

A leitura na escola e a formação de leitores
Reading at school and training readers
Lectura em la formacion de Lectores

Macário de Araújo Cavalcante¹; Nadege da Silva Dantas² e Maria Alves de Sousa Medeiros³

1- Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1684-4489>.E-mail: macarioaraujocavalcante2016@gmail.com

2- Universidade Federal de Campina Grande, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1523-4884>.E-mail: nadege.dantas@gmail.com

3. Faculdades Integradas de Patos – Patos – PB Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4624724666047125>

ARTIGO

Recebido: 20/03/2021
 Aprovado: 01/08/2021

Palavras-chave: Livros,
 Biblioteca e Leitor

Key words: Books, Library
 and Reader.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em duas Escolas das redes pública e particular do município de Patos-PB, nas turmas de 5^a e 8^a série do ensino fundamental, busca caracterizar o processo de formação do leitor a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas na área de Comunicação e Expressão que visam o ensino da leitura. Tem como objetivo, buscar subsídios norteadores para detectar as dificuldades na leitura identificando a tendência didático-pedagógica do professor. Baseia-se em diferentes concepções de leitura existentes, evidenciando algumas contribuições de vários autores, bem como a concepção de leitura como processo, como possível caminho para a formação de leitores críticos e reflexivos. A coleta dos dados foi feita mediante a aplicação de questionários. A amostra constou de oitenta alunos e seis professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa. Os resultados indicam um baixo rendimento dos alunos em relação à leitura. O estudo indica a necessidade de intensificar investigações sobre o problema da leitura na escola, para que esta desempenhe de maneira mais competente o seu papel na formação de leitores. Por fim, concluiu-se que há necessidade de se repensar a importância dada aos textos de leitura como fonte ou recurso didático. Além disso, o processo de construção da leitura é considerado para os alunos sujeitos desse estudo como elemento para o desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Data were collected in fifth and eighth grade classes of two public and private schools in the municipal district of Patos-PB to characterize the formation process of readers as a consequence of the pedagogic practices of read learning developed in the area of Communication and Expression. This study has the objective to look for subsidies to detect the difficulties in reading, identifying the teacher's didactic-pedagogic tendency. It is based on different existing reading conceptions, highlighting the contributions of some authors to the theme, as well as the conception of reading as a process, a possible way to the formation of critical and reflexive readers. Data collection was made from questionnaires filled by 80 students and six teachers of Portuguese. The results indicate a poor reading profile of the students and the need to intensify investigations on the problem of reading so that school can play its role in the formation of readers. It was evidenced that there is a need to rethink the importance given to texts as a didactic tool. Also, the process of reading construction is considered for the study students of this study as a human development agent.

INTRODUÇÃO

Segundo Bamberger (1977), “é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

O ato de ler corresponde ao processo de apreensão da realidade que cerca o indivíduo. Essa realidade se revela ao leitor através de variadas linguagens (PIETRI e SANTANA, 2020). Portanto, o ato de ler não diz respeito à apreensão da realidade do pensamento expresso por símbolos da escrita com a vivência e a efetividade do leitor.

Ler o mundo é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência das pessoas que interferem na sua existência como ser social e ser político. O indivíduo só é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo, quando consegue captar as revelações do dinamismo deste mundo para nele interferir e atuar; sentindo-se, então, motivado para a leitura da palavra (BELLAVINHA, 2020). Nesse sentido, a leitura da palavra escrita só se realiza e se reproduz, quando interage com o espaço em que o homem se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação com o trabalho e o contexto de que participa. Os bons dicionários trazem várias definições sobre a leitura como: ler é ver o que está escrito; interpretar por meio da leitura; decifrar; compreender o que está escondido por um sinal exterior; descobrir; tomar conhecimento do conteúdo de um texto pela leitura. De acordo com Gadotti (1982),

Todas as definições sobre o que é ler levam à existência de um “leitor”, de um “código” e de um “autor”. Através do código, o autor expressa os seus pensamentos, comunicando pelo texto, que deve ser compreendido, ou seja, é necessário que o leitor consiga atribuir-lhe significados dentro do contexto histórico em que vive.

Por isso é que se diz que ler é o resultado da tensão entre leitor e texto, isto é, um esforço de comunicação entre o autor, que elaborou, escreveu e teve impresso seu pensamento, e o leitor, que se interessou, comprou, folheou e leu o texto (CIPRIANO e BARROS, 2020). Desta forma, a leitura é um elo de comunicação entre leitor e autor, mediado pelo texto.

Partindo da idéia de que ler é compreender melhor o mundo em que se vive, adquirindo conhecimento, pode-se dizer que a leitura é um indicativo fundamental para o desenvolvimento de uma nação. Vista como um instrumento de poder, a leitura vem através dos tempos assumindo seu papel de destaque na sociedade, que é o de contribuir como decodificadora de signos, embora vá além deste nível.

Para Barbosa (1991), “ler é uma atividade voluntária, inserida num projeto individual e/ou coletivo”.

Portanto, a leitura deve ser vista como um instrumento

valioso no crescimento cognitivo, permitindo ao leitor explorar, questionar, aceitar e recusar o conjunto de idéias e acontecimentos que ela engloba.

Para participar do mundo da cultura é preciso ler. Para Smith (1989), “a leitura como a escrita e todas as outras formas de pensamento – jamais podem ser separadas das finalidades, conhecimentos anteriores e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido” A leitura não se limita ao conceito clássico de decodificação do código escrito, no sentido de decifrar o texto escrito. Ler vai muito além, pois leitura é a capacidade de atribuir sentidos às coisas, de interagir com o que se lê, de interpretar os signos que estão a nossa volta.

A leitura principia na observação ingênua do entorno, percorre os textos (vistos, ouvidos, sentidos e vividos) e retoma à vida (presente, do quê e do agora), mais experiente, mais hábil, mais crítico, mais consciente. Ela é o instrumento de construção e na transformação do indivíduo, consolidando-se como elemento constitutivo para o exercício da cidadania plena (MOIMÁS, 2020).

A ato de ler é fundamental não apenas na formação acadêmica do aluno, mas também na formação do cidadão. A leitura só se realiza no momento em que somos capazes de atribuir sentido ao que foi decodificado e de acordo com Villardi (1997: 4):

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

Observa-se que a dinâmica escolar está centrada na capacidade de ler e compreender bem o que foi lido.

Porém, inúmeras são as vezes em que os professores reclamam de que os alunos “não sabem ler”, apresentando dificuldades de compreensão que afetam diretamente seu desempenho escolar.

A leitura é o mais seguro veículo do estudo e do saber, por meio de seleção dos valores espirituais, a verdadeira chave do êxito. Através da leitura e do estudo aprende-se a viver e a triunfar na luta pela existência.

A leitura, enquanto elemento cultural e social, deve estar ao alcance de todos e fazer parte da vida normal não somente do aluno, como também de qualquer cidadão, devendo, por isso, ser adquirida.

Sendo a leitura um ato pessoal, cujo desenvolvimento depende de práticas motivadoras, muitas vezes, a forma como alguns professores trabalham o texto desmotiva e faz com que os alunos não sintam prazer pela leitura. Bordini e Aguiar (1989) apresentam cinco métodos de abordagem textual, possibilitando ao

professor passar da teoria à ação educacional: método científico, método criativo, método recepcional, método comunicacional e método semiológico. A seguir, algumas características sobre os métodos mencionados.

O método científico atende o professor e o aluno interessados numa investigação rigorosa da realidade, saindo de uma mera objetividade para subjetividade, exercendo papel de cientistas. Quando o professor seleciona o livro, já sabe que a obra vai ao encontro dos interesses dos alunos e amplia suas expectativas.

O método criativo parte do pressuposto de que se pode trabalhar com literatura como um artista e não como um cientista. O texto literário é um gatilho para suscitar no leitor a criatividade.

O método recepcional baseia-se na relatividade histórica e cultural e visa à expansão do horizonte vivencial do aluno.

O método comunicacional tem por base a teoria da comunicação. O livro não se desvincula da realidade e simula as mesmas condições em que a comunicação se estabelece na vida real.

O método semiológico trabalha com a idéia de que a linguagem literária é ideológica. Neste método, o professor e os alunos analisam as intenções que estão no texto, não só as do autor como também as da sociedade como um todo. O aluno lê o texto e também as suas intenções.

Tendo conhecimento desses métodos, o professor poderá optar por um de sua preferência e afinidade teórica, ou pela aplicação de vários métodos compatíveis ideologicamente e trabalhar com os alunos em sala de aula.

