

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS

Vagner Aparecido de Moura (PUC-SP)  
[moura\\_vagner@ig.com.br](mailto:moura_vagner@ig.com.br)

## *1. Considerações preliminares*

Ler não é apenas decodificar os símbolos gráficos, mas também interpretar o mundo em que vivemos, visto que o ato de ler representa, para o leitor em potencial, a ponte entre o mundo linguístico e o real, deste modo, possibilitando-lhe desenvolver a sua capacidade simbólica de interagir com o outro pela manifestação da palavra, em virtude da associação das informações lidas por ele ao seu conhecimento de mundo, armazenados em seu cérebro em forma de frames. Neste processo, estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais no ato de decodificar os lexemas impressos nas páginas de um jornal, na tela de um computador, livro etc.

Partindo dessa premissa, surgiram as seguintes inquietações: interpretar o mundo e desnudá-lo por meio das palavras será que é um ato prazeroso para os discentes? será que escola propicia as condições necessárias para desenvolver o prazer do ato de ler? em que condições são desenvolvidas a prática de leitura na escola contemporânea?

Essas inquietações nos impeliram a definir a seguinte questão: Qual a importância da leitura nas instituições brasileiras contemporâneas? partindo desta questão, pretendemos, no presente artigo, com base no embasamento teórico Jouve (2002), Freire (1993), Novoa (1995), Schôn (1995), Bresson (1996), Possenti (1999), abordar a concepção e os processos de leitura; o papel do leitor (discente) e do docente em relação à prática de leitura; discutir a crise que envolve a formação do professor de ensino básico, e tratar da necessidade de uma política nacional que favoreça aos professores, no que diz respeito à habilidade de integrar formação acadêmica e prática escolar.

Para corroborar nossas inferências, é apresentado um questionário, estruturado em 5 (cinco) questões, que envolveu 75 (setenta e cinco) alunos do ensino Médio, com o objetivo de descobrir a postu-

ra dos alunos diante da leitura e suas preferências. Trata-se de um demonstrativo que não se pauta pela quantidade, mas revela dados consideráveis em relação ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Para finalizarmos, ressaltamos que é preciso considerar que vivemos numa sociedade com princípios e valores diferentes das gerações passadas, e, por conseguinte, a leitura ocorre em meio à velocidade da informação e aos avanços da tecnologia.

## **2. *Processos de Leitura***

Jouve (2002), ao tratar da leitura, informa que se fundamenta nas propostas de Gilles Thérien (1990), que a compreende como um processo de cinco dimensões: um processo neurofisiológico, um processo cognitivo, um processo afetivo, um processo argumentativo e um processo simbólico.

Conforme Jouve, antes de qualquer coisa, a leitura é tida como algo concreto, que depende do funcionamento da visão e do cérebro, já que, segundo estudos, é necessário primeiramente perceber, identificar e memorizar signos, ou seja, é preciso enxergar e processar os signos para depois acontecer a análise e compreensão do conteúdo.

Depois dessas etapas neurofisiológicas, acontece um processo de compreensão da leitura (processo cognitivo). Assim, tem-se uma atividade abstrata, que depende da conversão das palavras em elementos significativos. Nesse processo, a progressão da leitura depende do conhecimento do leitor, isto é, em alguns casos este precisa de mais tempo para compreender o que lê porque lhe falta um saber mínimo sobre o assunto.

Outro fator que interfere no processamento da leitura é a emoção, já que, quanto mais o leitor identifica-se com o que lê, mais convincente a obra torna-se para ele. Alguns estudiosos afirmam que a afetividade é essencial para tornar a leitura mais significativa.

A argumentação também está presente nos textos (inclusive nas narrativas), e o leitor pode ou não assumir para si a argumentação desenvolvida. Além disso, uma relação simbólica também é par-

te integrante do processo de leitura, pois o leitor valoriza a obra relacionando-a a outros elementos que tenham sentido para ele.

