, ocorre de modo exclusivamente humano, é fundamental para a fundação e a ampliação daquilo que chamamos conhecimentos. A leitura não se limita ao código verbal nem escrito e nem oral, compreende uma rede de signos que ultrapassam as problemáticas tão-somente escolares. Numa palavra: sem leitura, não existe mundo humano.

É possível dizermos que aquilo que entendemos por conhecimento humano baseia-se naquilo que é lido e naquilo que é dito por meio e depois do lido. Usa-se leitura desde o instante em que se tem consciência de que, por meio de intencionalidades, pode-se promover interlocuções, passar e receber informações, deduzir, induzir, inferir, concluir, questionar, concordar, discordar, refletir, construir, desconstruir, voltar a refletir, agir. A leitura, como bem alertou Roger Chartier (2001), não deve ser tratada como uma atividade periférica.

Por meio da leitura, os seres humanos se dizem enquanto indivíduos e enquanto coletividade. Se feita uma breve análise histórica da formação do pensamento humano desde o instante em que os seres humanos passam a ter consciência de que podem se comunicar entre si e de que podem comunicar o que pensam e o que sentem para os outros através de representações gráficas, perceber-se-á que a leitura, desde todo o sempre, esteve na base da consciência humana e de suas mais expressivas certezas e incertezas sociais e históricas.

Desse modo, o conceito de leitura com o qual trataremos neste texto fundamenta-se na compreensão de leitura como uma atividade transdisciplinar. Isto quer dizer que a leitura aqui é entendida de modo multirreferencial e multidimensional, atividade que se ampara em três pilares: complexidade, diferentes níveis de realidade e lógica do terceiro incluído. Em tópico próprio, neste texto, introduziremos alguns conceitos sobre transdisciplinaridade e leitura em sala de aula.

## **2.2 A prática pedagógica e a leitura em sala de aula**

Há uma interdependência entre a prática pedagógica e a leitura em sala de aula. Sem a leitura, a prática pedagógica fica comprometida. As funções docentes, assim como todas as funções de variados profissionais da educação ou não, dependem da leitura e do que esta atividade humana pode promover no que diz respeito à construção, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos em sala de aula.

Numa situação escolar, alerta Perrenoud (2001), em função da natureza complexa desse espaço e desse tempo pedagógicos, nada pode ser totalmente mensurável. No entanto, considerando a lógica-mestra (MORIN, 2002) que oriente a situação escolar, pode haver certas situações que não contribuem ou ajudam na melhoria do processo de ensino e do processo de aprendizagem.

Se o professor ou a professora compreende leitura como tão-somente uma atividade cujo objetivo é a decodificação do código verbal escrito, certamente a utilização da leitura em sala de aula será reduzida à parte de seu potencial como um todo. A leitura vista tão-somente como uma ação cuja função é decodificar o código verbal escrito tende a ser reduzida a uma de suas facetas, e isso pode minimizar a eloquência do ato leitor.

Em seu livro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1998), Paulo Freire assinala que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, antes da leitura do código verbal escrito, o sujeito humano é um leitor, logo pode promover inúmeras relações entre os signos que o cercam. No entanto, se o professor ou a professora não pensa como Freire, as crianças ainda não alfabetizadas não serão consideradas leitoras em sala de aula.

Não considerar um sujeito leitor de signos não-verbais, é, de certo modo, rejeitar a compreensão que as pessoas não-alfabetizadas possuem sobre a vida e sobre todos os seus desdobramentos. Nesse sentido, para evitar que o conceito de leitura como mera decodificação interfira de modo negativo na prática pedagógica do professor e da professora, é fundamental que o entendimento do que seja ler seja revisitado na escola.

Isto é, a escola necessita entender que ler é uma ação para além da decodificação do verbal oral ou escrito.

### **2.3 O uso da leitura em sala de aula como mecanismo de reflexão**

A leitura em sala de aula deve ser utilizada como uma estratégia pedagógica que poderá conduzir o/a estudante à reflexão. A reflexão da qual tratamos tem a ver com o conceito de reflexão defendido por Zilles (2006) em seus estudos sobre teoria do conhecimento. É importante que reflexão seja entendida como uma ação que implica reação e vice-versa por parte de quem almeja alcançar a verdade e o verdadeiro.