É muito importante que os dirigentes dos diversos segmentos da sociedade convençam-se da importância da leitura. Segundo Gadotti (1982: 17),

O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como “perigo”, “atenção”, “cuidado”, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente.

Assim, faz-se necessário que os educadores se conscientizem da enorme responsabilidade diante da importância da leitura para a vida individual, social e cultural do ser humano. É obrigação da escola valorizar o livro, não como objeto para ser guardado na estante, mas para ser manuseado e lido pelo estudante em particular. É obrigação da escola indicar diretrizes, estimular e incentivar a prática do ensino da leitura. Ziraldo (1988:27) afirma que “... a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante como respirar”. Nossa compreensão, de acordo com o pensamento de Ziraldo, é de que o hábito de ler é de extrema importância, pois, só através da

leitura é que chegamos ao conhecimento, à informação e ao crescimento intelectual. É lendo que nos instruímos e nos tornamos cidadãos conscientes e independentes.

Nas escolas, os professores estão impondo aos seus alunos um excesso de conhecimento formal, sistemático e racional. A ciência do homem moderno virou um verdadeiro dogma, inquestionável e fechado dentro de si mesmo. Diante desse fato, é que a função social do ato de ler, bem como o prazer das atividades lúdicas parecem ter ficado em segundo plano (JAGHER e MELLO, 2021). A abordagem excessivamente estruturalista e racionalista da linguagem nas primeiras séries do ensino fundamental, talvez seja uma estratégia pouco recomendável. É preciso que os educadores trabalhem, sempre que possível, de maneira lúdica neste segmento, conferindo, aos poucos, um senso crítico às atividades e conteúdos, principalmente no campo da linguagem, que se encontra diretamente ligada à própria socialização do aluno, que se dá sempre dentro de um determinado contexto. É preciso, antes de tudo, conferir os subsídios necessários para que o aluno possa sentir o prazer e a curiosidade em aprender, sendo gradualmente capaz de construir uma autonomia necessária para que se constitua em verdadeiro leitor.

A “leitura do mundo” pelo indivíduo é, além de natural, um processo essencialmente semiológico (leitura de sinais escritos, orais, sonoros etc.). Encontra-se, portanto, em permanente construção e reconstrução. Pois, a aquisição da linguagem possui, inicialmente, um caráter individual e subjetivo, mas, com o tempo, a objetividade se manifesta pela inevitável necessidade de socialização dos processos lingüísticos e de conceitos, que acabarão, mais cedo ou mais tarde, por se firmar. Deve existir, portanto, um equilíbrio entre estes fatores: de um lado, a subjetividade da leitura semiológica e espontânea do mundo, em contraste com a necessidade formal e sistematizada da aquisição de uma linguagem escrita e falada que, por sua vez, servirá de representação, complementando e amparando os significados dos fenômenos e conceitos que nos cercam.

Depreende-se, portanto, que o hábito de ler não é um ato instintivo, mas um ato a ser gradativamente adquirido. A frequência e a assiduidade são fatores que caracterizam a maturação, através da qual alguém se tornará leitor. Isto é evidenciado nas palavras de Freire (1982):

“... (porque há também uma espécie assim de sabedoria do fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura)... Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico”.

Segundo a experiência de “Leitura de Mundo” do escritor Paulo Freire, constata-se que, não obstante, os aspectos estruturais, morfológicos e sintáticos da língua, os atos de ler pressupõem, fundamentalmente, o permanente exercício das dimensões sensoriais, psicológicas e cinestésicas, inerente à consciência, que se constroem, forjam-se, durante o processo de interação natural do homem com o ambiente que o cerca. Não se pode esquecer, contudo, que o homem também é produto de seu meio e, portanto,

o fator social também é determinante na formação do leitor (caráter sócio-linguístico da linguagem). O ato de ler, visto como um permanente processo de assimilação e “leitura do mundo” com o qual o indivíduo constante e naturalmente interage, parece necessariamente preceder aos aspectos estruturais, formais e sintáticos, que são peculiares à assimilação da linguagem culta, oficialmente falada. Deve existir um equilíbrio entre tais fatores, evitando as dicotomias teóricas, bem como as teorizações excessivas do ensino da língua. Por todos estes motivos, é necessário que se trabalhe o lúdico com os alunos, dentro da sala de aula, sempre que possível, mas principalmente, nas primeiras séries do ensino fundamental.

Não se trata, portanto, de tirar a importância do ensino da gramática e da norma culta que regula a língua, pois sem uma certa padronização da linguagem, em algum nível, a comunicação entre as pessoas seria impossível, até mesmo, inviável. Mas, no plano de ensino, para efeitos didático-metodológicos, deve existir o equilíbrio entre a razão e o sentimento, entre o estruturalismo sistemático e o lúdico, em sala de aula. Desta forma, o ensino formal e sistemático não deve matar a beleza que existe por trás da linguagem, mas sim, complementá-la, ressaltá-la e ampará-la, sempre que possível, tal beleza. Enfim, somente quando o indivíduo se constituir verdadeiramente em um leitor, conseguindo penetrar na corrente da comunicação verbal, é que se faz despertar sua consciência para uma maneira, inteiramente nova, de ler o mundo: a leitura da linguagem escrita que, além de um instrumento precioso, é complementar à realidade que nos cerca.

É muito comum, hoje em dia, o descontentamento de alguns professores com relação à falta de leitura, por parte dos alunos. Eles alegam que os alunos “não sabem ler”, “não gostam de ler”, “não aprendem a ler”, “não entendem o que lêem, nem o que o professor diz”.

Afirmações peremptórias como essas, gratuitas e, na maioria das vezes, mal discutidas, transformam-se em preconceito cristalizado que vai penetrando acriticamente em pessoas e grupos, acabando por se transformar em dogma. E, uma vez o dogma absorvido, muito mais difícil se torna reverter situações indesejadas. Desta maneira, pode-se afirmar que o tema “leitura” está mais associado à idéia de fracasso que de sucesso, nas escolas. (MENDONÇA, 2020)

Alguns dizem que o fracasso da escola, quanto à formação de leitores, passa pelos mais diversos aspectos, entre eles: pela posição dos livros na escola de valores da tradição cultural, pela falta de acesso ao material impresso, pelo papel que os livros desempenham no sistema educacional, ou ainda, pela própria formação precária de um grande número de profissionais, principalmente os de linguagem que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler.

A concretização do processo da prática do ensino da leitura e a formação de leitores, requer dos professores ancorarem num projeto político-pedagógico crítico, que lhes permita refletir sobre os efeitos dessa prática formadora de novos leitores críticos (MOYANO, 2021). A formação do leitor, nessa perspectiva, deve ser uma experiência de decisão, de ruptura, de conhecimento crítico. Essa formação implica as condições de acesso à leitura, direito à informação. A informação do leitor não pode reduzir-se a

si mesma, mas deve contemporizar com o processo democrático e da própria cidadania que, no nosso entender, passa pela competência leitora.

As condições para que o leitor se torne competente, não depende exclusivamente do conhecimento gramatical, mas da soma de outras competências, a do poder-saber (conhecimento teórico-metodológico) do professor, a da vida das escolas (prática de sala de aula) e da vida do mundo (experiências sociais significativas). Segundo Demo (1996), “a competência docente não passa pela reprodução de práticas, mas pelo pensar essas práticas, no caso, aqui, as práticas de leituras e sempre aprender a aprender com elas”.

Para facilitar a formação de leitores, é preciso que o professor se apresente como um bom leitor, atualizado e participante. Concordando com Bellenger (1978),

É necessário se apaixonar pela leitura, pois a leitura se baseia desejo, oferecendo uma oportunidade para se amar, sem a certeza de que se vai amar. Os indivíduos lêem com seus corpos e suas emoções, mantendo uma ligação com o texto através do lado, da visão e da audição (as palavras ressoam...).

Portanto, é fundamental que os alunos vejam seu professor envolvido com a leitura e com o que se conquista através dela. Observar um professor seduzido pela leitura pode despertar o desejo de fazer o mesmo. É preciso, pois, mostrar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando.

É preciso, também, enfatizar a leitura que antecede a escola. Segundo Freire (1988), “a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra. Reduzir a leitura à escola é algo limitado, na medida em que ler implica o desenvolvimento de algumas experiências que não estão na escola e são adquiridas fora dela. O ato de ler não é simplesmente decodificar, converter letras em sons”. O ato de ler é dinâmico e ativo, ou seja, ler um texto implica tanto em aprender o seu significado quanto em trazer para esse texto a experiência e a visão crítica de mundo como leitor.