Segundo Jouve, no processo de leitura, a distância entre o autor e o leitor pode acarretar dúvidas, visto que não há remissões diretas referentes ao espaço-tempo comuns aos interlocutores. Diferentemente do diálogo, em que sempre há uma relação de troca, o leitor precisa reconstruir o sentido do texto por meio da estrutura, das relações internas que este explicita. Dessa forma, um texto literário, fora de seu contexto, pode abrir margens a diferentes interpretações, dependendo da experiência e da cultura do leitor, além dos valores de sua época. A “descontextualização” é tida, portanto, como a principal responsável pela pluralidade do texto escrito.

É claro que podemos fazer diferentes leituras de um mesmo texto literário; no entanto, não se permite qualquer leitura. É preciso atentar, segundo Barthes (1966, *apud* JOUVE 2002), para a coerência interna do texto para que as interpretações sejam válidas. Já Ricoeur (1986, *apud* JOUVE, 2002) acrescenta a coerência externa ao princípio de coerência interna, pois, segundo ele, dados como biografia, história, entre outros, estão ali para auxiliar na compreensão.

Para uma leitura mais crítica, dentre todas as leituras consideradas legítimas, é preciso se considerar a primeira leitura da obra, pois, assim, há uma interpretação que leva em conta a época em que foi escrita. Entretanto, a partir do momento em que há a preocupação em analisar a obra, perde-se a leitura “inocente”, aquela que faz com que ela seja lida de maneira linear (esta é a forma mais comum e esperada, principalmente nas obras de ficção, que são escritas com a finalidade de envolver o leitor). A releitura de uma obra ou texto também é necessária em alguns casos que precisam de maiores esclarecimentos de detalhes que possam dar “efeitos de sentido” ao texto.

O processo de leitura, portanto, depende de vários fatores e das relações de proximidade ou distanciamento do leitor para com o texto. Esse processo, que consiste na compreensão, pode ser mais demorado ou rápido, mais legítimo ou não, depende de releituras ou não, de acordo com o conhecimento de cada leitor.

Segundo Bresso (1996), a escrita é uma codificação da linguagem oral, e embora ela seja sempre exposta aos humanos, desde

muito cedo, precisa ser ensinada, assim como a leitura, e esta não está ligada apenas ao processo de identificação dos traçados e seu encaideamento, mas sim da compreensão do significado.

É o que também confirma Fonseca (1992, *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 36), já que para ele a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados, ou seja, é um processo dinâmico. Segundo Guimarães (2007), a leitura e o texto se entrelaçam, sendo esta a construção e aquela, o processo. Assim, na leitura, o que importa é o que está entretecido no texto, nas significações, ou seja, o importante é encontrar o sentido dele e não apenas desvendar as intenções do autor.

Sobre essa compreensão de sentidos, temos ainda o que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (...). O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL 1998. PCN – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC, p. 69/70)

O leitor, portanto, de acordo com Possenti (1999), está numa posição de prestígio, já que, hoje, depois do surgimento da Linguística moderna, este passou a fazer parte do processo de construção dos sentidos do texto (coisa que até então não era comum, visto que para se descobrir o sentido de um texto devia-se interrogá-lo, a fim de saber o que o autor quis dizer nele). Assim, apenas o autor e o texto eram importantes na produção de sentido.

Segundo Soares (1991), na leitura envolvem-se indivíduos: o leitor, o seu universo, sua posição na estrutura social, sua relação com o mundo e com os outros, o autor, o seu universo, sua posição social, e sua relação com o mundo e com os outros. Assim, conforme

afirma Melo (1999), a leitura não é unilateral, mas sim interativa, já que não é não é apenas receptiva.

A leitura, ainda de acordo com Soares (1991, p. 19), traz benefícios à sociedade e ao indivíduo: é forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural. Além disso, o indivíduo amplia suas condições de convívio social e de interação. Entretanto, apenas para as classes dominantes a leitura é vista por esses ângulos, enquanto as classes dominadas a entendem como sendo necessária à sobrevivência, ao acesso ao trabalho, à luta contra suas condições de vida, ou seja, um instrumento na busca de melhores condições de vida.