É importante que o professor ou a professora, quando proponha a leitura em sala de aula, tenha noção de que a função do ato de ler é também conduzir o leitor para a crítica, para a criatividade, para o cuidado com as coisas. A leitura, não importando o signo que seja lido, deve ser espaço e tempo para que haja a fundação e a manutenção da pergunta, da dúvida.

A dúvida a que nos referimos não é a dúvida ingênua que não conduz ao saber crítico, mas a dúvida crítica que promove a inquietação reflexiva. Para que a leitura em sala de aula possa promover a inquietação reflexiva, é fulcral que o professor ou a professora forje espaços leitores que estejam sob a coordenação de um conceito de leitura para além da decodificação pura e simples da estrutura frasal.

A dúvida, como explica Gadotti (2004), é fundamental para que haja a formação da consciência. Sem a dúvida, certamente não ocorrerá o avanço necessário ao saber. É, por meio do ato de duvidar, que se promove a refutação e a refutação sempre traz à tona a possibilidade de diversificar a explicação já dada sobre qualquer assunto exposto. Refutar é muito importante para quem duvida.

O ato de duvidar possibilitará o ato de questionar. O questionamento é essencial para que a aula transcorra de modo dialógico. Aulas sem questionamentos são aulas que não contribuem para a construção da chamada aprendizagem significativa. Ou seja, a aprendizagem que realmente é válida para quem estuda e para quem ensina.

A reflexão virá por meio do ato de ler, quando o ato de ler for realizado para tal intento. Mediante a leitura em sala de aula, portanto mediada pelo professor ou pela professora, a criticidade é devidamente aguçada e a possibilidade de desconstrução dos conceitos pré-estabelecidos ocorre na mente dos e das estudantes.

A leitura é, sem dúvida, a estratégia pedagógica mais eficaz e eficiente para a formação de sujeitos críticos.

Entendemos por sujeitos críticos, aqueles que analisam os conceitos postos, as verdades ditas, correlacionam as proposições, as indagações, veem para além das linhas explícitas, conseguem perceber as intencionalidades explícitas e implícitas de uma imagem, é capaz de inter-relacionar informações diversas, resolver problemas reais a

partir e por meio de problemas simbólicos, sabe explicar, de forma particular e coletiva, aquilo que vê, ouve, sente e pensa.

A leitura, em sala de aula, quando mediada de modo que haja proposição, haja intenção de conduzir o sujeito da linguagem articulada para a crítica, é reflexão. A reflexão, como também entendemos, não se restringe ao domínio dos conceitos, porém se estende para o campo dos procedimentos e das atitudes (ZABALA, 2000).

#### **2.4 A leitura em sala de aula como mero mecanismo examinador**

Se ocorre a leitura em sala de aula que produzirá a reflexão, a dúvida, os questionamentos, as indagações, os saberes propriamente ditos, ocorre porque a mediação pedagógica utiliza a leitura como sendo uma estratégia para auxiliar no processo tanto do ensino quanto no processo da aprendizagem. No entanto, infelizmente, na maioria dos casos, a leitura em sala de aula não é utilizada para promover a reflexão, porém para servir de exame cujo objetivo é mensurar capacidades mnemônicas dos alunos e das alunas.

Talvez seja essa uma das maiores problemáticas relacionadas ao trato da leitura na sala de aula da chamada educação básica. Ou seja, o ato de ler não é exercido como sendo uma ação que gera reflexão, logo propõe a criação constante de ideários novos baseados ou não em ideários antigos. Quando as atividades leitoras em sala de aula não são devidamente realizadas, a formação do leitor crítico, criativo e cuidadoso se fragiliza.

Uma breve análise da história do chamado gênero literário infanto-juvenil aponta para o problema do uso da leitura de textos literários em sala de aula e para a visão reducionista que conduziu a prática pedagógica em relação à leitura durante os séculos XVIII, XIX e boa parte do século XX no Brasil. O uso da leitura como uma espécie de exame para medir saber não significa leitor formado.

A leitura é utilizada como mero recurso examinador em sala de aula, quando, no lugar de utilizar a leitura para promover o debate, a discussão, a competência argumentativa, a inferência, a ligação de saberes disciplinares, o professor ou a professora usa a leitura para verificar se a capacidade de memória dos alunos e das alunas é boa ou está bem desenvolvida.