Entendendo a leitura como a fase do processo de alfabetização e da formação do aluno, nessa perspectiva deve-se ter clareza de que sempre se educa e se ensina para o desenvolvimento das potencialidades do Ser, tanto individual como social, para que ele se torne um cidadão pelo reconhecimento, capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Par tanto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e a atualização dos conhecimentos, fazendo reflexões sobre a importância da leitura tanto para o aluno, quanto para si mesmo.

O professor que não é leitor, dificilmente conseguirá fazer com que seus alunos possam ter gosto pela leitura e se torne um bom leitor. Porque só existe uma forma de ensinar a ler: lendo.

A formação do leitor na direção da cidadania requer uma formação, nem estritamente técnica, nem exclusivamente política, mas uma formação plena, polivalente, multidisciplinar, uma informação sem deformação.

Quando se atribui ao professor a

responsabilidade de formar leitores, é importante salientar que, para que isso ocorra, é fundamental e necessário que o professor seja um bom leitor.

Muito se tem discutido sobre a importância da leitura na escola. Porém, percebe-se que são inúmeras as dificuldades encontradas, no meio escolar, para a efetivação de prática de ensino de leitura que possibilite a formação de leitores.

Na nossa sociedade atualmente, poucos valorizam e desenvolvem o hábito de ler. O mundo do trabalho e outras formas de lazer são buscados, em nossa região, como de ocupação das pessoas, não se atribuindo o valor e a importância que a leitura deveria ter como possibilidade de adquirir conhecimentos, entretenimento e prazer.

A importância dada à leitura e a sua necessidade tem-se tornado consenso na sociedade. É inegável o papel relevante que o ato de ler assume, no mundo moderno. Porém, é lamentável que, para muitos, isso não se efetue na prática. Os cidadãos, em sua grande maioria, não lêem, ou lêem muito pouco. Os alunos, segundo os professores, não lêem. Restam alguns questionamentos: a quem caberia a responsabilidade, no meio escolar, na formação do aluno-leitor? Por que ele não se torna um leitor? E os professores, são bons leitores?

A prática do ensino da leitura e a formação de leitores são tarefas que, mesmo não sendo exclusivas, são da responsabilidade da escola e, conseqüentemente, do professor, ou seja, faz-se necessário desenvolvê-las ao longo da escolarização dos alunos. Percebe-se que há alguns professores que impedem que isso se concretize.

Alguns pontos devem ser considerados no que tange a pouca importância que se tem atribuído à leitura na escola como prática efetiva do cotidiano dos alunos: práticas inadequadas do ensino de Português, fruto de concepções erradas sobre a natureza do texto e de leitura e, por extensão da linguagem, tem trazido conseqüências nefastas ao desenvolvimento de uma proposta de leitura; a carência de material escrito (livros, revistas, jornais, gibis), que permitem ao aluno um contato com o mundo da escrita e, além disso, a precária formação de um bom número de professores que, mesmo não sendo leitores, têm que ensinar a ler e a gostar de ler. Sabe-se que as crianças aprendem muito mais através do exemplo, de um modelo a ser seguido, do que através da instrução. Portanto, torna-se difícil acreditar que seja possível alguém que não tenha descoberto a paixão pela leitura poder efetivamente contribuir para a formação de sujeito leitor. É interessante considerar o que diz Silva (1991) a esse respeito.

A questão é saber se, no caso da leitura, os professores, eles próprios servem de bons exemplos aos alunos leitores, o que significa dizer se os professores são eles mesmos bons leitores. Tudo leva a crer que o mundo da leitura dos docentes permanece nos limites daquilo que eles receberam na sua fase de profissionalização. [...] Os professores são levados à executar apressadamente um minuto de leitura e, dessa forma, não podem servir de modelos ou exemplos aos seus alunos, nem fornecer o seu testemunho como

leitores assíduos e maduros.

Para o autor, pesquisas têm demonstrado que o domínio e a prática do processo de leitura são fatores responsáveis e essenciais para o sucesso acadêmico de qualquer estudante. O autor acrescenta, ainda, que, não há falta de entusiasmo ou esforço dos alunos. O que realmente falta é uma metodologia adequada para um melhor aproveitamento das aulas e tempo dedicado à leitura, além disso, os professores devem ser leitores e terem a paixão pela leitura, pois os alunos percebem facilmente a importância e o valor que é atribuído, pelo professor, à leitura.

Portanto, um dos grandes desafios da escola, hoje, é retirar a leitura do esquecimento a que tem sido relegada nos últimos anos e torná-la o centro de todas as discussões pedagógicas que ocorrem na escola. O envolvimento e a preocupação de buscar alternativas para essa questão devem ser compromisso dos professores. Assumir essa discussão como uma necessidade urgente, é imprescindível. Porém, é preciso que se tenha claro que não existem receitas prontas. Há um longo caminho a ser percorrido. Há necessidade de o professor abandonar as posições em que a responsabilidade é sempre atribuída aos outros ou as mais diferentes instituições. Deve-se abandonar o discurso da preocupação com a leitura e assumir de fato uma preocupação com a prática, adquirindo uma postura preocupada com uma fundamentação teórica que possa subsidiar uma nova postura metodológica, cumprindo o papel que lhe cabe nesse processo. Além disso, é importante que ele próprio se constitua um leitor. Busque o interesse do aluno, motive-o e desperte nele o desejo e a paixão, pois, como afirma Kleiman (1995): “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”.

Logo, a principal tarefa é compreender que, apesar das lacunas existentes na formação dos professores, resultado de políticas implementadas na educação, não há justificativa para que se continue com a manutenção dessa estrutura educacional, pois como nos ensina Freire (1988).

Ler é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem, não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amar sem temer ser chamado de piegas, temeroso, de acientífico, se não de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não blá blá blabamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentidos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.

Ao professor-leitor, cabe a tarefa importante de estabelecer a ligação efetiva e prazerosa entre o aluno e a leitura, colocando-o em contato com todas as formas de expressão da cultura, levando-o a imaginar o espaço, o ambiente em que vive,

modos de ser, vestir e manifestar da sociedade da qual faz parte, criando, enfim, um espaço para a formação do leitor.

O professor que quer incentivar a leitura tem de ser, antes de tudo, um bom leitor. E, concordando com Paulo Venturelli (1990), “um leitor em permanente construção”. Só um professor que é leitor e tem consciência do valor da leitura consegue criar leitores e ensiná-los a ler o mundo.

Mas não se pode pensar apenas no aspecto prazeroso da leitura. Além de prazer estético, os livros são instrumentos de conscientização e atualização. O professor tem o papel fundamental na formação de leitores críticos da cultura. Ao lado do prazer de ler está o prazer da descoberta, da ampliação da visão de mundo, da resistência à manipulação, do debate e da crítica.

O conhecimento literário e o gosto pela leitura são requisitos para a construção de um professor formador de leitores. Só o entusiasmo do professor pela leitura e a consciência de seu papel podem envolver os alunos e fazê-los ler.

A sociedade do século XXI, conhecida, agora, por Sociedade do Conhecimento, não pode dispensar a educação formal que se sistematiza na instituição escola, ainda que homens e mulheres, crianças, adolescentes e jovens, sejam bombardeados por informações pelos mais diferentes meios de comunicação, na rua, nas igrejas, nos bancos, nos estádios de futebol e mesmo em casa. Porém, essas informações que se colocam, envelhecidas e morrendo, cada vez mais, pelo avanço das novas tecnologias, precisam ser selecionadas, avaliadas e processadas para que se transformem em conhecimento válido, relevante e necessário para o crescimento do homem como ser humano em um mundo sustentável (GADOTTI, 2002)

Na atualidade, a presença das tecnologias nos mais diversos setores da sociedade contemporânea, é irreversível. Orientar os professores para uso das novas tecnologias de informação e de comunicação, tanto no seu desenvolvimento contínuo, quanto na sua prática pedagógica se faz urgente. Essa urgência se deve não apenas no sentido de preparar os indivíduos para usá-la, mas, principalmente, para prepará-los como leitores críticos e escritores conscientes das mídias que servem de suporte a essas tecnologias. Não basta ao cidadão, hoje, aprender a ler e a escrever textos na linguagem verbal. É necessário que ele aprenda a ler outros meios como o rádio, a TV, o videogame, o programa de multimídia, as páginas dos sites. Ao usar as tecnologias, é fundamental que ele não se deixe usar. É essencial que os professores se apropriem, portanto, das diferentes tecnologias de informação e de comunicação, aprendendo a ler e a escrever as diferentes linguagens, representações usadas nas diversas tecnologias (FONTES, 2019).

