

# O professor como leitor

## *The teacher as reader*

### Thiago Lauriti

Mestre em Letras com ênfase em Literatura Infantil  
pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
da Universidade de São Paulo – (FFLCH/USP).  
Professor de Ensino Superior do Departamento  
de Educação da Universidade Nove de Julho  
(UNINOVE).  
São Paulo, SP – Brasil  
[thiagolauriti@uninove.br](mailto:thiagolauriti@uninove.br)

### Resumo

Neste artigo discutem-se as possíveis relações existentes entre os indicadores decrescentes da competência leitora dos alunos e as dificuldades de leitura dos próprios professores. A hipótese central que se coloca para reflexão é em que medida o professor pode conseguir formar leitores competentes, se ele próprio, talvez, não se configure como tal? Na tentativa de refletir sobre os aspectos envolvidos nesse quadro, proceder-se-á a uma discussão sobre os tipos de leitores existentes segundo os referenciais teóricos de Santaella (2007), Silva (1994) e Orlandi (1988) com o objetivo de intensificar as habilidades necessárias para que um professor torne-se leitor e consiga alterar sua prática para conseguir formar alunos proficientes.

**Palavras-chave:** Leitura. Parâmetros Curriculares. Professor-leitor. Tipos de leitor.

### Abstract

In this article are discussed the possible relationship between the indicators of decreasing reader competence of students and the difficulties of the teachers to read themselves. The central hypothesis that arises for consideration is in which extent the teacher may be able to train competent readers, if perhaps himself does not qualify as such? In an attempt to reflect on the issues involved in this framework, there will be a discussion about the types of readers according to the theoretical models of Santaella (2007), Silva (1994) and Orlandi (1988) with the aim to intensify the abilities needed that a teacher becomes reader and be able to modify his practice for getting students proficient.

**Key words:** Curricular. Reading. Theacher-reader. Types of reader.



---

o que é necessário para que um professor torne-se leitor proficiente e consiga alterar sua prática para formar alunos leitores. Assim, constituem-se como objetivos centrais deste estudo: 1) identificar as possíveis relações existentes entre os indicadores decrescentes da competência leitora dos alunos e as dificuldades de leitura dos próprios educadores; e 2) discutir os pré-requisitos necessários para que o professor constitua-se como sujeito-leitor e desenvolva o estatuto da criticidade.

Questiona-se, neste estudo, o papel do professor como sujeito-leitor de textos normativos – como os PCNs. Conseguirá ele interagir com o “duplo rosto” que esses documentos legais apresentam? Compreenderá o embasamento teórico ou as sugestões práticas que esses documentos sugerem?

## 2 Desenvolvimento

É provável que professores não se reconheçam nos documentos legais que têm o objetivo de orientar a sua prática. Talvez eles não enxerguem “na máscara do texto o duplo rosto”, simplesmente porque ele não tem sido ouvido “na” e “para” sua elaboração, e, portanto, não consegue traduzi-lo para chegar à sua transposição didática para a sala de aula. A reação previsível é a rejeição e a desconsideração dessas diretrizes como ancoradouro de sua prática em sala de aula.

A identificação do educador com esses documentos normativos só poderá tornar-se possível “quando” e “se” os professores participarem do processo de sua elaboração, vale dizer, quando puderem assumir como sujeitos o desafio de ressignificar a sua prática, sem afastar-se dos fundamentos teóricos que possam ajudá-los a entender e, provavelmente, alterar essa prática. Eis por que se faz necessária

uma revisão dos PCNs de todas as áreas, mas em particular da área de Língua Portuguesa, para que se retomem tanto as bases teóricas como os dados da experiência que o professor possa trazer como contribuição, longe da perspectiva solitária dos gabinetes do Ministério da Educação (MEC). Essa revisão deve ocorrer sob a forma de um trabalho democrático e interdisciplinar que envolva tanto os pesquisadores da universidade, quanto os professores da rede pública e privada, facultando o exame e a reflexão das articulações e, sobretudo, das contradições existentes no processo.

Uma reflexão desse teor ampliaria a possibilidade de compreensão dos pressupostos das ciências da linguagem que sustentam as práticas e as teorias em relação ao ensino da leitura e, sobretudo, possibilitaria uma revisão dos fundamentos e metodologias desse ensino à luz de seus objetivos sociais e pedagógicos.

Há de considerar-se, ainda, que essa urgente revisão precisa ser antecedida por uma ampla análise da formação do professor como leitor que dê conta de mapear claramente que competências leitoras esse educador desenvolveu ao longo de sua formação e qual foi o repertório de suas leituras anteriores.