Os professores costumam fazer isso por meio de perguntas pouco criativas, descontextualizadas, incapazes de fazer com que os alunos e as alunas utilizem procedimentos cognitivos sofisticados, visto que, na sua maioria, tais perguntas almejam tão-somente que as respostas sejam repetições daquilo que já está explícito no texto lido.

O texto a que nos referimos pode ser desde um gênero verbal oral, ou um gênero verbal escrito, ou mesmo um gênero não-verbal. A pergunta feita pelo professor ou pela professora não visa à reflexão, porém visa ao exame, a saber se o aluno ou a aluna foi capaz de memorizar aquilo que está explícito no texto.

De modo simplificador, é como se, por exemplo, ao ler um texto verbal escrito cujo título é *Benedito*, o/a professor/a questionasse para o aluno ou a aluna: *Qual é o título do livro?*, com vista a uma resposta que simplesmente reproduza aquilo que lhe parece evidente: O título do texto é *Benedito*. De um ponto de vista reflexivo, a pergunta é pouco valiosa.

Claro que é importante para o leitor de textos verbais que ele saiba reconhecer o título de um texto que leu, porém, esse modelo de pergunta não é necessariamente um modelo que possa ser considerado desafiador para o leitor, posto que o leitor não constroi a resposta, mas simplesmente repete o que já está, de certo modo, respondido.

A leitura em sala de aula quando realizada de maneira obrigatória é muito problemática, posto que o fato de ser obrigatória pode implicar para a maioria das crianças e dos jovens que “devem” ler esse ou aquele texto, esforço sem nenhum prazer. A leitura em sala de aula deve ser prazerosa e, para que seja prazerosa, necessita ser significativa para o leitor ou a leitora.

Em suas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, Barlow (2007) assinala que a ausência de significado no tocante ao ato de aprender é prejudicial ao que se entende por construção do conhecimento. Ou seja, quando a leitura é obrigatória e não prazerosa, no lugar de favorecer a aprendizagem, pode ser um obstáculo para que haja aprendizagem.

A aprendizagem na sala de aula é fruto do sentido que se constrói na mente do aprendiz. No seu livro *Pensamento e Linguagem* (1995), Vygotsky, quando trata sobre a formação de conceitos científicos, explica que a aprendizagem é fruto da significação que ocorre quando o aprendiz percebe sentido entre o que ele sabe e o que ele está aprendendo.

Smith (1998), na tentativa de explicar como a leitura ocorre na mente humana, analisa que o conhecimento prévio é muito importante para que o leitor compreenda o que tem diante de seus olhos. A aprendizagem ocorre de modo prazeroso quando o que se estuda tem a ver com o desejo de se aprender o que se estuda.

O que foi dito acima pode parecer lógico demasiadamente ou mesmo simples demais, no entanto, é motivo ainda de inúmeras problemáticas no campo da leitura em sala de aula. A leitura como um recurso para examinar se houve compreensão ou não pode ser contrária ao que pretende, ou seja, formar pessoas críticas, criativas e cuidadosas.

### **3. A leitura e a formação de professores/as**

#### **3.1 Professor/a que não é leitor: problemas à vista**

Já foi dito antes que a cultura humana tem na leitura sua pilastra mais consolidada e mais sustentável. Desse modo, é, por meio da leitura, que a humanidade consegue movimentar a si mesma tanto de um ponto de vista simbólico quanto de um ponto de vista

real. O jogo das culturas, como afirma o historiador Johan Huizinga (1999), é um jogo de leituras.

Numa sociedade cuja base é a leitura de signos verbais, é necessário que o cidadão seja educado para compreender o signo verbal dessa dada sociedade, senão o cidadão não saberá como lidar com as informações que são criadas pelo sistema e que são utilizadas para a mudança do próprio sistema. Ou seja, o cidadão que não lê o signo verbal de modo coerente, de fato, tem a sua cidadania ameaçada.

No caso do professor, a leitura do texto verbal escrito é sua matéria central de trabalho. A hipótese de se ter um professor que não exercita a leitura de textos verbais escritos, é problemática de consequências desestruturantes para a prática pedagógica. Não se pode partilhar aquilo que não se tem. Isto é, se não for leitor de textos verbais escritos, o professor não saberá como orientar o exercício leitor de seus alunos e alunas.