Entende-se por tecnologias a aplicação de um conhecimento científico ou técnico de um “saber como fazer”, de métodos e materiais para a solução de um determinado problema. A escola como instituição onde a aquisição de conhecimentos é sistematizada não sofreu, ao longo dos tempos, transformações radicais quanto à forma como eles são colocados à disposição dos alunos (SILVA, 2018). Enquanto a sociedade como um todo criou novas formas, ou mídias, de armazenar/transmitir as informações, a escola, apesar dessas iniciativas, permanece impassível diante das transformações da realidade que a tecnologia está provocando.

Na atualidade, os diferentes usos dessas mídias se confundem e passam a ser característicos das Tecnologias de Informação e de Comunicação, que mudam os padrões de trabalho, o tempo, o lazer, a educação, a saúde e a indústria.

Essas tecnologias de comunicação integradas às tecnologias de informação criam uma nova sociedade, novos ambientes de trabalho, novos ambientes de aprendizagem, um novo tipo de aluno que precisa de um novo tipo de professor.

As tecnologias de informação e comunicação, usadas na comunicação verbal, estão cada vez mais interativas, pois permitem a interação dos seus usuários, com recursos que lhes permitem escolhas e caminhos diferentes, como vídeo interativo, a TV a cabo, os programas de multimídia, e a Internet. São tecnologias que permitem a elaboração, a manipulação conjunta de conteúdos específicos por parte do emissor (professor/aluno) e do receptor (aluno/professor), codificando-os, decodificando-os, recodificando-os, conforme suas realidades, suas histórias de vida e a cultura em que vivem, permitindo uma comunicação mais dinâmica de ensinar e aprender, como co-protagonistas e colaboradores da ação educativa (SANTOS, et al. 2020).

Incorporar de forma inteligente as tecnologias, manter as características identificadoras da cultura popular e nacional, trabalhar com as tecnologias de informação e de comunicação como elementos emancipatórios na prática pedagógica.

As tecnologias colaborativas são aquelas que permitem a otimização do trabalho em equipe. As tecnologias de informação e de comunicação podem ser usadas se atingirem objetivos individuais e isoladamente. Isto é, quando um professor pesquisa em busca de dados da Internet e, ao descobrir textos interessantes, guarda-os para seu uso particular em sua biblioteca virtual (em disquete, DC-ROM ou no disco rígido de seu computador), seus objetivos individuais estão sendo contemplados. Se, por outro lado, comunica a existência desses textos a outros professores que estão trabalhando com ele em um projeto qualquer, propondo uma leitura e discussão conjunta através dos serviços da própria Internet (e-mail), essa tecnologia se reveste de uma característica que otimiza a colaboração, daí ser, então, denominada de tecnologia colaborativa (FREIRE e GUIMARÃES, 2017).

O computador ou a rede de computadores não são os únicos meios que servem a esse tipo de tecnologia. Outros suportes tradicionais como por exemplo, o livro, o audiocassete, e mesmo o videocassete podem ser caracterizados como suportes de uma tecnologia colaborativa se forem usados como apoio para o compartilhamento de um trabalho de equipe que tem objetivos comuns.

Se os professores conhecerem, manipularem e controlarem a rede de mídias, poderão orientar seus alunos a trabalharem com elas, a desmistificarem seu uso, a decodificarem sua linguagem e tornarem-se leitores e escritores proficientes dessas mídias, e, quando necessitarem do apoio da tecnologia, saberão fazer as escolhas apropriadas. Os professores não devem substituir as tecnologias velhas pelas novas, devem, antes, se apropriar das novas para aquilo que elas são únicas e resgatar os usos das velhas em rede com as novas (GOLDENBERG, 2004).

O uso e controle das tecnologias devem servir ao professor não só em relação à sua atividade de ensino, mas também

na sua atividade de pesquisa. E a pesquisa com as novas tecnologias tem características diferentes que estão diretamente ligadas à procura da informação (ROSA, 2020).

É necessário que os professores tenham consciência de que o uso das novas tecnologias de iniciação à pesquisa, na educação, devem ter como objetivo mediar a construção do processo de conceituação dos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades importantes para que eles participem da sociedade do conhecimento, e não simplesmente facilitando o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Quando se trabalha adequadamente com essas tecnologias, percebe-se que a aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, no intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidade, de criar e do refletir juntos.

Trabalhar com essas tecnologias de forma interativa nas aulas de recursos escolares requer a intencionalidade de aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo cultural em que vivem (IDEM, 2018). Faz-se necessário o desenvolvimento contínuo de interações cumulativas desses alunos com dados e informações sobre o mundo e a história de sua natureza, de sua cultura, posicionando-se e expressando-se, de modo significativo, com os elementos observados, elaborados que serão melhor conhecidos, melhores sabidos.

O *layout* das salas de aula deverá mudar, como já mudou em algumas instituições de ensino e está mudando em muitas regiões do mundo. Esta é a parte visível da introdução de novas tecnologias na educação. Hoje, como no final do século XX, quando se introduziu o quadro negro na sala de aula, ou na década de 20 do século XX, quando se tentou introduzir o cinema na educação, inicia-se com a criação de uma certa infra-estrutura tecnológica e um programa de utilização, sem que os professores sejam treinados operacionalmente, capacitados metodologicamente para a utilização dessas novas tecnologias na sua prática pedagógica (GUERIN, 2020).

O papel do professor tem que mudar também, e os cursos de pedagogias precisam preparar os professores para não perderem o controle da tecnologia que são solicitados ou se dispõem a usar em suas sala de aulas. Os professores precisam aprender a manipular as tecnologias e ajudar os alunos a aprenderem como manipulá-las e não se permitirem ser manipulados por elas. Mas, para tanto, precisam usá-las para poder ensinar, saber de sua existência, aproximar-se das mesmas, familiarizar-se com elas, apropriar-se de suas potencialidades, controlar sua eficiência e seu uso e criar novos saberes e novos usos, para poderem estar, de fato, no controle das tecnologias e poderem orientar seus alunos a lerem e escreverem com elas.

Pedagogia e a Formação de Professores: em busca da eficiência

A discussão sobre a formação do professor tem girado em torno de questões técnicas, pedagógicas e políticas. Para Kramer (1994), “o ato pedagógico é uma prática social indissociável,

complexa e contraditória, porém, é grande a distância existente entre as danificações da prática educativa e rica na investigação do cotidiano escolar”.

O bom professor é produto da construção ou reconstrução do conhecimento que ele leva a cabo, individualmente. Ainda que o professor receba ajuda através de determinadas leituras ou por meios dos cursos de capacitação, trata-se de uma construção pessoal, elaborada através dos recursos socialmente disponíveis e não pode ser transmitida por outro facilmente (SOUSA e COELHO, 2016).

De uma forma geral, o desenvolvimento profissional do professor tem partido de um pressuposto ingênuo: a idéia de que a razão e o raciocínio lógico predominam na prática docente. Assim, diz Perrenoud (1997), “grande parte das ações dos professores são feitas de improviso”. E explica:

A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade, da afetividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetência de uns e de outros. É freqüente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão impossível – como Freud denominava a profissão docente – o profissional dá o seu melhor tendo de aceitar com alguma humildade que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos.

Ainda para o autor, a prática não é uma concretização de receitas. Ela envolve a tomada de incontáveis micro-decisões das mais variadas naturezas. Como por exemplo, a decisão de se responder ou não a uma pergunta, prosseguir ou terminar uma discussão ou aceitar ou rejeitar a sugestão de um aluno. Estas decisões, em muitos casos, não seguem regras preestabelecidas, uma vez que nem sempre são previstas ou conscientemente tomadas (SOUZA e LINHARES, 2011). O professor frequentemente se encontra face a situações novas que o forçam a improvisar. Muitas vezes, também, se vê em situações que lhe são tão familiares que não precisa pensar antes de agir. Diante de tais situações, normalmente toma decisões baseado em seu “hábito”, que, em poucas palavras, poderia ser definido como um conjunto de esquemas de percepção e ação provenientes de suas experiências passadas, conjunto este que funciona enquanto uma matriz que possibilita a concretização de ações diferenciadas diante das diversas situações em que se encontra. Perrenoud (1997), explica essa questão:

O espírito do professor tenta constatemente integrar, de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados: o que está a acontecer, o que foi feito, o que ele desejaria fazer, o que se pode ainda fazer, o

que se deveria fazer nessa situação tendo em conta os princípios didáticos e os diversos obstáculos. O hábito é, justamente, essa espécie de computador que, funcionando em tempo real, transforma estes dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível.

