

## O QUE LEEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Rosana Mara KOERNER<sup>94</sup>

Leila Mattos SOMBRIO<sup>95</sup>

**Resumo:** Serão apresentados resultados de uma pesquisa feita com 116 professores da Educação Infantil acerca de suas práticas de leitura: o que costumam ler, a frequência de leitura e se se consideram leitores. Os dados foram obtidos por meio de questionário, caracterizando a pesquisa como do tipo *survey*. Os resultados indicaram jornais e revistas como os materiais de leitura mais lidos pelos professores, seguidos pelos livros. A maioria lê entre um a cinco livros por ano e 67% dos professores se consideram leitores. Autores que embasaram este trabalho foram: Kleiman (2001), Britto (1998) e Almeida (2001).

**Palavras-chave:** Professores. Materiais de Leitura. Leitores.

**Abstract:** *This paper presented results of a survey of 116 kindergarten teachers about their reading practices, which often read, frequently read and consider themselves readers. Data were collected through a questionnaire, characterizing the survey as the survey type. The results indicated newspapers and magazines as reading materials most widely read by teachers, followed by books. Most read between one to five books a year and 67% of teachers consider themselves readers. Authors that supported this work were: Kleiman (2001), Britto (1998) and Almeida (2001).*

**Keywords:** *Teachers. Reading Materials. Readers.*

---

<sup>94</sup> Professora dos Cursos de Letras e de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville-SC, [rosanamk@terra.com.br](mailto:rosanamk@terra.com.br)

<sup>95</sup> Professora do Ensino Fundamental na Escola Internacional da Sociedade Educacional de Santa Catarina - SOCIESC, Joinville - SC aluna do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville-SC, [leilocasombrio@hotmail.com](mailto:leilocasombrio@hotmail.com).

## **Introdução**

Uma das marcas mais facilmente associadas ao professor é a de um sujeito leitor e, preferencialmente, de um leitor extremamente eficiente. Isto suscita a imagem de um sujeito mergulhado em sua leitura, parcialmente retirado de seu tempo, “viajando” sabe-se lá para onde. Contudo, de uns tempos para cá, tal imagem tem ficado um tanto turvada dada uma desagradável percepção de que o tão sonhado professor leitor esteja sendo substituído por um professor altamente pragmático, cuja função essencial é manter os alunos ocupados. Certa aura de intelectualidade foi substituída por um aspecto de cansaço e enfado, em que o tempo passou a ser um bem precioso. Leitura? Sim, há, em momentos esparsos e desconexos, entrecortada e interrompida pelos muitos afazeres. Ou em longas sessões de correção das atividades realizadas pelos muitos alunos. Certamente que tudo isso não deixaria passar imaculada a imagem do professor como um sujeito leitor, no sentido comum da expressão: alguém que lê literatura de boa qualidade, que constitui parte da cultura legitimada.

Tal constatação tem deixado inquietos muitos pesquisadores da educação, impulsionados por questões de investigação do tipo: “o professor é um não leitor?”; “o que o professor costuma ler?” e “qual a frequência de sua leitura?”. Se tais questões encontraram espaço no campo das pesquisas é porque foram ganhando visibilidade (quase imposta) nas discussões envolvendo formação de professores. Fazem-se presentes também neste trabalho. Inicialmente a temática será contextualizada no campo dos estudos sobre as leituras do professor. Seguem as informações sobre a metodologia da pesquisa e a apresentação dos principais resultados, permeada de reflexões quanto ao que dizem sobre as leituras dos professores. O artigo se encerra com considerações (provisórias) e com as referências.

## **Alguns estudos**

As práticas de leitura de professores têm sido objeto de estudo de várias pesquisas com diferentes vieses. Um levantamento realizado na página virtual da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apresenta no banco de teses 93 dissertações e 15 teses, entre os anos de 2006 e 2010, com os

descritores (expressão exata) “professor leitor” e “professor leitura”. Trata-se de um número bastante significativo que aponta para uma relação que cada vez mais se evidencia: a relação entre o ato de ler e o professor, como agente de promoção da leitura. Não é a mesma relação quando se pensa em outros profissionais. Por ser socialmente considerado como fomentador do hábito de leitura em crianças e jovens, investigar essa relação ganha contornos imensos e sócio-culturalmente determinantes.