Coelho (1997, p. 28-40) contribuiu com essa discussão, estabelecendo uma categorização das pessoas pela competência leitora, evidenciando que a inclusão em um dos cinco estágios que ela propõe depende da inter-relação existente entre idade cronológica, o nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e o grau de domínio do mecanismo de leitura. Essas macro-categorias contemplam micro-categorias hierarquizadas que começam com o pré-leitor, passando pelo iniciante, pelo leitor em processo, pelo fluente (fase que exige concentração, reflexão e pensamento abstrato) até chegar ao leitor

---

crítico (fase de total domínio da leitura, da escrita e do pensamento reflexivo e crítico).

Se for considerada a hipótese de que, atualmente, grande parte dos jovens entra para a universidade como leitores em processo e, raramente, concluem a graduação como leitores críticos, não se pode afastar a ideia de que muitos educadores assumam a responsabilidade de formar leitores críticos sem antes ter conseguido chegar a esse estágio.

Outro aspecto a ser considerado é que, com o aparecimento das novas tecnologias da comunicação e da informação, ampliou-se o conceito de texto, de leitura e de leitor. Estudiosos da área defendem que, do mesmo modo que a imprensa provocou mudanças nos padrões de pensamento dos leitores da época, também o computador é capaz de alterar os padrões de toda uma geração. Novas competências e habilidades leitoras são exigidas para a construção desse novo sujeito leitor e escritor, assim como são construídas novas formas de estar, de compreender e de interferir no mundo contemporâneo que é marcado pela cultura tecnológica.

A esse respeito, Lúcia Santaella, no artigo *A leitura fora do livro*<sup>1</sup>, defende que fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores que podem ser englobadas em três categorias, historicamente construídas:

- O “leitor contemplativo, meditativo da era pré-industrial”, isto é, o leitor do livro e da imagem que, por não ser pressionado pelas urgências do tempo, pode contemplar e meditar. Essa leitura é sequencial, permitindo idas, vindas, retornos e re-significações.

---

1 SANTAELLA, L. *A leitura fora do livro*. Disponível em: <<http://www.pucsp/~cospuc/epe/mostra/santaell.htm>>.

- A segunda modalidade é a do “leitor fragmentado ou movente” que nasce com o advento do jornal e das multidões nos grandes centros urbanos habitados por signos. Trata-se de um leitor fugaz, apressado, de linguagens efêmeras e híbridas. Ele é caracterizado como “novidadeiro, de memória mais curta e mais ágil” e retroalimenta-se dos fragmentos das tiras de jornal e das fatias da realidade. Essa fragmentação cria novas formas de sensibilidade, de pensamento e de interação com o mundo.
- “O leitor virtual” afasta-se dos signos físicos e materiais para navegar nas telas, programar leituras, instalar-se em um “universo de signos evanescentes” que estão sempre disponíveis, em uma seqüência multilinear e multiseqüencial de palavras, imagens, documentação, vídeo e músicas. A autora caracteriza-o como um

[...] leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos, num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. (SANTAELLA, 2007, p. 33).

Embora haja uma sequencialidade histórica no aparecimento desse tipo de leitor, a autora defende que isso não implica que um exclua o outro, pois ocorre convivência e reciprocidade entre esses três modelos, embora cada um exija habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas distintas.

Diante desse novo cenário, cabe indagarmos em que medida e proporção o professor do século XXI enquadra-se nessas categorias de leitor? Que habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas

---

ele possui para conseguir desenvolvê-las também no seu aluno? Transitará ele entre as diferentes linguagens, sabendo selecionar informações e construir significados para elas? Os PCNs e outros textos normativos pressupõem um professor que seja leitor maduro, mediativo e que seja capaz de mover-se nesses novos espaços virtuais para conquistar o estatuto da criticidade, graças ao exercício dos três movimentos da consciência apontados por Silva (1994, p. 66): “o constatar”, “o cotejar” (refletir) e “o transformar”. O “constatar” é caracterizado pelo autor como o ato de identificar os significados para atribuir o sentido primeiro que o texto carrega. Trata-se de um movimento de interação com a superfície do texto e não exige muito do leitor. Pelo “cotejo ou reflexão” o leitor consegue identificar pressupostos e subentendidos, identificando o que está nas entrelinhas. Já pelo “transformar” o sujeito-leitor gera mais sentidos, cria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante do confronto com a sua história e com as suas experiências pessoais, inclusive as linguísticas. A esse respeito o autor esclarece:

No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e das suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual), mesmo porque as experiências, a origem, a história, etc. dos leitores nunca são iguais – daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma maneira, destacando exatamente as mesmas idéias. Essa diferenciação ou dessemelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto, porque

permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação. (SILVA, 1994, p. 66).