Face ao exposto, pode-se dizer que, para que haja uma verdadeira transformação da prática do professor, é necessário que se vá além de explorar diferentes teorias de ensino e aprendizagem e de se apostar/trabalhar em questões referentes à estrutura que afetam a dinâmica da sala de aula, como por exemplo, problemas de ordem política, econômica e administrativa, sistema de avaliação, disponibilidade de materiais didáticos etc. Os professores precisam ser encorajados para que possam investir, seja no seu desenvolvimento intelectual, seja na sua capacitação (SOUZA e KENEDY, 2012).

O modo como o professor desenvolve o seu dia-a-dia em sala de aula contribui em muito para a formação da postura do aluno, dentro e fora da escola, em relação a si mesmo, aos demais membros de grupos dos quais faz parte, enfim, em relação à prática social na qual se insere.

Sintetizando esses pensamentos, Palmer (1993) diz que: “A forma com que o professor trabalha passa, tanto uma epistemologia, quanto uma ética aos alunos, tanto uma forma de conhecer e uma forma de viver”.

A forma com que os professores ensinam deve ser consistente com os objetivos e conteúdos a serem atingidos. Se a escola se propõe a difundir a noção de que os conhecimentos são historicamente construídos, dinâmicos e em constante processo de mudanças, os conteúdos abordados em sala de aula não podem ser trabalhados de forma estática e dogmática. Aí, é preciso que a escola, de certa forma, crie a oportunidade para que, juntamente com seus alunos, possa construir e reconstruir, analisar e criticar os conhecimentos trabalhados. É objetivo da escola promover em seus alunos um espírito crítico e o desenvolvimento de conhecimento e competência para que eles possam, ativamente, contribuir para a transformação da realidade em que vivem. Nesse caso, a prática do professor é essencial para que isso possa acontecer (FONTES, 2019). Ele deve ter algumas virtudes, como por exemplo, sensibilidade, senso de justiça, compaixão e respeito pelo aluno. Essas virtudes precisam e devem ser cultivadas ao longo do tempo.

Os professores precisam urgentemente se dedicar ao seu autodesenvolvimento para que possam servir de bom exemplo para seus alunos. Portanto, conhecimento, competência técnica e compromisso político, são essenciais para uma boa gestão de ensino. Mas só isso não basta, nada adianta para o professor ter vasto conhecimento, recursos técnicos e pedagógicos, e um determinado posicionamento político se não for capaz de agir de forma coerente com o que acredita (OECHSLER, 2018). Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há, contudo, uma importante diferença entre saber ler e a prática efetiva da leitura: se a habilidade de leitura é uma necessidade pragmática e permite a realização inclusive de atividades básicas, como

deslocar-se de um ponto a outro, fazer compras e realizar tarefas cotidianas, entre outras ações, a prática da leitura é importante instrumento para o exercício da cidadania e para a participação social (OECHSLER, 2017). Foi para isso, que o então Presidente da República Fernando Collor de Mello, através do Decreto número 519, instituiu em 13 de maio de 1992 o PROLER – Programa de Incentivo à Leitura, vinculado a Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura.

O PROLER foi criado para incentivar o desenvolvimento de práticas promotoras de leitura, priorizar a esfera pública e contribuir para a sua democratização, visando despertar e atender aos interesses da maioria da população não-leitora. Esse acesso deve ser viabilizado através de disponibilidade de material de leitura variado e de qualidade de bibliotecas escolares e públicas, salas de aulas, salas de leitura em locais públicos PEREIRA e ARAUJO, 2020). Além de incentivar o uso de diversas práticas de leituras em lugares como bibliotecas, escolas, dentro e fora da sala de aula, promove ainda a criação de novas bibliotecas, contos de leitura, seminários, palestras e cursos de formação de professores que trabalha com a formação do aluno leitor e escritor.

A partir da idéia de que o acesso democrático ao material escrito é condição básica para o incentivo à leitura, a biblioteca pública apresenta-se como o espaço de sua realização e deve ser compreendida como um direito do cidadão/aluno. Considerando-a como o símbolo institucional de promoção de leitura, fazemos uma pequena síntese sobre a biblioteca pública no Brasil.

A primeira biblioteca pública foi a da Bahia, fundada em 1811 que, salientamos, não se efetivou através de uma iniciativa governamental. Ela foi criada por iniciativa dos cidadãos (RODRIGUES, 2019).

A segunda biblioteca pública foi a do Maranhão, fundada dezoito anos mais tarde, em 1829 e aberta oficialmente ao público em 1831. Mais dezoito anos se passaram até surgir a terceira biblioteca pública do país, a de Sergipe. Ainda no século XIX foram inauguradas mais doze bibliotecas públicas sendo, uma delas, a do Rio de Janeiro, em 1873.

No século XX, foram criadas mais quatorze bibliotecas públicas estaduais e, até 1969, outras oito. A Biblioteca Municipal de São Paulo, atual Biblioteca Municipal Mário de Andrade, foi inaugurada somente neste século, em 1926.

Com cerca de cinco mil e oitocentos municípios, havia no Brasil em 1998, três mil, oitocentos e noventa e seis bibliotecas públicas (dados publicados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1994). Para atender à população brasileira estima-se que seriam necessárias, aproximadamente, dez mil novas bibliotecas públicas. O que fez despertar o Ministério da Cultura que iniciou sua ação no sentido de criar as condições necessárias para a mobilização dos prefeitos e empresários em torno da necessidade de expandir o número dessas bibliotecas (PARENTE, 2010).

Entende-se que a biblioteca pública é um serviço que deve ser desejado pela população. Entender a sua necessidade, como entender a necessidade de leitura, é uma questão cultural, parte de um processo integrado à educação do qual a maioria dos brasileiros, como já foi dito, está excluída. Acredita-se que, logo, essa situação possa ser revertida através de algumas ações

desenvolvidas pelos Ministérios da Educação e Desporto e o da Cultura, para o enfrentamento do problema (PAULO, 2016). Perceber-se que a biblioteca pública nem sempre está sendo prestigiada pelo poder público e pelas elites e sem ser desejada pela população, muitas vezes não teve, historicamente, o reconhecimento necessário que justificasse o investimento público na formação de quadros especializados e na ampliação do número de seus profissionais (PACHECO, 2012).

A escola pública, por sua vez, tem um papel importante quanto a criar uma cultura de valorização das bibliotecas públicas. Seu trabalho não é só o de oferecer um contato mais freqüente e sistemático com o texto escrito, com o livro, mas iniciar o aluno, através da biblioteca escolar, na prática social de partilhar acervos, ensinando-lhe a importância da biblioteca para que, quando adulto, passe a desejá-la e exigi-la. É necessário que a escola introduza a biblioteca na vida do aluno desde cedo, por meio de campanhas educativas e esclarecedoras sobre o papel por ela representado, e que a incorpore ao seu universo cultural (PEREIRA, 2012).

Em 1968, a convite do Internacional Board on Books for Young People – IBBY, órgão consultivo da UNESCO para a promoção da leitura e divulgação do livro infantil e juvenil de qualidade, foi criada a sua seção brasileira, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, instituição não-governamental, sem fins lucrativos (PINTO, 2004).

É a primeira instituição nacional a ter como objetivo estatutário a promoção da leitura, ao lado da divulgação do livro infantil e juvenil de qualidade. Os primeiros anos da FNLIJ foram dedicados a levantar e analisar qualitativamente a produção cultural brasileira para crianças e jovens, com prioridade para o livro (TOZZI, 2011).

O prêmio FNLIJ foi instituído a partir de 1974 e permanece até hoje, sendo referência nacional para compra de acervos. Com seus prêmios, a FNLIJ estimula a qualidade na produção brasileira para crianças e jovens que hoje representa uma importante fatia do mercado editorial brasileiro, maior que a produção literária para adulto (MOREIRA, 2020).