Antônio A.G.Batista inicia o capítulo 2, *Os(as) professores(as) são “não-leitores”?*, do livro **Leituras do professor**, organizado por Marildes Marinho, em 1998, respondendo afirmativamente à pergunta proposta no título. Isso, depois de um trecho introdutório no qual relata fatos ligados a uma greve de professores em São Paulo acontecida no final da década de 80. O que é destacado neste trecho é a constrangedora constatação dos erros de escrita cometidos por professores em cartas enviadas à redação de uma revista de circulação nacional, em resposta a um artigo ali publicado que condenava a greve. O autor, para dar tal resposta, baseia-se em variadas percepções, como aquelas veiculadas pela imprensa, presentes no discurso das editoras, ou, ainda, comuns em lamúrias dos formadores, quando se queixam da falta ou da pouca leitura de futuros professores (formação inicial) ou daqueles já atuantes (formação continuada).

Na continuidade do texto, Batista retoma a questão do título e muda a resposta, afirmando que os professores são leitores:

Professores *são*, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira, vivem numa sociedade que pressiona pelo uso da escrita, exercem uma ocupação que se organiza mesmo em torno de usos da escrita. (BATISTA *in* MARINHO, 1998, p. 29)

Britto, no capítulo subsequente ao de Batista, explora o conceito de leitor, afirmando que ele é vagamente sustentado, impreciso, historicamente estabelecido:

...o *leitor* será alguém que tenha o *hábito de ler*, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual. (Op.cit., p.66-67)

Trata-se de enxergar mais o sujeito e a sua ação do que focalizar a questão no material lido. Para o autor, isto isola a leitura de seu caráter social, como uma prática de

inserção na cultura letrada. Ser leitor não é ter somente o domínio do código escrito, mas reconhecer-lhe as referências e os significados “...autorizados pelo discurso da escrita.”(Id.ib., p.69) Por esta ótica, o professor é tido pelo autor como *leitor interditado*. Sob tal insígnia, entende que o professor é um leitor já que usa a escrita em diferentes momentos e de diferentes modos, com relativa intensidade, mas também o considera como um não leitor, já que suas práticas de leitura se restringem ao seu fazer pedagógico. É, pois, um excluído da cultura de prestígio.

Também Almeida, em texto que compõe a obra **A formação do professor**, organizada por Angela B. Kleiman (2001), aponta para a exclusão do professor, especialmente aqueles da educação básica, mesmo que seja tido como agente de promoção da cultura letrada. Com base em um trabalho de Guedes-Pinto (2000), Almeida faz referência à “[...] necessidade de legitimação e reconhecimento das leituras das professoras como práticas heterogêneas e plurais[...].” (ALMEIDA *in* KLEIMAN, 2001, p. 119).

Pelo que parece, refletir sobre as práticas de leitura do professor coloca-nos em uma posição bastante difícil: ou estamos ao seu lado, defendendo-o a partir de sua formação, de sua herança familiar, de suas práticas nem sempre legitimadas, ou colocamo-nos à sua frente, com o dedo em riste, reforçando os discursos que correm sobre seu pouco envolvimento com a leitura. Optamos por assumir a primeira posição, mas à luz do que denuncia a segunda, ou seja, reconhecendo que este pouco envolvimento é uma verdade que precisa ser reposicionada: é pouco em relação a quê? De que leitura se trata?

Não há como ignorar as expectativas que, de alguma forma, são atribuídas ao papel do professor, dentre as quais se destaca o papel de “formador” do hábito da leitura em seus alunos. De acordo com pesquisa do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), de 2001, citada por Serra (*In* RIBEIRO, 2004, p.82), o professor foi a pessoa que mais influenciou o gosto pela leitura dos entrevistados, com 37% das respostas. Andrade (2007, p.11), baseando-se em Tardif (1991), diz que: “Tratando-se de ensino de leitura e escrita, [...], é desejável que o professor tenha tais práticas incorporadas em seu horizonte de experiências cotidianas.” Isto lhe conferiria certa autonomia, uma capacidade para a tomada de certas decisões relacionadas ao planejamento das atividades. De acordo com Roldão (2008), o poder de decisão que um profissional detém sobre o seu objeto de trabalho define o seu grau de autonomia. Seria ingênuo

supor que tal autonomia possa ser adquirida tão somente em um curso de formação inicial ou mesmo em atividades de formação continuada. A autonomia relacionada à habilidade de circular por variadas práticas sociais com a escrita envolve o cotidiano deste sujeito, aquilo que faz para inserir-se e participar dos variados eventos que uma sociedade letrada lhe impõe. Em nota de rodapé, Andrade afirma que:

Vários autores vêm chegando a essa conclusão, [...], sobre a necessidade imperiosa de se pensar na inserção do professor em práticas de letramento (das quais ele está excluído) se se quiser que esse profissional compreenda o que vem sendo proposto como objetivos para o ensino da leitura com as crianças e jovens (BATISTA, 1998; BRITO, 1998; PINTO, 2001; KLEIMAN, 2001, para citar apenas alguns). (ANDRADE, 2007, p.11).