Quando um professor não é um leitor proficiente de textos verbais, sua atuação pedagógica fica prejudicada e sua competência inter-relacional de saberes também fica prejudicada. É muito importante que o professor saiba como fazer conexões entre linguagens diversas e entre saberes que são fundados e veiculados por essas dadas linguagens, para isso é fundamental que exerça a prática leitora.

Talvez dizer que o professor precisa ser leitor seja chover no molhado, todavia, nesse caso, água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Isto é, a problemática da falta de competência leitora de professores precisa ser constantemente assunto de pauta, posto que essa questão é fulcral para o ensino e para a aprendizagem.

Quando não temos, em sala de aula, um professor proficiente na leitura de textos verbais, a despeito do gênero que se queira analisar, temos provavelmente alunos e alunos que também, ao menos no ambiente escolar, não entenderão por que a leitura de textos verbais escritos é tão relevante para a construção de saberes novos e a compreensão de saberes antigos.

Por meio da leitura verbal, num mundo onde o verbo é a fonte da informação, adverte Yunes (2010), não é possível ter acesso ao mundo, caso não se tenha acesso ao verbo. Dados publicados pelo IBGE (2007), no que tange ao número de analfabetos no Brasil, apontam que mais de quinze milhões de crianças e jovens brasileiros ainda não sabem nem ler e nem escrever, o que quer dizer: não conseguem interagir de modo isonômico na sociedade.

Em projeto pedagógico que coordenamos durante os anos de 2003, 2004 e 2006, no município do Cabo de Santo Agostinho, no Estado de Pernambuco, deparamo-nos com muitos professores que, em função da não competência leitora com textos verbais escritos, não conseguiam mediar de modo coerente a formação do leitor de textos verbais escritos. E a má mediação não favorece a formação do leitor.

Não formar leitores, em um universo social onde a leitura de textos verbais escritos significa a possível porta de saída da ignorância escolar, é quase sentenciar crianças e jovens a viverem sempre sob o julgo de quem tem o domínio do chamado saber escolar. Essa é uma das maiores problemáticas que o professor não leitor pode gerar para quem com ele faz o percurso da escola.

### 3.2 O professor que não é leitor também já foi estudante

Em sua dissertação de Mestrado "Tenho um problema: Não gosto de ler! A Formação do Leitor Literário - Construção Compartilhada do Prazer de Ler", defendida em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, a professora Flávia Zuberman investigou a história de uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental que não gostava de ler e explicava o seu desprazer com a leitura da seguinte forma:

Não gosto. Não suporto ler! [...] Simplesmente não suporto ler. Hoje tenho a maior dificuldade, estou fazendo Pedagogia, mas, assim, tenho a maior dificuldade porque não estou acostumada a ler. E hoje passo para os meus alunos, eu procuro, hoje em dia, na sala de aula, fazer qualquer tipo de dinâmica para que eles gostem de ler, não tenham o mesmo problema que eu tenho. Eu começo a ler, no início, já quero ver o final. Eu fico doidinha, quando me dão um texto para ler, já fico procurando ler alguma coisa que eu entenda para não... Para chegar lá no final. Eu não. Eu não gosto de ler.

[...] Da nem pra mentir pra você, acho que isso não é legal. Acho que você tem que ser coerente com o que acontece na sua vida, eu sou muito... eu digo muito assim: pau é pau e acabou. Não gosto, não tive interesse nenhum, não tive incentivo nenhum de leitura. Isso aí eu digo para você: sou professora porque realmente me interessei, gostei quando fiz pedagógico, eu gostei muito. E fui ser professora devido ao incentivo da parte da minha mãe e minha tia, porque senão, acho que até hoje eu estava em casa lavando e lavando roupa de bocado de gente.

[...] Se você quiser qualquer coisa, se quiser contar com minha sala de aula, alguma dinâmica que você pensa, vai ser um prazer muito grande recebê-la. Tá bom? Qualquer coisa, pode contar comigo que eu vou estar à sua disposição (Entrevista inicial, 15/08/03). (ZUBERMAN, 2006)

A professora investigada por Zuberman, como o próprio depoimento demonstra, tem uma história de vida que não lhe facultou o acesso ao ato de ler de modo prazeroso. Tanto na vida familiar quanto na vida escolar, a professora investigada por Zuberman não encontrou na leitura o que lhe facultaria o gosto pelo ato de ler de modo proficiente e isso, como já dissemos, repercutiu diretamente no seu cotidiano em sala de aula.

