

## A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO SUPERIOR

Rosana da Silva Santos JURAZEKY<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo denominado “A Formação do Leitor no Ensino superior” tem por objetivo principal sugerir propostas para um trabalho com a leitura em sala de aula com vistas à formação do aluno leitor. Este artigo apoia-se na concepção de linguagem como forma de interação humana, seu referencial teórico baseia-se no dialogismo; portanto, o objetivo desta investigação está coerente com a teoria que lhe dá suporte (sociointeracionismo). Neste sentido, compreendo a leitura como uma atividade que leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor, realizando bem mais do que a simples decodificação. Espera-se que internalize, critique, contradiga, avalie informações que tem diante de si e produza um novo sentido para o texto. Ler é compreender os horizontes escritos do autor, numa determinada obra; neste sentido, não basta o leitor apenas decodificar o código escrito, mas interagir com o texto transformando-o, à medida que se apropria dele, vai estabelecendo o diálogo necessário entre texto-leitor-mundo. A pesquisa tem cunho bibliográfico e a partir do referencial teórico foram elaboradas sugestões de atividades para a sala de aula. Cabe ao professor fazer suas escolhas, considerando que ele vive o cotidiano escolar e conhece seus alunos, atrelando a teoria sobre o ensino da leitura aos seus objetivos educacionais.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Leitura. Formação do Leitor. Ensino da Leitura. Texto Científico

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo denominado “A formação do leitor no Ensino Superior” tem por objetivo principal encontrar propostas para um trabalho com a leitura em sala de aula com vistas à formação do aluno leitor.

---

<sup>1</sup> Docente dos cursos de Graduação e Assessora Pedagógica do Centro Universitário Antonio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente. Doutora em Educação pela Unesp de Presidente Prudente/SP. atividades@toledoprudente.edu.br.

O percurso construído neste artigo é fruto da inquietação de uma pesquisadora e também professora dos cursos de graduação do Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, professora de cursos de formação de professores e leitora.

Durante todo este período surgiram questões, desafios, tentativas de compreensão de uma teoria, de uma concepção que pudesse subsidiar minha prática docente, bem como minha pesquisa científica.

A formação dos professores e, conseqüentemente, sua atuação em sala de aula é considerada condição *sine qua non* para a formação do aluno leitor. Para Anne-Marie Chartier (2005, p. 89):

Caberá aos futuros professores orientar leituras. Por isso, fazê-los refletir sobre suas maneiras de ler, sobretudo no contexto da formação inicial, poderia ajudá-los a definir as estratégias e percursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de seus alunos.

A leitura se constitui como uma ferramenta de trabalho diferenciada, por ser um espaço de cultura pessoal que deve ser compartilhada e (re) construída diariamente.

Diante desta constatação, e considerando, primeiro, a relevância de se desenvolver um trabalho regular com leitura em sala de aula defini meu objeto de investigação.

As atividades com a leitura em sala de aula, de modo geral, ficam restritas a um questionário que deve ser respondido pelo aluno, com ênfase na análise gramatical, em particular na localização de informações explícitas no texto, inviabilizando chegar ao nível semântico e pragmático de compreensão leitora.

Para Evaristo (1998), geralmente, o professor elabora questões sobre os aspectos informativos, explícitos no texto, como, por exemplo, localizar o título, autor, ideia principal e conclusão, tornando mais fácil e rápida a tarefa de localizar as respostas no texto.

Já os níveis semântico e pragmático ora não são desenvolvidos, ora não correspondem exatamente aos pressupostos teórico-conceituais de ambos. Tampouco se relaciona o tema ao cotidiano ou à vida do aluno, à sua atuação profissional. Sobre esta questão, há uma tentativa no que diz respeito mais ao gosto

do que ao cotidiano do aluno. Ressalto, aqui, o tipo de pergunta sobre se o aluno gostou ou não do que leu e o que mais chamou a atenção.

Peter Hunt (2010, p. 146-147) afirma que a produção de significados ocorre “pela acumulação de tipos de significado interligados de denotação, conotação e significado intertextual e intratextual”.

Partindo do princípio de que cada texto tem sua especificidade, conhecer o conjunto da obra de um determinado autor é condição necessária para a construção do repertório do leitor crítico e proficiente.

A leitura do texto integral é de fundamental importância para o processo de formação do leitor e para uma leitura significativa do texto.

Enfim, emergiram o objetivo desta investigação: sugerir atividades que possam contribuir com o trabalho da leitura em sala de aula.