Ainda em 1974, a FNLIJ promoveu, com apoio do MEC, o 14º Congresso do IBBY, trazendo ao Brasil especialistas internacionais. Esse Congresso foi um marco na história da promoção da leitura no Brasil, direcionando para a área muitos professores brasileiros (TORRES, 2016).

Em 1982, foi criado o primeiro projeto nacional de leitura que levou até as mais carentes escolas públicas, do ensino fundamental, livros de literatura infantil e juvenil de qualidade. Esse projeto veiculou a leitura pela televisão, em nível nacional (A Ciranda de Livros), um projeto da FNLIJ financiado pela Hoescht e divulgado pela Fundação Roberto Marinho. Pelo projeto a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil recebeu, internacionalmente, a Menção Honrosa de Prêmio de Alfabetização, da UNESCO, em 1984 e, no Brasil o projeto recebeu o Prêmio da Câmara Americana de Comércio (FLICK, 2009)

Somente depois da criação da Ciranda é que o governo federal, através do MEC, criou o programa **Sala de Leitura**.

A FNLIJ desenvolveu, ainda, pesquisas pioneiras na área da leitura, em 1982. Hábitos de leitura, financiada pela FINEP, em

1988, e Por Uma Política de Leitura, também financiada pela FINEP.

Em 1990, foi a FNLIJ que, expressando os anseios de inúmeros pesquisadores e professores, levou à Fundação Biblioteca Nacional o anteprojeto para a criação de uma Política Nacional de Leitura, que resultou na criação do Programa de Incentivo à leitura – PROLER.

Através de cursos, seminários e congressos que organizou pelo país, a FNLIJ tomou conhecimento de que inúmeros profissionais, por iniciativa própria, ampliavam ações e práticas leitoras. A maioria dessas atividades, porém, permaneciam anônimas, sem reconhecimento e sem valorização, existindo por determinação de alguns professores e bibliotecários (FREITAS, 2016). Para que esses trabalhos não se perdessem, e, considerando-os parte da história de promoção da leitura, a FNLIJ sentiu a necessidade de torná-los conhecidos, dando-lhes visibilidade, força e reconhecimento dos poderes públicos e dos empresários, canalizando-os para servirem de base a uma ação nacional.

Em 1994 criou o concurso Os Melhores Programas de Promoção da Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil. Inicialmente, o concurso foi realizado apenas no Estado do Rio de Janeiro.

Quando a FNLIJ passou a integrar, a partir de setembro de 1996, a Comissão Coordenadora do PROLER, a convite do Presidente da Fundação Biblioteca Nacional, o concurso tornou-se nacional. Em 1997 conquistou a parceria da FBN, através do PROLER, ganhando, também, o apoio do MEC. O sucesso dessa iniciativa ampliada pôde ser atestado pelo encaminhamento de cento e trinta e cinco projetos concorrentes, abrangendo experiências de Estados e municípios representados: Quixelô, no Ceará, São Luiz, no Maranhão, Belo Horizonte, em Minas Gerais, Angra dos Reis, no Rio de Janeiro e Junqueirópolis, em São Paulo, arrebataram os primeiros lugares e contribuíram para fortalecer uma rede de parcerias promotoras de projetos de leitura (GARCIA YEBRA, 2009).

A escola pública, investigada por nosso estudo, trabalha a leitura com base no PROLER.

Em 1980 foi criada, em Campinas - SP, a Associação de Leitura do Brasil - ALB, ligada ao Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, exercendo um papel importantíssimo no país para a reflexão teórica em torno da leitura. Além da revista *Leitura. Teoria e Prática*, publicada desde 1983, a ALB organiza, a cada dois anos, o Congresso de Leitura - COLE, em Campinas, reunindo professores e bibliotecários de todo o país. A partir de setembro de 1996, a ALB passou também a fazer parte da Comissão Coordenadora do PROLER, contribuindo para construir uma política da leitura no país.

A FNLIJ, a ALB e o PROALE/UFF vêm colocando os seus conhecimentos e experiências à disposição do PROLER, pois acreditam que será integrando e articulando as várias ações práticas e teóricas da promoção da leitura que se caminha na direção de democratização dos acessos à leitura e à escrita.

As feiras de livros no Brasil tornaram-se um importante espaço de incentivo à leitura. Auxiliadas pela mídia, atraem, cada vez mais, um público jovem e chamam a atenção da população

para o livro. Eventos paralelos às feiras tratam da discussão e da formação de profissionais envolvidos com o livro e a leitura. A primeira feira de livros do Brasil foi realizada em Porto Alegre - RS.

Além dessas grandes e já tradicionais feiras de livros, as editoras e associações as vêm multiplicando pelo país, sendo já montadas em vários Estados, aliando à venda de livros a promoção da leitura, com atividade de contadores de histórias, seminários e encontros com professores, bibliotecários e editores (PINTO, 2021).

O Serviço Social do Comércio - SESC, entidade de direito privado, fundada e mantida pelo empresariado do comércio em benefício do comerciário, criou em 1981, através do seu Departamento Nacional, o projeto Feiras de Livros Infantis, cujos objetivos são estimular o gosto pela leitura nas faixas etárias mais baixas, dinamizar as bibliotecas mantidas pelo SESC e incentivar iniciativas que defendem a leitura entre as crianças (DIONISIO, 2011).

As feiras de livros do SESC acontecem em várias regiões do país, levando autores para terem contato com o público leitor.

O Leia Brasil surgiu em 1982 por iniciativa da empresa Argus, financiado diretamente pela Petrobrás. A partir de 1998, o projeto passou a ter o benefício da Lei de Incentivos Fiscais, do Ministério da Cultura. O Leia Brasil criou bibliotecas em grandes caminhões que visitam, periodicamente, as escolas públicas das regiões de maior atuação da Petrobrás. Iniciado no Rio de Janeiro, o projeto expandiu-se para São Paulo, Minas Gerais, Sergipe, Alagoas e Bahia (FARACO, 2016). São quatorze caminhões que levam, aproximadamente, oito mil e quinhentos títulos de literatura a quatrocentos e vinte escolas conveniadas

A ação do MEC, no campo do livro e da leitura, até o início do governo Fernando Henrique Cardoso, caracterizou-se pela distribuição de livros, com poucos critérios sobre a qualidade, sem definição de objetivos a serem atingidos com essa distribuição. Prova disso é que essas ações nunca foram acompanhadas de uma diretriz pedagógica ou de um projeto de acompanhamento e avaliação (FERRAZ, 2007).

A baixa qualidade da escola pública, através dos resultados medidos pelo desempenho dos seus alunos, confirma que a distribuição de livros sem qualidade, sem critérios e sem um projeto de formação de educadores-leitores não é suficiente para promover leitores e, por consequência, uma educação de qualidade.

Na gestão do Ministro da Educação, Paulo Renato, esse quadro mudou radicalmente, levando a uma revolução na área da produção editorial para as escolas brasileiras. Com ênfase na exigência da qualidade para a maioria, a nova política para a compra do livro didático, somada à formulação e ampla distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a criação da Biblioteca da Escola, parecem indicar, na escola pública, melhores possibilidades concretas para a formação do leitor.

As televisões têm desempenhado com muito sucesso a promoção de leitura entre nós, entre elas, as televisões educativas e culturais, que num esforço conta a massificação e a pasteurização da cultura vêm produzindo alguns programas voltados para o

incentivo da leitura: a TVE, através do programa Um salto para o futuro; a TV Cultura com o programa Castelo Ratimbu, e, mais recentemente, o novo Canal Futura com o programa Tirando de Letra, de promoção da leitura, dirigido aos jovens (MELLO, 2011).

Infelizmente as televisões comerciais investem pouco na qualidade intelectual de seus programas e, conseqüentemente, desprezam a importância da leitura junto à população. As novelas, quando baseadas em obras literárias, levam a uma venda maior de livros. Mas, como não aprofundam seu potencial papel na formação do leitor, perde-se uma grande oportunidade.