Os depoimentos de pais dos dois grupos sociais (pertencentes à classe popular e pertencente às classes favorecidas), colhidos por Soares (1991), comprovam a tese de que apenas os privilegiados (economicamente) dão importância à leitura como forma de lazer e expressão (comunicação) mais efetiva, enquanto os mais desfavorecidos a vêem apenas como uma forma de ascensão social, afirmando que sem ela “a pessoa não serve para nada”. (cf. SOARES, 1991, p. 22)

### **3. *Papel do leitor X docente***

A leitura é parte da interação verbal, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na construção e reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 66)

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler muitas vezes é trancar-se (no sentido próprio e figurado) É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido, (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (BELLENGER, p. 17, *apud* KLEIMAN, 2007, p. 15).

O leitor é um dos sujeitos da interação, atua de forma ativa, buscando recuperar, interpretar e compreender as intenções do autor.

Os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) colaboram e facilitam a interpretação.

De acordo com o princípio de que nem tudo está explícito no texto, afirma Van Dijk (1984, *apud* ANTUNES, 2003, p. 67) que “os textos são inevitavelmente incompletos e que um texto hipercompleto seria incoerente, além de comunicativamente inadequado”.

Ser leitor é construir seu próprio saber sobre texto e leitura. Não é apenas compreender a palavra no sentido cabal, mas sim compreender o que está escrito de forma ampla, objetivando funcionar plenamente na sociedade.

A compreensão de um texto envolve vários processos cognitivos. Na verdade, a compreensão de um texto é um processo que pode ser caracterizado pela utilização de conhecimento prévio, pois o leitor usa na leitura o que já sabe: o conhecimento adquirido no transcorrer da sua vida, uma vez que há interação dos divergentes níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que fazem com que o leitor construa o sentido do texto. Dessa forma, a leitura é um processo interativo.

A compreensão de um texto escrito envolve vários fatores, desde a compreensão de frases, sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de tensões, às vezes de ações do ato de compreender, já que envolve desde a compreensão de uma charada até a de uma obra de arte. (KLEIMAN, 2007, p. 10)

Os textos também podem ser classificados, considerando-se o caráter da interação entre autor e leitor, uma vez que o autor propõe-se a fazer algo, mas é claro que essa intenção deve estar materialmente no texto por intermédio de marcas formais, pois o leitor dispõe-se a escutar o autor para que possa aceitar, julgar ou rejeitar, ou seja, ter sua opinião sobre o tema abordado.

Percebemos que, durante uma leitura, há uma interação de vários níveis de conhecimento: de nível sintático, semântico e extralinguístico, objetivando construir a coerência local e a temática.

Pode-se prever a existência de uma leitura não uniforme, diferente, portanto, em cada circunstância dependendo do tema, do nível de formalidade e do gênero do texto, ou ainda dos objetivos e dos motivos implicados no ato de ler. Assim como variam os gêneros de textos (editoriais, artigos, ensaios, noticiais, anúncios, avisos, relatórios, instruções de uso,

editais, contos, poemas). Conforme variam os objetivos pretendidos para a leitura (leitura informativa, recreativa, instrumental etc.), variam também as estratégias a serem utilizadas. O grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também no modo de realizar a leitura. (cf. ALLENDE e CONDEMARIN, 1987, *apud* ANTUNES, 2007, p. 77).

Observa-se que para desenvolver um grau de familiaridade do leitor com os temas/leituras abordados em sala de aula, o docente deverá propor as seguintes estratégias:

- Estabelecer objetivos de leitura;
- Evitar paráfrase de textos literários;
- Levantar questões para o aluno - leitor refletir sobre o texto: primeiro de compreensão e depois de interpretação;
- Planejar a atividade de leitura;
- Escolher textos à altura do repertório dos alunos para que o diálogo com a leitura seja produtivo, mas também outros de leitura complexa, que mediados pelo professor permitam tornar o diálogo possível;
- Ativar conhecimentos prévios e instigar inferências necessárias para atingir seu objetivo.