Para desenvolver uma pesquisa com estas características, a abordagem qualitativa é a mais indicada. Encontrei em André (1995) subsídios conceituais que permitiram definir o meu caminho nesta investigação. Segundo a autora, a pesquisa de abordagem qualitativa é

[...] naturalística ou naturalista porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente, defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas). (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Partindo do pressuposto de que a abordagem qualitativa concebe o sujeito e o mundo real em um processo vivo, indissociável e interdependente, justifico, assim, a opção por este tipo de abordagem, cuja organização e pressupostos ajudarão a alcançar os objetivos desta investigação.

Uma das formas de se fazer pesquisa na abordagem qualitativa é a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, sobretudo de livros e artigos científicos.

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes primárias, ou seja, trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores e fontes secundárias, que contemplam investigações não originais, uma vez que basicamente citam, revisam e interpretam os originais.

Segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 43-44), este tipo de pesquisa trata

[...] de um levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita, documentos eletrônicos [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

No intuito de obter dados para esta investigação recorri a variadas fontes de informação.

Diversos modelos teóricos têm fundamentado as pesquisas que versam sobre leitura, como, por exemplo, a recepcional, a sociológica, a psicanalítica. Eles dão conta de distintos recortes e objetivos definidos pelos pesquisadores da área. Esta variedade de modelos possibilita uma pluralidade de focos investigativos.

A fim de cumprir com os objetivos propostos para esta investigação utilizo: Rildo Cosson (2006), Ezequiel Theodoro da Silva (2005), Teresa Colomer e Anna Camps (2002) e Antoni Zabala (1999).

O referencial teórico é uma rica e necessária fonte de informação que dá suporte às afirmações, interpretações e associações entre os fenômenos estudados e a literatura da área específica.

O embasamento teórico foi consolidado à medida que a pesquisa avançou, acompanhando todo o processo de investigação, de forma a garantir um aporte teórico que sustentasse o processo de coleta de dados e de análise dos materiais levantados.

## **2. Fundamentação teórica**

O desafio de fazer emergir questões relativas às abordagens epistemológicas sobre o ensino e a aprendizagem resulta de uma reflexão sobre a relação entre o papel do objeto e do sujeito no processo de (re) construção do conhecimento. Neste sentido, diferentes teorias concebem o desenvolvimento humano e o explicam por meio de suas dimensões biológicas e culturais, tentando elucidar a questão sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Desta tentativa de explicitação surge o inatismo (ou apriorismo), o empirismo (ou behaviorismo) e o sociointeracionismo (CHAUÍ, 2000). As respostas dadas a esta questão determinam

o processo epistemológico aplicado ao campo educacional. De forma sucinta, explicitarei o significado destas diferentes abordagens, exemplificando-as com práticas pedagógicas que fazem uso da leitura no Ensino Superior.

A primeira teoria, denominada de inatista, inspirada no racionalismo de René Descartes (filósofo francês do século XVII), compreende que as capacidades básicas do ser humano, inclusive a forma de pensar, são inatas, encontram-se prontas ou potencialmente determinadas. Ele enfatiza fatores maturacionais e hereditários no processo do conhecimento, definindo o desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem.

Para Descartes, a compreensão do mundo somente é viável pela razão humana e graças a ela. O homem tem consciência do mundo porque pensa, logo, a realidade tem sentido porque é pensável por ele. O pensamento é anterior à experiência. Exemplificando esta ideia, entendo que a minha capacidade de raciocínio é que me dá condições de explicar a sensação de calor, pois se eu não tivesse, internamente, essa aptidão lógica, a sensação por si não adquiriria um significado, ficando no campo dos instintos. A sensação é a reação biológico-emocional de um órgão sensorial em face do meio e por ela se estabelece a relação entre o sujeito pensante e o objeto pensado.

A segunda teoria epistemológica é inspirada no empirismo de John Locke (filósofo inglês do século XVII) e enfatiza o papel da experiência (em grego *empeiria*). Para os empiristas, como Aristóteles, Francis Bacon, David Hume, Johan Stuart Mill entre outros, o indivíduo quando nasce é um recipiente vazio onde a experiência do mundo vai depositando seus resíduos; ou ainda, segundo Locke, o sujeito é uma página em branco que deve ser preenchida ao sabor dos fatores externos. O sujeito é um ser passivo à ação externa, ambiental. O meio é o único responsável pelas características humanas. O desenvolvimento e a aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente e, por meio deles, as capacidades básicas do ser humano são adquiridas.