O primeiro evento de promoção da leitura pelo governo federal para a promoção da leitura é a campanha Paixão de Ler. Baseada na iniciativa da França, La Fureur de Lire, a Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro, em 1992, trouxe para a cidade a versão brasileira que, com o apoio da Fundação Roberto Marinho, ganhou espaço na televisão. A campanha vitoriosa passou a ter dimensão nacional no momento em que o Ministério da Cultura a incorporou. O projeto Paixão de Ler, foi levado para todas as capitais brasileiras em 1997, com grande mobilização da imprensa e com envolvimento das bibliotecas públicas que, assim, vão chamando a atenção da população para seus serviços, democratizando a oportunidade de ler. (SANTANA, 2019)

A Lei Federal de Incentivos Fiscais, do Ministério da Cultura, também vem contribuindo para o incentivo à leitura. Em 1987, aproveitando os benefícios dessa Lei, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, em parceria com empresas, realizou os primeiros projetos de leitura e criou bibliotecas em periferias dos grandes centros. Em 1988, o projeto Viagem da Leitura, com o apoio da empresa Ripasa, e em parceria com o antigo Instituto Nacional do Livro e a Fundação Roberto Marinho, para as bibliotecas públicas, também foi beneficiado pela mesma lei (LIMA, 2015).

O ano de 1997, foi considerado pela FNLIJ como sendo O Ano da Leitura. Essa constatação surge do fato de que nunca houve a participação dos governos em tantas ações novas de promoção do livro e da leitura: a campanha **Quem lê Viaja**, do MEC, o **Farol do Saber**, do governo do Paraná, no Maranhão com o projeto **Farol da Educação**, bem como os **Cantinhos de Leitura**, em Minas Gerais, estão entre os de maior destaque.

O que se espera, portanto, é que, com tantos programas de incentivo à leitura, criando condições básicas necessárias para que cada cidadão brasileiro possa ter oportunidade de se formar leitor, na escola e na família, e que encontre nas bibliotecas públicas e particulares as condições necessárias para alimentar-se.

Tendo em vista a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca da importância da leitura, bem como sua prática na escola para a formação de leitores, realizou-se este estudo adotando como abordagem metodológica a pesquisa de caráter exploratório, voltada para a ampliação do conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que se desejou investigar.

O universo estatístico da pesquisa é formado por duas escolas, sendo uma da rede pública e outra da rede particular do ensino fundamental da cidade de Patos. É composto de oitenta alunos e seis professores, escolhidos aleatoriamente (PINTO, 2013).

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumento norteador questionários contendo dez perguntas para os alunos do ensino fundamental e seis perguntas para os professores que ministram a disciplina Comunicação e Expressão (Português).

Esses questionários foram aplicados nas próprias escolas, onde os entrevistados responderam as questões no prazo de setenta e duas horas, para que não houvesse falhas ou imperfeições nas suas respostas.

Depois de recolhidas as informações fornecidas pelos entrevistados, estas foram organizadas obedecendo à ordem da coleta, facilitando, assim, a pesquisa dos dados, na análise e no procedimento.

Os questionários serviram de apoio para uma análise mais apurada sobre a prática do ensino da leitura no meio escolar e a formação de leitores.

A presente pesquisa revela um dado considerável de valor para reflexão. Foram distribuídos oitenta questionários com os alunos e seis com os professores das escolas investigadas. Todos devolveram os questionários devidamente respondidos.

Acredita-se que o número de oitenta alunos e seis professores, retirados como amostra, não prejudica ou invalida a qualidade dos resultados desta pesquisa, uma vez que corresponde ao índice estabelecido pelas normas para realização de trabalhos científicos

Pensar em temas de discussão para a prática do ensino da leitura e a formação de leitores, implica identificar questões significativas em educação que estejam inseridas em um contexto de reflexão sobre o estado do mundo e os fatores essenciais que vêm provocando grandes transformações, ao mesmo tempo, afetando profundamente o conhecimento e o comportamento humanos: a globalização, a informação e o multiculturalismo (OLIVEIRA, 2013).

Isso reflete nas sociedades de todo o mundo e é perceptível na televisão, na Internet, na imprensa escrita e falada e, até mesmo, em hábitos do nosso cotidiano: no cinema, no

comportamento interpessoal, na moda, na cultura, na culinária, no ambiente de trabalho. E, como a escola se adapta a esse ritmo mudancista?

A educação para a autonomia de pesquisa é tarefa fundamental de instituições que pretendem acompanhar essa mudança de inovação e o ritmo dessa nova sociedade e de um mercado de trabalho que está valorizando, cada vez mais, o profissional qualificado e criativo, reflexível, capaz de adaptar-se rapidamente às mudanças. Nesse sentido, acredita-se que o projeto pedagógico de uma instituição educacional consciente e engajada nesse novo contexto de sociedade deve trazer uma concepção de programas de incentivo à leitura que despertem no aluno a sede de ler, de aprender, de saber, de estar pronto para assumir desafios diante do novo, do desconhecido (OLIVEIRA, 2010)

A modernidade exige do ensino fundamental qualidade efetiva na expectativa de formar leitores críticos e conscientes, por outro lado, enfrenta o desafio de equilibrar-se diante do quadro de dificuldades, como por exemplo, lidar com alunos que não têm hábitos de leitura, não entendem o que lêem, consideram o ato de ler penoso e apresentam dificuldades em produzir textos diversificados e paráfrases, resumo, redação e, até mesmo, redigir uma simples carta (RIDENTI, 2014).

Desta forma, entende-se que o primeiro passo para amenizar esse quadro é conhecer o perfil, o hábito de leitura dos alunos de 5ª a 8ª série das redes pública e particular do município de Patos, a fim de saber se as instituições de ensino que serviram de base para o *corpus* desta investigação estão desenvolvendo atividades de leitura satisfatoriamente.

Quando examinados os hábitos de leitura, a situação se apresentou da seguinte forma: 45% dos entrevistados afirmaram que lêem frequentemente; 22,5% disseram que lêem só nos finais de semanas; 7,5% lêem esporadicamente; 7,5% lêem apenas jornais e revistas; 15%; não têm hábitos de ler; e 2,5% não responderam as questões, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1

Pergunta nº 2: Quais os seus hábitos de leitura?

Categorias	Nº de Elementos	requência %
Lê apenas nos finais de semana	18	22,5%
Lê frequentemente	36	45%
Lê esporadicamente	6	7,5%
Lê apenas jornais e revistas	6	7,5%
Não tem hábito de leitura	12	15%
N.R.	2	2,5%
Total	80	100%

Dados referentes aos alunos de 5ª a 8ª série das redes pública e particular que participaram da pesquisa.

Inicialmente, o que nos chama a atenção, ao observar o quadro 1, é o fato de que 82,5% dos alunos possuem hábitos

regulares de leitura e somente 15% assumem não ler.

Isso demonstra que os projetos e os programas de

incentivo à leitura do governo federal e órgãos não-governamentais, aliados à prática pedagógica dos professores, com relação ao ensino da prática de leitura, estão surtindo, de alguma forma, efeito no meio escolar.

Esse resultado confirma as respostas dos professores de Língua Portuguesa das escolas envolvidas, quando foram questionados sobre a metodologia que usavam para desenvolver o ensino da prática da leitura com seus alunos. As respostas foram quase unânimes, ao afirmarem que trabalham a partir de uma conversa informal sobre a importância da leitura, a diversificação de leituras (leitura silenciosa, compreensiva, significativa, explicativa, leitura em voz alta, leitura coletiva) e textos, contando também com um suporte bastante diversificado de questões retiradas do livro didático, através do qual o aluno pode responder a questionamentos que relacionam a leitura do texto com a sua prática, enquanto leitor (SANTANA e OLIVEIRA, 2018). Essa

diversificação de leituras trabalhadas pelos professores em sala de aula é de fundamental importância para a formação do hábito. Daí, o resultado tão significativo sobre os hábitos de leitura, nesta primeira parte da investigação.

Mas, é bom lembrar aos leitores que ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer.

O texto presente nos livros escolares, por exemplo, não costuma ser pretexto apenas para exercícios de interpretação, aumento de vocabulário e fixação da norma culta. Ele se presta, muitas vezes, ao papel de “motivador de redações”.

O quadro a seguir mostra o resultado sobre com que finalidade os alunos entrevistados realizam a leitura.

Quadro 2

Pergunta nº 3: Com que finalidade você realiza a leitura?

Categorias	Nº de Elementos	Frequência %
Para fins de estudo (textos escolares)	15	18,75%
Para adquirir conhecimentos	48	60%
Para alargar o vocabulário	9	11,25%
Para relaxar	7	8,75%
N.R.	1	1,25%
Total	80	100%

Dados referentes aos alunos de 5ª a 8ª série das redes pública e particular que participaram da pesquisa.