#### **4. A formação do professor**

A discussão sobre a formação do professor vem de décadas em congressos, seminários, cursos e outros eventos similares, onde se procura encontrar um meio termo visando uma formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio), porém diante da platéia que destas discussões participa, depara-se com um grupo que vem demonstrar uma ostensiva insatisfação generalizada com relação aos modelos e às propostas formativas vigentes, principalmente, nos cursos de licenciatura.

Tais discussões, quase sempre se voltam para a afirmação da necessidade de uma “política nacional de formação de professores e, em seguida, desfavorece aos professores, tecendo um perfil profissional por meio de um inventário de competências cognitivas e do-

centes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores”. No entanto, dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de uma sólida formação dos educadores, da integração de teoria e prática, da interdisciplinaridade, etc. Naturalmente que sugestões dessa natureza são capazes de travar debates, mas a sua utilidade não vai além de efeitos retóricos.

Num país como o Brasil, em que há grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, não pode se investir numa única política de formação de professores tal como a própria LDB e por outro lado ultrapassar este limite conduzindo a formação do professor a um modelo mais abstrato com ampla variedade de situação nacional fica aquém das discussões.

Há algumas décadas, acreditava-se que o professor ao terminar a graduação estaria pronto e apto para atuar na sua área o resto da vida. A escola contemporânea não deixa de constituir uma novidade social e cultural. Em tal espaço institucional, agora, o desempenho do professor não mais pode ser pensado e considerado como uma questão de formação teórica apenas – alguém que ensina; a escola hoje é uma ruptura com a escola do passado. Também as relações entre pais e filhos, nessa nova situação, não podem mais ser tomadas como modelo, sobretudo porque a vida cultural e social das famílias e do alunado mudou completamente.

Para tanto, o professor deve estar consciente de que sua formação é permanente e integrada no seu dia-a-dia na escola. Por isso, o professor não pode se abster de estudar: o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos. O professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer. (SNYDERS, 1990).

Desse modo, para a formação do professor é preciso conceber a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar-se não sejam atividades distintas. O professor deve conceber sua formação como um processo permanente integrado no dia-a-dia e ser personagem ativo em todas as fases do seu processo de formação.

O professor deve estar preparado para enfrentar os grandes desafios que certamente virão, e, para tanto, estar atualizado e saber



desenvolver e conduzir práticas pedagógicas eficientes, assim, estará realmente dando a sua contribuição como educadores. Nóvoa (1995, p. 23) postula que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Para Vygotsky (2005), todo conhecimento é construído socialmente pela linguagem, no âmbito das relações humanas num processo sócio-histórico. O conhecimento, portanto, permite o desenvolvimento mental que se realiza na interação com o outro. Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalecendo e enriquecendo seu conhecimento de mundo. Por isso é importante a troca de experiência com outro na construção de um saber coletivo. Para Nóvoa (1995, p. 26): “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Assim, ambos os trabalhos em equipe interdisciplinar se revelam importantes, uma vez que as decisões tomadas em conjunto fortalecem os laços cooperativos ao mesmo tempo em que enfraquece, de certa forma, a resistência às mudanças, contribuindo para que todos possam ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola. Haja vista que a produção de práticas educativas eficazes surge de reflexões da experiência particular, mas partilhada no grupo.

Estudos têm mostrado a necessidade de o professor ser crítico para que possa refletir sua prática direcionando-a à realidade em que atua, ou seja, levando em conta as necessidades do grupo com o qual trabalha. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43) postula que: “*pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática*”.

Para Schön (1995), a prática-reflexiva em várias profissões, não apenas na prática docente, tem apontando situações conflitantes, desafiantes, e que a aplicação de técnicas convencionais simplesmente não resolve problemas. No ensino propriamente, a confrontação com dados diretamente observáveis produz um choque educa-

cional, à medida que os professores percebem que suas teorias de ações no ato de atuação divergem daquelas:

No desenvolvimento de uma prática reflexiva é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, a compreensão das matérias pelo aluno (como é que este rapaz compreende estes modelos? Como é que a rapariga percebeu a distancia através da laçada de cordel que pendurou no quadro?); segundo, a interação interpessoal entre professor as quais idealizam. E aluno (como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, a dimensão burocrática da prática (como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à pratica reflexiva?). (1995, p. 90-91).