Se a atribuição de sentido está ligada às “experiências e à história” dos leitores, imagina-se que o professor que não se reconheça no texto não consiga atingir os estágios de cotejar e transformar, se não houver uma mediação, um “intérprete” desse texto para que consiga alterar sua prática. Observa-se que esses três movimentos não são produtivos somente como explicação metodológica de como ensinar leitura, sob o enfoque professor-aluno, mas também para a reflexão sobre os movimentos de consciência de qualquer leitor diante do texto.

Uma outra contribuição relevante para essa discussão vem de Orlandi (1988, p.72), que defende, sob uma perspectiva discursiva, que a relação entre o sujeito-leitor e o texto não é direta nem mecânica, pois passa por mediações de variadas espécies.

A autora descreve as três etapas que o sujeito-leitor precisa ultrapassar para chegar à atribuição de significação aos textos com os quais interage: “o inteligível” que se refere à codificação / decodificação, isto é, ao sentido “atomizado”; “o interpretável” que designa a esfera do sentido que leva em conta o co-texto linguístico; e “o compreensível” que se refere à atribuição de sentidos, levando-se em consideração o contexto da situação. Compreender é saber que o sentido poderia ser outro, é entender a função do efeito do eu-aqui-agora, em sua necessária relação com a constituição dos sentidos. Então, para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso entender o contexto imediato e histórico da situação e, ao fazê-lo, o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social. A esse respeito esclarece a autora:

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de sua produção, da sua leitura, compreende. (ORLANDI, 1988, p. 14).

Observa-se, assim, que a compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com a sociedade e com a linguagem, que leva o leitor à reflexão e à crítica e otimiza condições para que ele possa transformar a realidade.

Embora apresentem focos diferenciados, as posições de Silva (1994) e Orlandi (1988) podem ser sintetizadas no quadro abaixo, já que funcionam como *constructos* que permitem analisar os movimentos do educador, no papel de leitor dos documentos oficiais:

Constatar	Cotejar (refletir)	Transformar
O inteligível	O interpretável	O compreensível
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sujeito-leitor lê a posição do outro;</li> <li>• O sujeito-leitor mantém-se na superfície do texto;</li> <li>• O significado é reconhecido no texto;</li> <li>• Movimento de ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sujeito-leitor lê a partir da sua posição;</li> <li>• O sujeito leitor compara com outros sentidos;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• O sujeito-leitor capta pressupostos e subentendidos;</li> </ul> </li> <li>• O significado é relacionado à prática e comparado a outros textos (intertexto);</li> <li>• Movimento de reflexão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sujeito-leitor relaciona-se criticamente com sua posição;</li> <li>• O sujeito-leitor constrói sentidos e gera outros;</li> <li>• O sujeito leitor re-cria o texto e o transpõe para sua prática;</li> <li>• O significado é construído coletivamente, relacionando cultura, história e linguagem.</li> <li>• Movimento de ação recriada.</li> </ul>

**Quadro 1: Os movimentos de leitura do educador frente aos documentos oficiais**

Fonte: o autor.

Pelo Quadro 1, sintetizador, é possível inferir para que os parâmetros curriculares ou diretrizes oficiais cumpram sua função de orientar, organizar ou transformar a prática do professor, é fundamental que, primeiramente, ele se constitua como um sujeito leitor proficiente e crítico, tornando-se capaz de desvelar não o “duplo rosto” do texto como faz referência a epígrafe que introduz este estudo, mas que revele a “tríplice face” de um texto que impõe ao leitor um movimento de ação, reflexão e transformação de seu sentido e que possa resultar, assim, em práticas concretas de sala de aula.

Se essas condições não podem ser satisfeitas, duas ações afirmativas colocam-se como necessárias: a revisão urgente dos textos normativos e a organização de processos de formação continuada para os professores, nos quais sejam desenvolvidas as competências leitoras de constatar (para captar o inteligível), de cotejar (para apropriar-se do interpretável) e de transformar (por já ter chegado ao compreensível). Talvez seja este um pré-requisito indispensável para que o educador possa alterar sua prática e formar leitores autônomos e eficientes.

### 3 Considerações finais

Diante das respostas parciais que a execução deste estudo permitiu que fossem encontradas, ciclicamente chega-se à pergunta fundante que se perseguia desde o início: o que é necessário para que o educador consiga formar leitores eficientes e transpor para a sala de aula as orientações dos PCNs?