Tanto a teoria inatista quanto a empirista enfatizam os dois polos do processo, isto é, na primeira, o sujeito é o único ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e, na segunda, o meio. Embora estas concepções tenham surgido séculos atrás, ainda percebemos nas práticas educativas ações que são subjacentes a elas.

A terceira teoria, o sociointeracionismo, postulada por Vygotsky e inspirada no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, entende os fenômenos materiais, entre eles o próprio ser humano, como processos em permanente construção. De acordo com esta teoria, sujeito e objeto do conhecimento se relacionam reciprocamente e se constituem pelo e no processo histórico-social. O sujeito é um ser ativo e em sua relação com o objeto e com o mundo irá (re) construir este mundo e por ele será, em contrapartida, construído. O homem constitui-se como tal, por meio de suas interações sociais; transforma e é transformado nas relações produzidas em culturas e mediadas pela linguagem, sistema simbólico que representa a realidade, interpondo-se entre os sujeitos e entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O breve comentário sobre cada uma das correntes teóricas mencionadas faz emergir diferentes concepções de linguagem. A primeira a entende como expressão do pensamento (monológica); a segunda, como instrumento de comunicação (monológica); e a terceira, como forma de interação social (dialógica).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento é um princípio sustentado pela tradição greco-latina, passando pela Idade Média e Moderna. De acordo com esta concepção, expressar-se bem pressupõe saber pensar. A expressão ocorre no interior da mente e sua exteriorização é uma tradução do pensar. A enunciação, portanto, é um ato monológico, que não sofre influência do outro e não considera as circunstâncias situacionais e sociais. Assim, a língua deve impor uma organização e estabelecer um conjunto de regras a serem seguidas, as normas gramaticais do falar e escrever bem. O ensino da língua enfatiza a gramática teórico-normativa e aquele que segue as normas irá falar e escrever bem.

A linguagem como instrumento de comunicação surge com força nas teses de 1929, do Círculo de Praga, entendendo que o sistema linguístico é percebido como externo à consciência individual e independe dela. A língua é, a-historicamente, isolada de sua utilização, desvinculada de um contexto de produção. O estudo da língua, apesar da proposta de inovação, ainda baseia-se no ensino da gramática.

Já a linguagem como forma de interação entende que, em sua natureza sócio-histórica, isto é, como um fenômeno cultural, social e dinâmico, o indivíduo, ao usar a língua, age, reflete, interage com o outro. A linguagem ocorre na e pela interação humana, pela produção (construção) de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

A terceira concepção de linguagem vê o sujeito como um ser falante que reflete sobre algo, no caso a língua, ele não permanece estático. Ele age, reflete e ao refletir faz a releitura, organiza as pendências e resolve as dúvidas, combinando o novo com o que já tem internalizado.

Nesta linha de raciocínio, Geraldi (1993) compreende que a interação verbal é um lugar de produção de linguagem e dos sujeitos e que, neste processo, estes também se constituem; enfatizando que: (1) a língua não está pronta de antemão; (2) os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros; (3) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo. Para o autor, a situação histórico-social é o espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos, sendo que toda interação é uma relação entre um eu e um tu. A relação interlocutiva se concretiza, portanto, no trabalho conjunto entre os discursos produzidos, que são necessariamente significativos, e o trabalho social e histórico de produção de discursos, que produz continuamente a língua enquanto sistematização aberta.

Uma proposta como a aqui esboçada exigirá que o professor, de qualquer nível de ensino, no jogo institucional, abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em um território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação da sala de aula. (GERALDI, 1993, p. 221-222).

Este artigo apoia-se na concepção de linguagem como forma de interação humana, seu referencial teórico baseia-se no dialogismo; portanto, o objetivo desta investigação está coerente com a teoria que lhe dá suporte (sociointeracionismo). Neste sentido, compreendo a leitura como uma atividade que leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor, realizando bem mais do que a simples decodificação. Espera-se que internalize, critique, contradiga, avalie informações que tem diante de si e produza um novo sentido para o texto.

De acordo com este pressuposto, a leitura deixa de ser entendida como um ato monológico, de mera decodificação da palavra, do signo escrito, e passa a ser definida como uma atividade de ação entre interlocutores. Quanto maior o repertório interpretativo do leitor maior a possibilidade de participação interlocutiva, transferindo o foco do estudo puro da gramática para o do discurso, gênero e texto.