Nesse sentido, parece extremamente relevante verificar de quais práticas de letramento este professor participa ou como se vê numa sociedade baseada na escrita. Tal verificação poderá fornecer subsídios significativos para as reflexões que se fazem sobre formação docente.

### **Percurso metodológico:**

Os dados que a seguir serão discutidos fazem parte de um conjunto mais amplo, relativo à pesquisa intitulada **Práticas de letramento de professores da Educação Infantil às licenciaturas**, desenvolvida ao longo de 2011 e 2012. Caracteriza-se por uma pesquisa do tipo *survey*, que tem como objetivo geral: Contribuir para as discussões sobre letramento a partir da investigação quanto às práticas de leitura e escrita nas quais professores de diferentes níveis de ensino estão envolvidos, tanto em sua atividade profissional como em seu dia-a-dia.

Foram distribuídos questionários a professores de variados níveis, selecionados por meio de sorteio, considerando-se as informações passadas pelos órgãos gestores. As questões (19 no total) abrangiam aspectos ligados às práticas de leitura e de escrita dos professores, além de informações de cunho mais geral (formação, tempo de atuação). Antecediam as questões informações relativas à pesquisa (título, objetivo, participantes) e à garantia de sigilo aos respondentes.

Dada a dimensão dos dados, para este artigo serão apresentados os resultados relativos a três questões, voltadas para as práticas de leitura de cunho mais pessoal, dos 116 professores participantes da Educação Infantil, correspondendo a 23% do total de professores<sup>96</sup> que atendem a este nível, ligados à maior rede pública de ensino na cidade, a maior do Estado de Santa Catarina, com cerca de 500 mil habitantes. Algumas de suas “falas” serão reproduzidas (em itálico) para ilustrar um ou outro aspecto. O envio e a devolução do material foram feitos via malote da Secretaria Municipal de Educação.

A maioria das questões era do tipo aberta, permitindo ao professor se manifestar livremente. De acordo com Diehl e Tatim (2004, p.69), as questões abertas “...permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” Contudo, tal liberdade cria certa dificuldade no momento da análise já que as respostas podem ser as mais variadas. Assim, optou-se pela segmentação das respostas sempre que isso fosse possível (quando havia referência a mais de um material, por exemplo), considerando cada unidade como referência. Em seguida, as referências foram agrupadas em categorias, de acordo com traços em comum, para tornar possível a reflexão sobre os resultados.

Sobre os entrevistados, pode-se afirmar que são professores experientes que estão atuando na Educação Infantil, já que pouco mais de 70% já têm mais de 5 anos na carreira. Já quando se observam os resultados relativos ao tempo de serviço na série atual, o maior grupo está em fase inicial (pouco mais de 60%). São poucos professores com muita experiência (entre 37 e 38%). Tais resultados indicam que há rotatividade entre as turmas, com o professor circulando por entre as diferentes faixas etárias. Isto amplia suas experiências e lhe dá a dimensão do que seja a Educação Infantil. Por outro lado, dificulta a consolidação de certas práticas, mais adequadas a uma turma do que a outra.

A maioria dos professores é formada em Pedagogia ou Normal Superior e 67% têm curso de pós-graduação, referindo-se à especialização. Isto significa dizer que deram continuidade aos seus estudos após a conclusão do seu curso superior. Somente

---

<sup>96</sup> Foram distribuídos 199 questionários, correspondendo a 40% do total (498) de professores deste nível de ensino na Rede Municipal de Ensino. A intenção é que retornasse um número suficiente para completar 25%, o que não aconteceu em nenhum dos níveis considerados. Os professores da Educação Infantil foram os que mais devolveram os questionários.

cinco professores tinham Ensino Médio (ou 2º Grau, como informaram, o que por si só já indica que são formados há mais tempo).