Embora queira fazer seus alunos leitores, a professora investigada, em função do seu próprio despreparo, não consegue materializar o desejo de tornar seus alunos leitores de textos verbais. Certamente, se a sua experiência com a leitura, tanto no âmbito familiar quanto no âmbito doméstico, tivesse sido boa, a professora teria muito menos dificuldade para exercer a sua prática pedagógica.

Professores não-leitores, de modo quase que geral, têm histórias escolares de pouco sucesso com a leitura. Do jeito que não vivenciam a leitura de forma coerente com seus alunos também não vivenciaram, de modo coerente, a leitura quando de suas experiências escolares. É importante que se pense que a experiência leitora é essencial na formação do leitor de textos verbais escritos.

O fato de não ter vivenciado a experiência leitora na escola de modo coerente ou, como propõe Zuberhan (2006), de forma mediada com prazer, deflagra que a grande maioria dos professores não-proficientes com a leitura de textos verbais foram estudantes que participaram de aulas em que a leitura também não era motivo de contentamento e possibilidade para se querer conhecer o conhecimento.

Em seu livro *Leitura Significativa*, Frank Smith explica que a leitura é uma atividade necessária ao desenvolvimento das competências e das habilidades que poderão ajudar um sujeito a mediar melhor a sua prática pedagógica. Desse modo, quando não experimentam a leitura de forma adequada e significativa, os professores não sabem compreender quão relevante é o ato de ler.

### **3.3 O estudante de licenciatura e o problema do repertório**

Como já dissemos, a leitura é a pilastra central da prática pedagógica do professor. Desse modo, formar professores implica, de certa maneira, formar leitores. É muito comum que os professores universitários, fundamentados numa visão de ensino abstrata, exima-se da função de formar e ampliar repertórios de leitura. Em muitos casos, o repertório de leitura de estudantes de graduação é mínimo, é básico, é quase nada.

Em nossa experiência, como professor de ensino superior, vemos que muitos alunos de licenciatura, logo possíveis futuros professores, não somente não sabem ler como também não demonstram ter consciência de sua quase total ignorância em termos de repertório de leitura. É comum que muitos alunos desconheçam livros, filmes, músicas, pinturas, notícias de jornais, manuais teóricos que lhes seriam essenciais na formação professoral.

Costumamos dizer, em sala de aula, que a leitura, a despeito da linguagem na qual foi forjada, é fulcral para o professor. E percebemos que, por várias razões, os futuros professores possuem um repertório leitor muito ínfimo e não despertaram para a função essencial da leitura em suas vidas profissionais. O que nos deixa muito preocupados e põe-nos diante da problemática comentada em 2.1 e em 2.2 deste texto.

Entendemos por repertório de leitura tanto a qualidade quanto a quantidade dos livros, dos filmes, das músicas, das pinturas, dos manuais teóricos, que são conhecidos pelos alunos nas licenciaturas. Partimos do pressuposto que, como viveram vidas escolares por mais de onze anos, se somarmos os anos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, devem conhecer o mínimo do que é necessário.

No entanto, deparamo-nos com jovens estudantes que, apesar do tempo escolar, ignoram informações importantes para a sua formação como futuros professores.

Damonos conta de que o universo leitor daqueles futuros docentes é restrito e que essa restrição interfere de forma contundente na sua maneira de refletir sobre a docência.

A problemática da fragilidade de repertório gera outra problemática: a dificuldade de aprofundar conhecimentos que lhes são essenciais. Questões as quais tratam de saberes sociológicos, históricos, filosóficos, geográficos, linguísticos, são, na maioria dos casos, ignorados pelos estudantes e isso implica problemas na aprendizagem.

A questão que levantamos agora em torno do pouco repertório, em muitos casos, não é compreendida por nós, professores dos futuros professores, como sendo algo de difícil solução, posto que nós, em muitas ocasiões, parecemos não nos preocupar com aquilo que não é de nosso espaço e tempo de pesquisa e estudo. Nesse sentido, somos muito ignorantes do que significa leitura para licenciando.