Segundo Bakhtin (apud BRANDÃO, 1997), discurso é um diálogo vivo entre o sujeito e o objeto, o primeiro está sempre voltado para o outro e vice-versa. O objeto incorpora outros falantes, estando repleto de entonações, conotações e juízos valorativos.

O sujeito, por sua vez, assimila outro discurso, refuta-o, funde-se com ele e constitui-se em outro discurso, sendo constantemente transformado, mas é igualmente transformador. Enfim, o discurso forma-se por meio das relações dialógicas.

Nesta mesma perspectiva, entendo que todo texto, necessariamente, apresenta uma proposta de compreensão. A compreensão, que constrói o repertório, passa a existir como atividade dialógica que se dá na relação com o outro e com o mundo. A leitura é, portanto, um processo interativo de ações mútuas que se desenvolvem. Compreender um texto é relacioná-lo na tríade leitor-texto-mundo. É uma atividade conjunta de produção de sentido com base em atividades inferenciais, que são operações mentais de cálculo de sentido.

Para se compreender um texto é preciso sair dele. Isto significa que entender palavras e frases não é entender um texto; é vê-las em um contexto maior; entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos; entender o texto é inferir em uma relação de vários conhecimentos, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Para Koch (2008), o conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical; o enciclopédico envolve os relativos ao mundo e são alusivos à vivência pessoal; o interacional engloba o ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.<sup>2</sup>

Uma das formas de materialização do texto é a escrita. Fala e escrita são duas modalidades de uso linguístico pertencentes a um mesmo sistema linguístico, no caso específico, a língua portuguesa. A escrita não é superior à oralidade e vice-versa, elas apenas possuem características diferentes. A aquisição da oralidade é algo natural e requer interação. Na cultura oral, o pensamento tende a ser mais situacional do que abstrato, tende a certa organização humanística do conhecimento e é menos impessoal. Já a escrita constitui-se exclusivamente com base em

---

<sup>2</sup> Para Koch (2008) o conhecimento ilocucional permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor do texto em dada situação interacional. O comunicacional refere-se à quantidade de informação necessária para que o outro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, à seleção de variante linguística adequada e à adequação do gênero à situação comunicativa. O metacomunicativo é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir aceitação do outro. Superestrutural permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.



elementos linguísticos, o que a obriga a uma maior explicitação verbal. Assim, o que poderia se considerar como distinto não passa de diferenças estruturais. Há diferentes práticas sociais de produção textual dentro de uma modalidade, isto é, de um lado a fala espontânea e coloquial e do outro, a escrita formal.

Por meio deste enfoque dialógico, entendo que o gênero textual é a concretização da linguagem sob a forma de textos (orais ou escritos), cujas variações são definidas por sua funcionalidade social. Kaufman e Rodriguez (1995, p. 11) apresentam uma “classificação simples e coerente” das tipologias dos textos, utilizando como critérios as funções da linguagem e tramas<sup>3</sup> que predominam na construção dos textos.

Com base nesta reflexão, e tendo em vista o universo de textos que fazem parte de nosso cotidiano, optei pelos textos de informação científica, considerando sua estrutura e temática.

Definir os textos de informação científica não é tarefa fácil. Kaufman e Rodriguez (1995, p. 18) classificam o texto em relação à trama e à função, este possui trama descritiva e argumentativa e função informativa

Compartilhando as ideias de Kaufman e Rodrigues (1995), acredito ser indispensável ao professor, responsável e mediador do processo de compreensão leitora, ter clareza acerca de aspectos inerentes ao texto.

Subjacentes aos textos de informação científica encontram-se: definição, nota de enciclopédia, relato de experimento científico, monografia, biografia e relato histórico.

O leitor, ao interagir com o texto, expõe suas angústias, medos, alegrias, lembranças boas e ruins e, principalmente, modifica seu ser. Assim, atividades formadoras como a leitura poderão desenvolver o senso crítico entre outras competências e habilidades.

Definidas as características dos textos, abordarei, nos tópicos seguintes, algumas particularidades do texto por compreender que uma das exigências para atividades pedagógicas e trabalho docente supõe a apropriação de um aporte teórico que sustentará a prática.