Nem todos os professores atentaram para o detalhe da questão que solicitava que fosse informado o ano de conclusão do curso, o que impede uma análise mais acertada. Contudo, nos números que se formaram, é curioso observar que o período em que mais ocorreram graduações e pós-graduações compreende os anos de 2001 a 2010. Isto indica que a demanda pela continuidade no processo de formação é algo mais recente e que os professores se encontram atentos para tais exigências.

### **Apresentação e discussão dos resultados:**

A primeira questão a ser apresentada é: *O que você costuma ler?* Como cada professor poderia apontar quantos materiais quisesse, foi considerado cada um deles em separado. Disso resultou um total de 422 referências. Apenas dois professores não responderam a esta questão.

As revistas (16%) e os jornais (14%) foram os itens mais citados. Em pesquisa encomendada pelo Instituto Pró-Livro, intitulada **Retratos da Leitura no Brasil**<sup>97</sup>, as revistas também estavam entre os materiais “*que os brasileiros estão lendo*” (com 53%), bem como os jornais (48%). Nesse sentido, os professores parecem seguir a tendência nacional.

No caso dos professores, os livros apareceram em 3º lugar, com 10%. Estão sendo considerados somente aqueles casos em que o professor respondeu usando apenas esta palavra. Excluem-se deste montante, 8% de referências a gêneros literários e 4% à Literatura Infantil. Em uma soma bastante primária, tem-se que mais de 23% das referências foram feitas a livros, ou seja, quase um quarto do total. Se somarmos a isto os 8% relativos às referências a livros da área, a fração sobe para um terço do total. Por estes dados é possível dizer que os professores da Educação Infantil incluem, em suas práticas letradas, a leitura de livros. Atente-se para o uso deliberado da palavra “costuma”, na formulação da questão, com a intenção de incentivar o professor a

---

<sup>97</sup> A pesquisa foi executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística e coordenada pelo Observatório do Livro e da Leitura (OLL), com três edições, uma de 2000 e 2001, outra de 2007 e a última, e 2011, envolvendo 5.012 pessoas, em 315 municípios de todo o país. Tais números representaram 93% da população.

informar o que lhe é comum, corriqueiro. É evidente que a ideia sugerida pelo emprego da palavra “costuma” é bastante vaga: ler uma vez por semana determinado material pode ser tido por alguém como costume e por outro, como uma leitura esporádica. De qualquer forma são números que não podem ser ignorados.

É possível afirmar também, que é um professor preocupado com a sua formação profissional, já que 5% das referências foram a material didático-pedagógico, acrescidos de 6% relativos à leitura de revistas educacionais e 1% a documentos da área. Aparentemente é pouco (em torno de 13%), mas ressalta-se que aqui se trata das referências explícitas a leituras da área. É bem provável que muitos dos professores que apenas responderam *livros e revistas* também estivessem se referindo a material da própria área. Houve 6% de referências ligadas a gêneros do ambiente virtual (no qual também se incluem alguns ligados à área, como blogs de Educação Infantil e jornais de educação). Estes resultados apontam para um profissional que busca aperfeiçoar-se em seu campo de trabalho, compreendendo a necessidade da leitura com fins de atualização (ainda que muitos pensem que pelo trabalho se caracterizar como uma lida com crianças pequenas basta basear-se em certo instinto materno).

Material de auto-ajuda representou 2% do total, bem como material religioso 4% (na pesquisa do Instituto Pró-Livro, os livros de auto-ajuda representam 12% entre os *gêneros mais lidos* e os livros religiosos 30%. A Bíblia está no topo da lista, com 42%). Tais resultados indicam que uma parcela dos professores usa a leitura com fins distintos do prazer e do conhecimento profissional, embora tais práticas possam se refletir no fazer pedagógico. Contudo, distingue-se da população em geral, apresentando um comportamento leitor mais voltado para o seu trabalho, o que não acontece com boa parte das profissões, que não exigem leitura constante.

Sobre a segunda questão (*quantos livros você lê, em média, por ano?*), apenas um professor não respondeu. Os resultados apontam para uma variação bastante significativa, indo da leitura de *nenhum* livro até a mais de 200.