No entanto, quando os licenciandos não demonstram compreender saberes específicos de nossas disciplinas, por trás dessa incompreensão estão fragilidades leitoras que vêm sendo formadas ao longo da história desses estudantes. Nesse sentido, na condição de professores formadores de professores, necessitamos tentar minimizar tal problemática.

Para tanto, devemos trazer à leitura para a sala de aula. Magda Soares (2000), em artigo que trata sobre a problemática da leitura verbal, assinala que a sala de aula pode ser, no Brasil, um dos poucos espaços onde o estudante brasileiro vivencia a leitura. Concordamos com Soares, logo entendemos que a sala de aula é um espaço onde o repertório leitor deve ser formado e ampliado.

Os licenciandos necessitam ser estimulados a ler textos verbais escritos de diversos gêneros; ver filmes, clássicos, contemporâneos; ouvir música, em língua nacional ou em outras línguas; ir ao teatro; assistir a espetáculos de dança; ir a museus; visitar livrarias; assistir a exposições de pintores clássicos e contemporâneos. Ler o mundo.

O estímulo à leitura de diversas linguagens favorecerá a participação dos estudantes nas questões relacionadas aos conhecimentos científicos específicos dessa ou daquela disciplina. Ou seja, quanto mais saber geral o estudante tiver, mais condições de conhecer os saberes específicos de determinada área, eles terão. Não é isso o que, de modo geral, almejamos?

#### **4. A leitura de mundo e a prática pedagógica**

##### **4.1 O professor lê o mundo e depois o lê para os alunos**

Formar um professor, comenta Tardif (2006), é lidar com tantas fontes de saberes. No entanto, nenhuma dessas fontes pode abrir mão da linguagem, logo não pode abrir mão da leitura. Ou seja, voltamos ao início de nossos argumentos: a base do saber,

experiencial, curricular, teórico, empírico, é a leitura que se faz disso e sobre isso. A leitura é uma visão de mundo.

A visão de mundo é uma leitura que se faz do mundo. Em seu livro *Um discurso sobre as ciências* (2006), Boaventura de Souza Santos explica que a maioria dos cientistas do século XX foram formados sob a leitura de mundo do século XIX e que a leitura de mundo do século XIX estava atrelada à leitura de mundo dos séculos XVI, XVII e XVIII.

A leitura de mundo dos chamados séculos da modernidade tem a razão humana como sendo a sua grande mestra. A sua condutora. O seu veículo. A sua legitimação. A visão de mundo da modernidade é uma visão de mundo que olha a vida e todos os desdobramentos da vida por meio das lentes racionais. Ou seja, as lentes que são objetivas, precisas, certas, válidas.

Boaventura afirma que a leitura de mundo da modernidade compreende e explica as coisas ocidentais há muito e é dominante. Isto é, no Ocidente, a leitura de mundo que domina é uma leitura de mundo racionalista. Nesse sentido, como o Ocidente lê a vida de modo racional, ele também assim a explica e assim a defende de toda e qualquer ameaça não-racional.

É sob a lógica da racionalidade mais exata que a irracionalidade é desvalorizada. Desse modo, os cursos de formação de professores, assim como as formações universitárias de modo geral, leem o conhecimento por meio das lentes da racionalidade exacerbada e, quando algo foge ao racionalismo que se busca, é imediatamente repudiado.

Quase todas as chamadas tendências pedagógicas liberais são de origem racionalista, portanto repudiam aquilo que não é racionalista. A leitura de mundo racionalista não é a mesma coisa que a leitura de mundo racional. Ao contrário, a leitura de mundo racional é diferente do totalitarismo da leitura de mundo racionalista. Uma não é a outra e vice-versa. A leitura racional é ampla, a racionalista é reduzida.

A leitura de mundo racionalista é a matriz das tendências pedagógicas liberais, posto que tais leituras de mundo negam a historicidade de suas instituições e dizem incompreender a relação que há entre conhecimento e poder político individual e coletivo. Ler o mundo sob a ótica do que é racionalista é, como explica Young (2006), reduzir tudo ao simples demais.

Quando o professor, formado em cursos liberais, chega em sala de aula, tende também a atuar como liberal. Ser liberal, nesse sentido, não quer dizer ser livre de tudo, mas, de certo modo, entender que tudo é livre de amarras ideológicas. No entanto, nada é livre, tudo está preso a algo. Tudo é sob algum sentido. Simplesmente porque não existe pensamento livre de intenções.