Sem dúvida, as reflexões aqui desenvolvidas apontam para uma necessária e urgente revisão dos parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa que explicitem, de forma clara, os fundamentos teóricos que defendem, para que os

---

professores compreendam e, se necessário, alterem a sua prática. Entretanto, a simples compreensão da orientação legal não é condição suficiente para que se consiga melhorar a qualidade do ensino. É preciso antes que os professores assumam-se como sujeitos-leitores não só dos textos oficiais, mas como sujeitos-leitores de um mundo em constante transformação. É preciso que se qualifiquem como leitores que não só constatem e cotejem, mas que transformem. Assumindo-se como sujeitos da própria história, tornar-se-á possível encarar o desafio da sua prática, do cotidiano da sala de aula e da transposição didática daquilo que prescrevem as leis e as normas.

A condição essencial para enfrentar o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler é tornar-se ele próprio leitor crítico e proficiente, sendo capaz de ir além do inteligível e do interpretável para chegar à instância do compreensível que é desencadeador da possibilidade de transformação. Sem um ataque frontal à formação do professor como leitor competente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada em serviço, que seja acompanhada por orientações oficiais seguras e objetivas, não será possível resgatá-lo de uma alienação historicamente imposta, nem reconquistar a sensibilidade para com as necessidades oriundas do trabalho com a língua na sala de aula que seja capaz de unir a teoria à prática.

Sem a conscientização do que ficou lacunar em sua formação e a busca por uma formação complementar e permanente, o educador afastará a possibilidade de posicionar-se com lucidez e espírito crítico diante de diretrizes e parâmetros oficiais, tornando-se incapaz de desvelar do texto legal o “tríplice rosto” para discriminar orientações, tendências ou linhas teóricas e também para conseguir

transpô-las didaticamente para a sala de aula. Neste caso, impossibilitado de enxergar-se como protagonista de sua própria história, é bem provável que o professor atribua a outras instâncias do poder ou às características do seu próprio aluno a culpa pelo seu insucesso na sala de aula.

Pelas questões discutidas, torna-se evidente a necessidade da formação continuada dos educadores, que não pode resumir-se a cursos e treinamentos isolados que não partam das suas necessidades e expectativas, oferecidos por centros formadores. Esse processo de formação deve ter como foco central auxiliar o desenvolvimento da competência leitora do educador. É indiscutível que essa formação permanente deve ser realizada pelas próprias redes escolares e seu sucesso depende essencialmente de uma atitude responsiva e aberta do professor, que deve chegar à compreensão da necessidade de “aprender a aprender”, considerada uma inerência de sua profissão e que não pode prescindir de uma competência leitora desenvolvida. Conclui-se, portanto, que essa formação profissional permanente deve obrigatoriamente associar a teoria à prática, contemplar em seu interior os movimentos de ação, de reflexão sobre a própria prática e de reconstrução da ação pedagógica, devendo estar marcada por um caráter de investigação e de pesquisa da própria atuação do professor na sala de aula.

É somente tendo acesso ao “estado da arte” dos conhecimentos relacionados à sua área de atuação que o professor conseguirá manter-se atualizado e competente para utilizar a orientação legal produzida pelos órgãos centrais da Educação, para fazer opções de conteúdos, metodologias e organização didática de forma consciente, reflexiva e crítica, podendo assim transformar sua prática e alterar os índices de insucesso dos alunos na leitura.

---

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Secretaria de Ensino, 1999.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GERALDI, J. W. A leitura na sala de aula. In: MAGNANI, M. A. (Coord.). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: FDE – Diretoria de Projetos Especiais, 1988. (Série Idéias, n. 5).

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SANT'ANNA, A. R. de. O burro, o menino e o Estado Novo. In: LADEIRA, J. G. (Org.). *Lições de casa – exercícios de imaginação*. São Paulo: Novo Norte, 1979.

SANTAELLA, L. Os três tipos de leitor: o contemplativo, o movente e o imersivo. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. *A leitura fora do livro*. Disponível em: <<http://www.pucsp/~cos-puc/epe/mostra/santaell.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2007.

SILVA, T. E. A leitura no contexto escolar. In: MAGNANI, M. A. (Coord.). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: FDE – Diretoria de Projetos Especiais, 1994. (Série Idéias n. 5).

ZILBERMAN, R.; SILVA E. T. Leitura: porque a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, R.; SILVA E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

recebido em 24 fev. 2010 / aprovado em 5 out. 2010

Para referenciar este texto:

LAURITI, T. O professor como leitor. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 211-218, 2010.