Dos 116 professores que responderam ao questionário, 44% afirmaram ler entre 3 a 5 livros por ano e 31%, de 1 a 2 livros. Somando-se tais percentuais (e acrescentando ao 1% que informou não ler nenhum livro), tem-se que mais de 75% dos professores de Educação Infantil apresenta uma média pouco significativa de leitura de livros por ano. Tais dados se assemelham à pesquisa **Retratos da leitura no Brasil** que

aponta 50% dos entrevistados como não-leitores declarados<sup>98</sup> e que o maior número de não-leitores (30%) está entre os adultos (de 30 a 69 anos). É interessante apresentar outro dado da referida pesquisa: o número de não leitores diminui de acordo com a renda familiar e de acordo com a classe social, ou seja, quanto maior a renda familiar, menor o número de não leitores. Associando estes dados às condições e ao trabalho docente, pode-se cogitar se a causa da baixa frequência de leitura de boa parte dos professores está relacionada ao seu poder aquisitivo, publicamente considerado como baixo. Talvez isto também sirva para justificar a maior ocorrência de leitura de revistas e jornais, aos quais muitos têm acesso no local de trabalho, sem necessidade, portanto, de desembolso.

É preciso considerar que a questão da pesquisa com os professores da Educação Infantil mencionava apenas livros, o que pode deixar de fora uma ampla gama de possibilidades de textos não necessariamente contidos sob tal formato. Tanto é que 9% das respostas apontavam para tal situação com frases como: “*Cinco além de textos, apostilas referente a educação.*” (sic) e “*Nenhum, apenas materiais diversos.*” Parece que estes professores perceberam que o leitor não se faz somente com livros, mas também com outros gêneros. E isto ganha um sentido particularmente significativo quando se pensa em literatura, como pode ser observado na seguinte resposta: “*Literatura 2 em média, mas realizo diversas leituras para informações e pesquisa.*”

Talvez já esteja na base de tais respostas uma nítida noção dos vários gêneros discursivos que circulam na sociedade e aos quais os professores também têm acesso. Parece que o professor quer emergir da tão propalada crítica que lhe é feita, acusando-o de não ler clássicos da literatura, reconhecendo-o como um excluído da cultura legitimada. O “*mas*” da resposta citada acima funciona mais do que nunca como uma conjunção adversativa, dizendo claramente: “*Posso não ler literatura, mas leio muita outra coisa.*”

---

<sup>98</sup> Que não leram um livro nos três meses anteriores a pesquisa, conforme consta na p. 47, do texto publicado pela internet.

Curiosa foi a resposta de dois professores que afirmaram ler mais de 200 livros já que praticam a leitura de livros infantis para os seus alunos todos os dias: “220 livros pois, leio todos os dias para meus alunos” (sic) serve como exemplo. Certamente que não deixa de ser leitura! Contudo, em que medida poderia ser contabilizada como leitura pessoal (dirigida para o público adulto)? Vale questionar acerca da intencionalidade destes professores ao dar tal resposta, ainda mais considerando a questão. Não havia indicação para que o professor relacionasse a atividade de leitura ao seu fazer pedagógico; contudo, também não o isentava de considerá-la. O que tais respostas traduzem? Talvez os professores quisessem evidenciar a sua intensa prática de leitura em sala de aula e tenham sido conduzidos a isto pelo título e objetivo da pesquisa apresentado em um texto introdutório ao questionário. Ou, ainda, tenham pretendido “esconder” sua baixa média de leitura de ordem mais pessoal em um expressivo número ligado à sua sala de aula. Ou, talvez, tenham deixado claro que consideram qualquer tipo de atividade de leitura como leitura, ainda que a repitam todos os anos (como é o caso dos livros que compõem uma espécie de biblioteca da sala de aula).

Relacionando tais resultados com aqueles obtidos na questão anterior, quando os livros constituíam-se em um terço dos materiais de leitura, pode-se concluir que os livros são o material privilegiado, mas com leitura de baixa frequência. Talvez pelo maior esforço que a tarefa exige, demandando um tempo mais prolongado e uma concentração mais focada, diferente do que é necessário na leitura de revistas e jornais, de leitura rápida e extremamente seletiva. Estamos diante de um professor cansado pelo acúmulo de tarefas diárias, sem disposição para uma tarefa mais densa como a leitura de um livro. Os resultados da próxima questão poderão auxiliar na compreensão desse fenômeno.

É preciso ressaltar que pouco mais de 14% dos professores apresentaram uma média razoável de leitura de livros. Valeria investigar como tal resultado é fruto de algum investimento na formação de tais professores e como isto se reflete no seu fazer pedagógico.