O mundo visto pela ótica das teorias racionalistas dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, mais precisamente as teorias do século XIX que estão embasadas na lógica

positivista de Comte e Spencer, quando materializado em sala de aula, provoca uma série de problemas no campo tanto do ensino quanto da aprendizagem escolar.

A leitura de mundo racionalista não compreende e não entende o ser humano como um ser vitruviano, um ser formado por muitas dimensões, um ser que é ao mesmo tempo uma rede formada por vários fios complexos, inter e transdisciplinares. Boaventura acredita que a leitura de mundo racionalista não percebe que o ser humano é formado por várias instâncias sociais.

Desse modo, quando entra em sala de aula, munido de uma leitura de mundo racionalista, o professor tende a não valorizar a pluralidade da natureza de seus alunos e essa desvalorização pode provocar uma série de celeumas no processo de aprendizagem dos alunos. É muito importante que o professor leia o mundo com olhos para além do que é racionalismo.

#### **4.2 A leitura de mundo para além da racionalidade exacerbada**

Quando se pensa em racionalidade exacerbada, pensa-se em um tipo de racionalidade tratada por Maffesoli (1998) como sendo uma racionalidade abstrata, isto é, uma racionalidade que ignora o contexto dos fenômenos sociais. Ao ignorar o contexto, tal racionalidade nega identidade e procura uma espécie de hegemonia do padrão escolhido.

A leitura de mundo para além da racionalidade exacerbada implica perceber a vida e suas repercussões para além do racionalismo compreendido e explicado pelas teorias que fundamentam práticas pedagógicas reducionistas e simplificadoras. As práticas pedagógicas reducionistas e simplificadoras se materializam em sala de aula por meio de variáveis pedagógicas.

Uma das variáveis pedagógicas que deflagram a leitura de mundo que é feita pelo professor é a relação afetual que se forja entre o professor e o aluno. A relação afetual, se tratada pela ótica da racionalidade exacerbada, não passará de mero discurso abstrato, pouco importante para a formação de conceitos científicos.

Se lida pela ótica de mundo para além da racionalidade exacerbada, a relação afetual poderá ser uma base sobre a qual serão construído sólidos saberes. Num livro escrito por Sapphire, *Preciosa* (2010), vemos como a relação afetual da professora Blue Rain é fundamental para que Claireece Precious Jones aprenda a ler e possa, por meio da leitura, libertar-se do medo.

É a prática pedagógica de Blue Rain que incita Preciosa a não desistir. A vida de Claireece Precious Jones não é fácil. No entanto, a relação de afeto que mantém com a professora da escola alternativa permite que a menina violentada, analfabeta, negra, comece a vislumbrar, por meio do ato de ler, melhorias na sua vida.

É também, através da relação afetual que mantém com os alunos e as alunas da Sala 203 que a personagem, vivida pela atriz Hilary Swank no filme *Escritores da Liberdade (Freedom Writers, 2007)*, Erin Gruwell consegue fazer com que estudantes violentos e desinteressados almejem desejar o conhecimento escolar como hipótese de transformação de vida.

A relação afetual é muito importante para a construção dos saberes escolares. Não se aprende quando o afeto é raro na escola. Muitos professores, na ignorância do seu fazer pedagógico, acreditam que a sala de aula não é cronotopia de amor, porém, é exatamente no amor que existe uma saída para a problemática da aprendizagem cognitiva.

Amar não quer dizer negligenciar com o ensino. Ao contrário, amar na escola implica ser responsável pela mediação que conduza à reflexão e isso pode ser sinônimo de rigor. No entanto, o rigor não deve ser confundido com a arrogância e o uso da opressão. Nem a arrogância e nem a opressão têm a ver com a relação afetual.

A relação afetual é uma variável necessária para o professor que lê o mundo para além da racionalidade exacerbada. A relação afetual dará ao professor a condição de compreender as incompreensões e buscar de forma diversificada qual a melhor proposta para que haja a aprendizagem do aluno e de aluna.