Há um distanciamento entre o saber escola e o saber dos alunos, e entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino. Isso leva ao conflito. Não se trata de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas haverá momentos em que o professor estará em situações conflitantes e ele não terá como se guiar somente por critérios técnicos pré-estabelecidos.

Veja o que diz Nóvoa (1995, p.27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Sem dúvida, há bons profissionais que utilizam uma série de estratégias não planejadas, criatividade para resolver problemas no dia-a-dia, deste modo, conseguem estabelecer uma combinação entre ciência, técnica e arte. Deve-se ressaltar que essa dinâmica é imprescindível em contextos instáveis como o da sala de aula.

Ora, para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores, é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores. Sendo assim, isso sugere que a escola deve criar espaço para esse crescimento.

Nesse sentido, Schön (1995) nos diz que:

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se

tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (1995, p. 87)

A proposta prático-reflexiva propõe-se a levar em conta esta série de variáveis do processo didático, buscando um processo de metacognição, pelo qual o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem de seus alunos. Diante disso, o desenvolvimento profissional do professor corresponde ao curso superior bom, somado ao conhecimento acumulado ou prévio, porém isso não basta. Faz-se essencial a atualização contínua a necessidade da formação continuada no processo, ou seja, a necessidade da construção do saber, do interagir permanente. Nóvoa (1995) observa sobre a importância da formação continuada do professor:

A formação deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. (1995, p. 30).

#### **4.1. Pesquisa com os alunos**

Conforme o embasamento das teorias de Nóvoa (1995), Schön (1995), Vygotsky (2005) acerca da formação de professores, e o pressuposto dos Parâmetros Curriculares e o posicionamento de Soares (1991), que a leitura envolve indivíduos: o leitor, o seu universo, sua posição na estrutura social, sua relação com o mundo e com os outros, o autor, o seu universo, sua posição social, e sua relação com o mundo e com os outros. Perante essa perspectiva, pretende-se, neste subitem, apresentar a coleta de dados, que foi realizada por intermédio de um questionário aos discentes do ensino médio regular e suplência, com o propósito de identificar o interesse do aluno contemporâneo a respeito da leitura.

O questionário apresentado foi estruturado por cinco questões norteadoras: Você gosta de ler? Por quem é incentivado a ler? Que

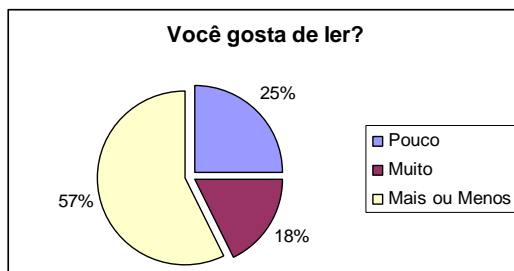
tipo de texto você gosta de ler? Você costuma ler? E quanto aos livros e textos solicitados na escola? Seguem, abaixo, os dados coletados:

Pesquisa de campo, envolvendo 75 alunos do Ensino Médio Regular e Suplência sobre a leitura.					
Perguntas	Respostas (%)				
Você gosta de ler?	Pouco 24,66	Muito 17,18	Mais ou Menos 56,16		
Por quem é incentivado a ler?	Iniciativa própria 61,19	Professores 32,84	Familiares 4,48	Amigos 1,49	
Que tipo de texto você gosta de ler?	Romances 54,82	histórias em Quadrinhos 30,66		Textos sobre Informática, Ciência, mecânica 14,52	
Você costuma ler:	Às vezes 41,18	Com frequência 27,45	Nunca lê porque acha chato 0,98	Somente quando o professor pede 8,82	Raramente 21,57
Quanto aos livros e textos solicitados na escola?	Lê porque a professora manda e vale nota 52	Pega um resumo na internet 8	Lê todos porque gosta 20	Não lê por não ter tempo 17,33	Nunca lê por achar chato 2,67