---

<sup>3</sup> Kaufman e Rodriguez (1995) consideram que os textos manifestam diferentes intenções do emissor, sendo possível categorizá-las de acordo com a função predominante, como: (1) função informativa, (2) função literária, (3) função apelativa e (4) função expressiva. Ainda, segundo as autoras, é possível cruzar com as funções à maneira em que se entrelaçam os fios do textos, à sua trama, que são os diversos modos de se estruturar os recursos da língua para se produzir o texto, entre eles: (1) a trama narrativa, (2) a argumentativa, (3) a descritiva e (4) a conversacional.

### **3. Sugestões de atividades para o uso de textos em sala de aula**

A leitura se faz presente nas sociedades letradas, notadamente no Ensino Superior. Embora faça parte das atividades escolares, muitas vezes, o ensino e as atividades com a leitura são realizados ao acaso. Isto significa que há uma concepção monológica que entende que, se o aluno está alfabetizado, ele é capaz de ler todas as mensagens escritas. Para Ezequiel T. da Silva (2005, p. 36):

A situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem, lado a lado, a preparação carente do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais. A política é a do “deixa como está para ver como é que fica”, aumentando dia a dia o volume da crise.

Afirmo, anteriormente, neste texto, e volto a ressaltar que ler é compreender os horizontes escritos do autor, numa determinada obra; neste sentido, não basta o leitor apenas decodificar o código escrito, mas interagir com o texto transformando-o, à medida que se apropria dele, estabelecendo o diálogo necessário entre texto-leitor-mundo.

Zabala (1999) revela que o problema de alunos serem alfabetizados, mas não conseguirem compreender o que leem, está atrelado ao fato de que a aprendizagem realizada na área de língua é diretamente aplicável a qualquer outra área; ou seja, acredita-se que, se os alunos sabem identificar as palavras escritas no texto, saberão encontrar o significado global para ele. Assim, Zabala (1999, p. 154) enfatiza que “a compreensão leitora é um procedimento que inclui uma série de procedimentos menores, estratégias e técnicas que é preciso saber utilizar adequadamente para construir o significado que cada texto propõe”.

Colomer e Camps (2002) também se referem à afirmação errônea, recorrente nas escolas, de que saber decifrar signos gráficos é compreender um texto. A relação entre o texto e o leitor é dialética, porque o leitor se baseia em seus conhecimentos para entender o texto, construir significados e estes permitirão a construção de novos conhecimentos para o diálogo com o mundo.

Ler [...] é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31-32).

O contato e as vivências do leitor com o texto possibilitarão a compreensão e a construção de sentidos que, nas suas relações (linguísticas e sociais), construirão a complexidade do significado total do texto lido. Portanto, ler não é algo espontâneo que se adquire ao acaso, são necessários planejamento, conhecimento para se construir este saber, que é de natureza cultural.

Ao leitor cabe perceber como este ato de leitura se constrói para pôr em jogo todas as suas habilidades, competências e estratégias. Em particular, a leitura de textos de informação científica deve receber um tratamento específico, uma vez que se destina a desenvolver a criticidade do leitor e fazê-lo reencontrar-se.

Nessa perspectiva, Cosson (2006) comenta que o ato da leitura é solitário e solidário, porque lemos individualmente e interpretamos coletivamente, na interação com o outro; e propõe ir além da simples leitura, a fim de atingir o letramento

Discutir sobre critérios de escolha de um texto impõe, no que concerne ao espaço escolar, um trabalho sistemático com a leitura. A primeira pergunta a responder para se definirem critérios de escolha recai sobre: Por que escolhi o texto A e não o texto B? Na sequência, quais aspectos quero/desejo/preciso enfatizar no texto escolhido de forma a ampliar os horizontes de expectativas de meus alunos? Quais atividades poderão ser mais produtivas, tornando o ato da leitura um processo prazeroso e significativo? Que estratégias de leitura tornarão mais profícuo o diálogo entre o leitor e o texto? Responder a estas questões e a outras que poderão surgir, ajudará o professor a encontrar sentido para o seu trabalho e preparar-se melhor para o ensino da leitura.

A definição de critérios para escolha de um livro ou de um texto precisa estar coerente com os objetivos que o professor define para uma dada atividade. Objetivos e critérios devem afinar suas intenções de forma que, ao avaliar o resultado das atividades respondidas pelo aluno, o professor possa reavaliar seu plano, propor atividades complementares e sugerir outras leituras.