Intrigantes são algumas respostas que servem como indício, aqui e acolá, da imagem que o próprio professor tem de si. Um professor simplesmente respondeu que “lia mais antigamente”. Outro, ao afirmar que lia um livro por ano, acrescentou, entre parênteses, a expressão “*Que vergonha!*”. São manifestações claras e honestas do reconhecimento de que o número apresentado não corresponde, supostamente, ao

número esperado. Kleiman (2001, p.42-3) acusa de cruel o fato de que "...a escolaridade teria servido para conscientizá-las [as professoras] sobre o que ainda lhes falta para serem legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita." Estas respostas destoam daquelas mencionadas mais acima, em que alguns professores indicavam que liam outros materiais, além de livros. Parece que, nesse caso, o professor ainda se encontra sob o jugo dos discursos que apregoam as benesses de uma cultura tida como legitimada e reconhece esta sua condição diante de uma questão de pesquisa sobre letramento.

A última questão a ser aqui apresentada é: *Você se considera um(a) leitor(a)? Por quê?* A maioria dos professores respondeu categoricamente com um "sim" (67%). Outros 2% não responderam a questão. E outros 20% afirmaram não se reconhecer como leitores. Alguns relutaram em responder de forma categórica e optaram por respostas que ficassem como um meio termo: "Na medida do possível"; "Mal leitor"; "Pouco"; "Ainda não" ou "Poderia ser mais". Somando-se todas as ocorrências de tais respostas, tem-se um total de 9% dos professores.

Apesar de a média de livros lidos em um ano ter apontado para números pouco significativos, os professores se veem como leitores. Talvez estejam considerando outros materiais de leitura, não previstos naquela questão, como já cogitado acima. E isto nos remete à complexa definição sobre o que é ser leitor, já abordada na parte inicial deste texto.

Na esteira das mesmas reflexões, o reverso da moeda é igualmente verdadeiro. Ou seja, os 24 professores que não se consideram leitores talvez tenham como parâmetro a imagem de alguém que está envolvido com leitura a maior parte do tempo (livre), ou alguém que lê Literatura, de preferência os clássicos. Estão, portanto, mais próximos do que Britto apontou como sendo uma concepção um tanto individualista do que seja ser leitor. Quais os efeitos que tal visão de si mesmos pode trazer sobre o seu fazer pedagógico?

Particularmente significativas são as respostas em que o professor reconhece que lê pouco, que poderia ler mais (7 professores). Com base em que fazem este reconhecimento? A resposta parece funcionar como uma espécie de *mea culpa*, em que o professor já antevê a possível análise que será feita de seu questionário (possivelmente muitos respondentes tenham sido alunos de uma das pesquisadoras no Curso de Pedagogia).

As justificativas apresentadas pelos 78 professores que responderam com um “sim” foram segmentadas conforme os vários motivos arrolados, aqui denominados como *referências*. Foram 123 referências.

Infelizmente a maioria (21%) não apresentou uma resposta clara, justificando-se de forma vaga, como em “*Sempre estou lendo*”, ou “*Entendo o que leio*” (parece sugerir que se sente autorizado a se considerar como leitor pela capacidade de compreensão do texto, em oposição à ideia da mera decodificação). O professor se reconhece como leitor, mas não sabe dizer de forma objetiva a base para tal reconhecimento. Apenas sabe que é leitor, como se fosse algo que lhe é inerente, não só como professor (“*Indispensável para o professor*”), mas como pessoa (“*Sinto falta quando não leio*”).

Em 17% das referências, os professores afirmaram que se consideram leitores por estarem constantemente buscando material que se aplica ao seu trabalho, com uma concepção aparentemente mais ampla de leitura, que envolve não só exemplares do domínio literário. Especialmente em situação de formação continuada (situação de muitos dos professores), a exigência de leitura é bastante elevada.

No caso daqueles que responderam “não”, boa parte das justificativas indiciavam a sua compreensão do que seria o leitor ideal: “*Não, acho que para me considerar uma leitora teria que ler mais.*” São respostas que apontam para a quantidade de leitura e, até, para uma postura apaixonada: “*Não, do meu ponto de vista um leitor vive em função da leitura não descrita do livro, sempre tem um livro na mão*” [sic] Ou nitidamente associada à função de professor, como alguém que deveria ler muito: “*Não porque acho que, como professora, deveria ler mais.*” Ou, ainda, uma compreensão de leitor como alguém que domina vários gêneros: “*Não, um leitor é aquele que consegue absorver vários livros, as vezes leituras ao mesmo tempo por ex: técnico, romance...*”[sic] São professores que se ressentem de sua condição de leitura insuficiente.