## 4.2. Organização e interpretação dos dados

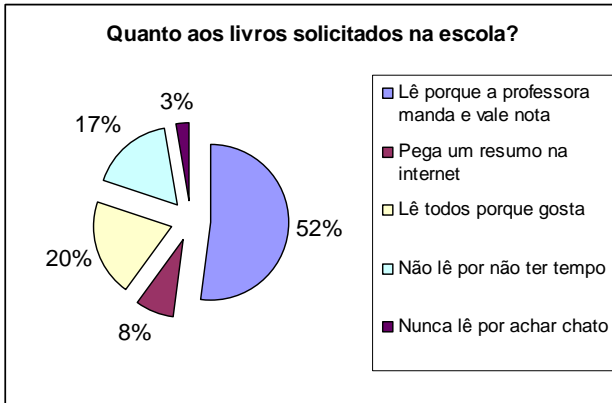
### 4.2.1. Você gosta de ler?

O gráfico mostra que a maior concentração, 57%, é de alunos que gostam de ler mais ou menos, 25% gostam pouco de ler e apenas 18% gostam de ler.

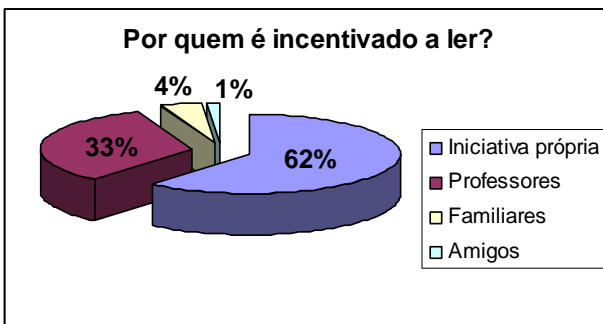


*Quanto aos livros e textos solicitados na escola?*

O gráfico demonstra que há um grande resquício da pedagogia tradicional da educação no ensino contemporâneo, uma vez que os dados coletados com essa indagação, impelem-nos a verificar que 52 % dos alunos lêem porque a professora manda e vale nota, e somente 20% lê porque gosta, o restante dos alunos justificam da seguinte forma: 17% não lê porque não tem tempo; 8% pega um resumo na internet ; 3% nunca lê porque acha chato.



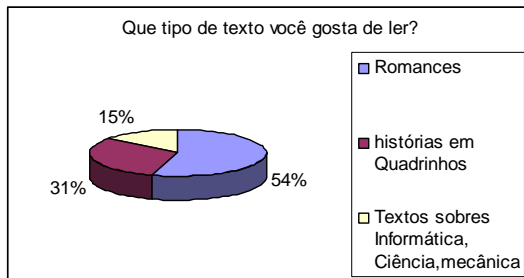
*4.2.2. Por quem é incentivado a ler?*



O gráfico indica que o papel do professor na intervenção do processo de leitura é incipiente, visto que somente 33% dos alunos são incentivados pela postura do docente em sala de aula, por outro lado, 62% são por iniciativa própria, 4% são estimulados pelos familiares e 1%, por amigos.

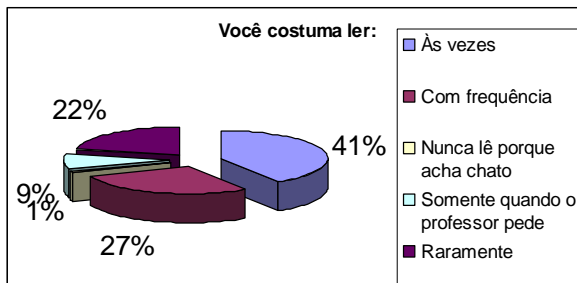
#### 4.2.3. *Que tipo de texto você gosta de ler?*

O gráfico demonstra que os discentes têm maior interesse por romances (54%), 31% por histórias em quadrinhos, 15% por textos sobre informática ciência e mecânica.