A escolha do texto passa, muitas vezes, pelo critério do gosto, o que nem sempre reflete a realidade do professor e, muito menos, a do aluno. Um texto

considerado ruim para o professor poderá ser acolhido pelo aluno. Segundo Trevizan (1994, p. 17),

O tratamento crítico dispensado a um texto (não recomendação ou rejeição do seu título) é que deve ser o objeto central das nossas preocupações. Como já afirmara Marisa Lajolo, “mesmo com um texto muito ruim, se pode fazer um bom trabalho. Desde é claro, que se trate de um bom leitor” (1982:55).

Na discussão sobre a estrutura textual, o professor poderá:

- expor aos alunos os objetivos definidos para aquelas atividades;
- trabalhar, como os alunos, as diferenças entre um texto científico e um não científico; apontando quais características são mais comuns e qual a importância deste tipo de leitura para sua formação;
- apresentar como se organiza, por exemplo, um texto científico a partir do: tema, assunto, mensagem, ideias principais e secundárias entre outros;
- planejar e sistematizar atividades coerentes com o texto escolhido, particularmente aquelas que não são encontráveis na superfície do texto;
- observar as dificuldades encontradas pelos alunos na leitura e apropriação do texto, propondo atividades complementares ou oferecendo outros textos nos quais poderão ser encontradas semelhanças entre ambos.

O mediador entre o ensino da leitura e o aluno é o professor, porque é o responsável direto pela motivação, pela oferta de bons textos e pelo ensino das estruturas textuais. Nesse sentido, as sugestões apresentadas constituem em chamadas, lembretes para o professor, no sentido de alertá-lo sobre o trabalho com a leitura, que não pode ser proposto ao acaso, não pode ser uma atividade de final de aula, quando ainda restam alguns minutos para o término. O trabalho com a leitura em sala de aula deve e precisa fazer parte de um planejamento proposto semestralmente, anualmente aberto e flexível para incorporar novos textos, novas atividades.

As contribuições para o professor foram propostas com o intuito de apontar para a necessidade de debruçar-se sobre uma teoria (dialógica e de análise

estrutural) que sustente suas atividades e que, sobretudo, possa conferir-lhe segurança no trabalho com a leitura na sala de aula.

Há um universo amplo possível e relevante para o trabalho com a leitura na escola. As propostas de trabalho apresentadas são simples sugestões que deverão ser enriquecidas e adaptadas para cada realidade acadêmica, para cada sala de aula, para cada situação de leitura, considerando o contexto no qual estas ações desenvolver-se-ão, transformando o ato de ler em algo significativo, instigante, desafiador, contínuo, e contribuindo para a formação do leitor que cabe à academia formar.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os professores do Ensino Superior, em geral, têm dúvidas sobre como trabalhar a leitura em sala de aula de modo a formar um leitor proficiente. Estas dúvidas também foram minhas enquanto professora, suscitando-me solucioná-las como pesquisadora.

Pretendi demonstrar, neste artigo, que os textos devem ser escolhidos obedecendo a alguns critérios e devem passar pelo crivo da crítica, do público a que se destina, dos objetivos propostos e dos critérios que nortearam todo o trabalho docente. Por esta razão, deve caber ao professor fazer suas escolhas, considerando que ele vive o cotidiano escolar e conhece seus alunos.

Concomitante, e tão importante quanto, é o processo que o professor vive, com o objetivo de preparar-se para as atividades com a leitura, apropriando-se, estudando a teoria, realizando neste momento escolhas também, visando definir qual aporte teórico sustentaria o trabalho que pretende realizar. Não há prática sem teoria. Cabe ressaltar que as escolhas do professor partirão dos objetivos e critérios firmados por este, com base no contexto em que está inserido.

Assim, espero ter cumprido o objetivo desta investigação, construindo subsídios teóricos e metodológicos, sugerindo ao final algumas possibilidades de trabalho em sala de aula.

Espero que este artigo possa despertar no leitor e, sobretudo no professor leitor, o interesse e a curiosidade pelo ensino da leitura, levando para a sala de aula um conjunto maior de possibilidades de desenvolvimento de atividades com a leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRANDÃO, H. A. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 281-290.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO “ANTONIO EUFRÁSIO DE TOLEDO”. **Normalização de apresentação de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. 2007 – Presidente Prudente, 2007, 110p.
- CHARTIER, A. M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-98.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: CHIAPPINI, L.; CITELLI, A. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1998. v. 2, p. 117-142.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2001.
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

TREVIZAN, Z. **O texto é pretexto:** leitura e redação na sala de aula. Presidente Prudente, SP: Universidade do Oeste Paulista, GRAFOESTE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.

ZABALA, A. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Porto Alegre: Artmed, 1999.