#### **4.3 A transdisciplinaridade e a leitura na escola: rápidas reflexões**

Não é simples ser um professor transdisciplinar, porque não é simples ser um professor. Comenius, em sua *Didática Magna* (2003), já deixava isso claro. A formação de um docente implica questões complexas que devem ser cuidadas com bastante esmero. Não se deve querer formar um professor às pressas e nem de qualquer forma. Um professor se forma no tempo.

O tempo é uma invenção humana. A leitura também é uma invenção humana. A disciplinaridade é uma outra invenção humana. Da mesma forma, a transdisciplinaridade é também invenção dos seres humanos. Por meio de suas invenções, o ser humano procura sobreviver à luta diária que é a vida e procura perenizar o seu legado.

O professor transdisciplinar, mediante estratégia leitora, saberá conectar saberes e saberá, por meio de tais conexões, ensinar para os seus alunos conteúdos que estejam atrelados tanto a questões da *episteme* quanto a questões das ações reflexivas e quanto a questões da ética e do comportamento. O professor saberá ensinar conectando.

Ensinar conectando é, sobremaneira, não ensinar com pouco rigor. É ensinar de modo tal que o saber disciplinar se amplie a partir dos saberes que lhe constituem. A transdisciplinaridade é, de certo modo, a melhoria da disciplinaridade e a possibilidade de não reduzir o saber a mero acerto de contas da cognição humana com a racionalidade abstrata. O professor transdisciplinar é plural.

Na pluralidade se encontra a leitura. Por meio da leitura, o professor transdisciplinar propõe aos alunos que o conhecimento escolar poderá lhes ajudar na formação de suas identidades individuais e coletivas. Através do ato de ler, o professor transdisciplinar mostra para seus alunos que a vida é uma rede.

Se é uma rede, é uma instituição de fios que se cruzam. “O leitor é uma rede de fios que se cruzam” assinala Yunes (2010). Podemos também dizer que o professor, no instante de sua prática, é uma rede de fios que se cruzam. A leitura na sala de aula poderá permitir ao professor e ao aluno que o conhecimento seja instituído de maneira plural

Nos dias contemporâneos, o saber plural tem valor sobremaneira nas vidas individual e coletiva dos seres humanos. Embora tenhamos consciência da relevância dos saberes disciplinares, é muito importante que saibamos como vivenciar em sala de aula, por meio da leitura, a pluralidade de saberes forjados na linguagem e no imaginário humanos.

## 5. Considerações finais

A prática pedagógica tem, como foi dito no tópico 2, a leitura como a sua grande pilastra. Nesse sentido, quando falarmos em formação docente e prática pedagógica, não deveremos esquecer que estamos tratando sobre formação de leitor e ensino de leitura, uso de leitura como estratégia pedagógica, leitura como processo de reflexão.

De um ponto de vista conceitual e teórico, a formação de professores, como afirmamos no tópico 3, é problemática nas escolas e nas instituições de ensino superior brasileiras. Nossos estudantes de licenciaturas não possuem repertório de leitura que lhes dê condições de aprofundar saberes essenciais à formação de um professor.

Essa problemática da falta de repertório, quando somada à incompreensão de qual é de fato o lugar da leitura na formação do professor, deflagra, como observado no tópico 4, questões subjacentes que apontam para uma leitura de mundo simplificadora e redutora. É preciso que se reveja tal leitura de mundo e proponham-se outras leituras sobre a vida e todos os seus desdobramentos.

Na tentativa de propor outras leituras, vimos nos subtópicos 4.2 e 4.3 possibilidades de leitura de mundo que não são necessariamente a possibilidade proposta pelo tópico 4.1. Nesse sentido, talvez seja a revisão do tópico 4.1, a “grande sacada” daquilo que estamos propondo neste texto que apresentamos para vocês. Reflitam. É isso que queremos.

## 6. Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. e MENGA, Lüdke. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

BARLOW, Michel. **Avaliação Escolar** – mitos e realidades. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

COMENIUS J. A. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Paidéia)

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma nova prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A Literatura na Sala de Aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. [Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN], 2007.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é caleidoscópico**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

HUIZINGA, Joha. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à prática e à prática de avaliação de reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escrita**. São Paulo: Ática, 2000.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1995.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2006.

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa como Ensinar**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

ZILES, Urbano. **Teoria do Conhecimento**. Porto Alegre, RS: EDPUCRS, 2006.