#### 4.2.4. *Você costuma ler ?*

O gráfico mostra que 41% dos alunos lêem às vezes, 27% leem com frequência, 22% raramente, 9% leem quando os professores pedem e 1% nunca lê porque acha chato.



## 5. *Considerações finais*

Como vimos, a leitura é um processo complexo, multifacetado, pois envolve dimensões que se integram e se complementam.

Esse processo dinâmico, devido às diversas estratégias que o leitor ativa para compreender o texto, deve ser ensinado (não apenas avaliado) com o objetivo de formar leitores proficientes, capazes de utilizar a leitura com fins diversos, inclusive, como forma de adquirir entretenimento e prazer.

Ressaltamos que a questão da afetividade, conforme Jouve (2002), é essencial para a formação de leitores que considerem a leitura uma atividade significativa. Por isso, ao considerarmos a leitura em suas múltiplas dimensões, é preciso observar que o professor de língua materna deve refletir e planejar situações de ensino e aprendizagem que favoreçam não apenas o trabalho com a leitura, mas também o prazer de ler e a socialização de leituras como: compartilhar títulos, trocar idéias sobre obras, autores e experiências diversas com a prática leitora, com o propósito de apresentar aos discentes a importância da leitura em seu dia-a-dia, que abarca não só a esfera institucional – ambiente escolar – quanto à esfera social.

Dessa forma, promovendo a inserção e vivência do aluno em um ambiente cultural letrado, por meio de práticas efetivas de leitura, o professor ocupará um papel fulcral como agente mobilizador de novas posturas em relação ao desenvolvimento do gosto de ler. Cabe a ele, refletir, planejar e propiciar situações didáticas adequadas aos seus alunos.

Como observamos, na pesquisa, os dados do gráfico presente no item 4.21 indicam que os alunos revelam pouco apreço pela leitura.

O gráfico 4.2.2 demonstra que 52% dos entrevistados lêem apenas porque a professora manda. Essa informação reitera as observações do item anterior.

O gráfico presente no item 4.2.3 demonstra que apenas um terço, aproximadamente, dos docentes incentiva a leitura, tal informação indica um envolvimento insatisfatório dos professores com a formação de leitores.

Podemos acrescentar a isso ao baixo envolvimento da família com o processo de leitura, pois a escola poderia engajar a família nesse processo, desde as séries iniciais, promovendo uma parceria e uma prática leitora inerente ao processo de desenvolvimento do educando, tendo em vista a importância dessa competência para a vida.

O gráfico 4.2.5 nos mostra o baixo envolvimento dos alunos com a leitura, pois se destaca a ausência de prática e constância. Isso confirma uma situação preocupante no que tange à formação de leitores.

Levando em conta a interpretação dos dados, obtidos por meio do questionário, só podemos considerar a importância da leitura nas escolas brasileiras contemporâneas, desde que o ensino seja desenvolvido em suas múltiplas facetas, envolvendo a cada dimensão da leitura novos desafios para a formação do leitor, pois é indubitável a necessidade de garantirmos o aprendizado dessa competência contemplando estratégias e gêneros textuais diversos. Para isso, reiteramos a relevância do trabalho pedagógico planejado de forma reflexiva e sistemática pelo professor a fim de promover situações de aprendizagem significativas.

Ao trilharmos esse caminho, será possível formar leitores autônomos, críticos e preparados para utilizar a leitura em diferentes prismas e com objetivos variados; pois a formação adequada da leitura os fundamenta para engajar-se na sociedade de forma construtiva.

Por fim, discutir o processo de leitura é fundamental para traçarmos novos caminhos, revermos posturas, vislumbrarmos horizontes que contemplem a leitura em toda a sua complexidade e, desenvolva, inclusive, o prazer de ler.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.



\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 2007.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL, Secretaria da educação, 1998. PCN – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 25-34.

GUIMARÃES, E. *Texto, leitura e escrita*. In: FÁVERO, Leonor; BASTOS, Neusa; MARQUESI, Sueli. (Orgs.): *Língua portuguesa: pesquisa e ensino*, v. 2. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007, 35-44.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 169-178.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 18-29.