O conjunto de tais respostas parece reforçar a ideia da crueldade apontada por Kleiman (2001). Há uma nítida e severa autocrítica ao próprio desempenho como leitor. Quais os fatores que estariam contribuindo para o estabelecimento de tal autocrítica?

Dentre as principais justificativas, o tempo parece ser o maior vilão, com 25% das referências, tendo sido a mais recorrente. No caso do professor, é bastante compreensível tal resposta, uma vez que muitas vezes apresenta dupla jornada de

trabalho e tendo ainda que dispor de tempo para preparar as atividades (ainda mais no caso da Educação Infantil). Três professores foram explícitos ao afirmar que são impedidos de ler em função do cansaço e/ou dos afazeres pessoais: “*Não. Apesar de gostar muito de ler chego em casa cansada e com atividades que acabo levando para terminar em casa.*” Não há como ignorar tais justificativas! Elas estão pautadas em sentimentos reais, muitas vezes esquecidos em discursos apaixonados sobre a formação do hábito da leitura. Como trabalhar com tais realidades em cursos de formação de professores? Que brechas encontrar para que possam desfrutar da leitura?

Quatro professores foram bastante francos ao afirmar que não gostam e/ou não têm interesse e outros três, que não têm o hábito. Assumem com coragem a condição de professores que não leem e, mais que isso, não gostam de ler, em claro posicionamento frente ao discurso hegemônico de que o professor deve ser alguém que gosta de ler. Podem ser respostas defensivas ao discurso acima mencionado, que parece ressoar em sua consciência de professor.

Algumas poucas respostas indicam dificuldades de processamento da leitura, como interpretação ou relacionadas à aquisição. É preciso ter em mente que antes de serem professores, foram alunos e que como tais sujeitos às mesmas condições de escolarização impostas a outros profissionais. Assim, não há como deixar de pressupor que também tenham passado por dificuldades geradas pelo próprio processo ensino-aprendizagem da leitura.

### **Considerações finais**

O conjunto das respostas dos professores tornou possível algumas reflexões sobre suas práticas de leitura. Todas elas, no entanto, orbitam a questão do que é ser um leitor, ou, melhor, um professor leitor. A média de leitura de livros (entre 1 a 5 livros por ano) pode precipitadamente conduzir à conclusão de que é pouco significativa. Contudo, em outras questões, foi possível perceber que os professores leem outros materiais, muitos deles relacionados à sua atividade profissional. A baixa frequência de livros lidos se contrapõe à alta porcentagem dos que se reconhecem como leitores, embora alguns deles tenham reconhecido que precisam melhorar suas práticas. Ao que parece, os professores compreendem que um leitor não se constitui apenas com livros.

A pesquisa apontou o jornal e a revista como sendo os materiais de leitura mais

lidos pelos professores entrevistados. Talvez sejam leituras muito mais necessárias para o momento que o professor vive ou, como diz Kleiman (2001, p. 43), podem ser “práticas contextualmente situadas [...], a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita *para* o trabalho e *no* contexto do trabalho...” (Grifos da autora).

Percebe-se que não é mesmo tão simples explicitar os parâmetros que permitem dizer se alguém é ou não leitor. Ainda mais se considerarmos a significativa difusão de materiais escritos à disposição, nos mais variados portadores. Para um professor cujos pais são analfabetos, ler quatro livros por ano, em média, já o torna um leitor. Quais os parâmetros que devem ser seguidos: acadêmicos? Familiares? Sociais? Culturais? Certamente que há muito a ser discutido sobre tal questão.

Pelo exposto, faz-se necessário descobrir este professor, conhecer suas práticas de leitura, suas heranças, perceber suas lacunas e fugir das generalizações, mesmo reconhecendo que o “...que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto. Não tratam realmente do desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida.” (ANDRÉ, 2010, p.116-117) E assim como vale para qualquer profissão, o professor deve ampliar suas práticas, aperfeiçoá-las, repensar outras, abandonar algumas...

## Referências

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, número 3, p.174-181, set./dez/ 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.s) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.s) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SERRA, Políticas de promoção da leitura. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2.ed.. São Paulo: Global, 2004.