Dentro do aspecto funcional da leitura, observa-se inúmeras diversidades no que se refere-se à finalidade a que é destinada sua prática. Silva (1992:32-3) destaca que, dentre as funções da leitura, em termos da realidade educacional brasileira, as mais importantes são:

- permitir o acesso à herança cultural escrita;
- proporcionar o sucesso acadêmico;
- desenvolver o espírito crítico;
- viabilizar a criação, transmissão e transformação da cultura;
- desenvolver a originalidade e autenticidade dos que aprendem.

Negar a importância da leitura na formação dos leitores, é negar acesso à aquisição e transformação da própria cultura, já que a leitura é fundamental para o crescimento, não somente escolar, como também em todas as áreas da vida do ser humano.

Os dados apresentados no quadro 2, demonstram o elevado percentual dos alunos, cerca de 60%, que consideram a leitura como sendo um instrumento pelo qual se adquire conhecimento. Enquanto 18,75% afirmam ler para fins de estudo, 11,5% dizem que lêem para alargar o vocabulário e 8,75% lêem para relaxar. A nossa intenção fundamental, com essa pergunta,

era saber as referências com relação à finalidade da leitura por parte dos alunos das escolas que foram objeto de nossa pesquisa. Nesse mesmo questionário, perguntamos: **o que é leitura?** A grande maioria, concebe a leitura como “o instrumento pelo qual se adquire conhecimento”. As duas respostas se confirmam, no mesmo sentido.

Na verdade, leitura, enquanto um processo, que atende a diferentes propósitos, conhecimento, aprimoramento pessoal, alargamento de vocabulário e adensamento de experiências, qualquer que seja a concepção do processo de leitura, o saber sempre ocupa um lugar preponderante e essencial. Numa sociedade tão desumana como a nossa, marcada pela exploração e alienação do homem, o saber, oriundo de leitura criticamente feita, é essencial ao estudo de vigilância e lucidez de qualquer cidadão. Sem uma predisposição à dúvida, embasado no saber objetivo dos fatos, o risco de se cair nas malhas da manipulação é muito maior.

Ninguém contesta a importância da leitura para a realização pessoal e para o progresso social e econômico de um país.

Sem tocar nas relações sociais geradoras da miséria crescente no mundo, em que oitenta por cento da população

consome apenas vinte por cento da riqueza social, mesmo afirmando o mercado como fator excludente da maioria da população dos bens ligado à habitação, saúde, educação e lazer, defende-se, no seio da sociedade de consumo, no vigor da indústria cultural, no interior da moda que proclama a morte dos paradigmas, a possibilidade de o indivíduo ser seu próprio artífice, desde que instrumentalizado pelo “saber da escola” (PINHEIRO, 2015). Nesse ponto, retoma-se a questão fundamental: o que é o conhecimento? Afinal, o que os educadores entendem por conhecimento ou por saber? O que significa conhecer?

O educador Rubens Alves, que é o grande defensor da dignidade do homem, propõe seja o ato de conhecer fundamentalmente diverso do ato de informar-se. Para ele, “somente o ato de conhecer poderia expressar um legítimo ato educacional”. De fato, o simples ato de informar-se não viabiliza, por si só, qualquer competência reflexiva para perceber o transitório, examinar a multiplicidade de relações, acompanhar as conexões que podem elucidar a intimidade do universal com o particular, próprios do ato de conhecer. Ainda para o autor, “conhecer implica em pensar e pensar, é dançar com o pensamento, apoiando os pés no texto lido” (SANTOS JÚNIOR e SANTOS, 2021).

Adquirir conhecimento e obter vantagens pessoais, talvez

seja o pensamento das respostas dos entrevistados. Garcia (1988) diz: “a leitura é o mais seguro veículo do estudo e do saber, o meio de seleção dos valores espirituais, a verdadeira chave do êxito. Através da leitura e do estudo aprende-se a viver e a triunfar na luta pela existência”.

Para Lajolo (1994), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.

Embora seja relativamente fácil ensinar uma criança ou mesmo um adulto a reconhecer letras e palavras, dominando a mecânica da leitura, é o treino, o desembaraço, a assiduidade e a motivação do leitor que fixarão este hábito e transformarão o ato de ler numa experiência, ao mesmo tempo, agradável e condutora do conhecimento. É por este motivo que a escola se torna o lugar ideal para a promoção do hábito de ler nas crianças e jovens, devendo, então, se preocupar em desenvolver estratégias para o ensino eficaz da leitura.

O quadro a seguir apresenta dados sobre a quantidade de livros que os entrevistados lêem por ano.

Quadro 3

Pergunta nº 4: Quantos livros você lê durante o ano?

Categorias	Nº de Elementos	Frequência %
Lê de um a dois livros	10	12,5%
Lê de três a quatro livros	9	11,25%
Lê cinco livros	5	6,25%
Lê seis livros	9	11,25%
Lê sete livros	7	8,75%
Lê de oito a nove livros	6	7,5%
Lê dez livros	10	12,5%
Lê doze livros	7	8,75%
Lê quinze livros	1	1,25%
Lê vinte livros	2	2,5%
Lê poucos livros	4	5%
Lê aproximadamente uns trinta livros	3	3,75%
Lê uns cinquenta livros	2	2,5%
Não sabem	2	2,5%
Nenhum	3	3,75%
Total	80	100%

Dados referentes aos alunos de 5ª a 8ª série das redes pública e particular que participaram da pesquisa.

Os baixos percentuais apresentados pelos alunos nesse quadro, se comparados à resposta do quadro 1, quando os alunos afirmam que têm hábitos regulares de leitura, o equivalente a 82,5% e se comparados à terceira resposta, que se refere à quantidade de livros lidos, por ano, vê-se que elas pouco se antagonizam. Isto porque 93,75% dos entrevistados afirmam que lêem livros, mesmo em proporções pequenas, mas de qualquer forma, expressam, portanto, o desejo de ler.

Outro dado interessante é que, dos que afirmaram que lêem livros, 8,75% só conseguem ler apenas 9 livros por ano; 7,5% lêem 6 livros; 6,25% lêem até 5 livros; 5% lêem 4 livros e a grande maioria só conseguem ler abaixo de 3 livros por ano.

O agravante deste problema é que as crianças não são habituadas a manusear livros, vivem desestimuladas, em

ambientes que não proporcionam meios favoráveis ao desenvolvimento do gosto e do interesse, uma vez que a leitura é uma atividade constante no cotidiano, como bem diz Barbosa (1991): "Ler é uma atividade voluntária, inserida nesse projeto individual e/ou coletivo".

Diante dessa realidade, far-se-á a seguinte análise.

O livro didático, que é praticamente obrigatório e distribuído gratuitamente pelo governo federal nas escolas públicas, constitui a imensa maioria dos livros consumidos em nosso país. Pode-se afirmar que, na prática, o único livro que o povo brasileiro conhece é o escolar e que, terminado a escola, ele deixa de ter qualquer contato com este instrumento fundamental para o desenvolvimento social, político cultural e econômico da nação e dos cidadãos.

Quadro 4

Pergunta nº 5: Você lê jornais? Se sim, com que frequência?

Categorias	Nº de Elementos	Frequência %
Lê todos os dias	3	3,75%
Lê mais de um jornal por dia	1	1,25%
Lê apenas nos finais de semana	23	28,75%
Não lê	50	62,5%
N.R.	3	3,75%
Total	80	100%

Dados referentes aos alunos de 5ª a 8ª série das redes pública e particular que participaram da pesquisa.

Os dados acima revelam um elevado percentual dos alunos que não lêem jornal e, aí, surge a interrogação: o que a escola está fazendo para tentar mudar esse quadro? Enquanto 3,75% lêem jornais todos os dias, inclusive, 1,25% lêem mais de um jornal por dia, 62,5% dos entrevistados afirmaram que não lêem jornal.

O motivo de o aluno não se sentir motivado para a leitura, pode indicar que, quando imposta pela escola, a leitura pode não lhe satisfazer, talvez se lhe fosse dada a oportunidade de escolher seu tipo de leitura preferido, oportunizando-lhe um momento de comunicação consigo, a partir de sua própria experiência, o problema não seria tão grave. Além disso, a escola deveria investir na promoção da leitura com projetos e/ou ações inteligentes.

No Brasil, e particularmente em nosso Estado, são poucos os órgãos que investem ou investiram na promoção de leitura, com ações que chamem atenção para o ato de ler, diferentemente de outros países, a exemplo do Japão, onde jornais como o *Asahi Shimbun* promovem, anualmente, um concurso internacional para eleger o melhor programa de promoção de leitura, oferecendo prêmios.

O Projeto “Quem lê jornais sabe mais”, promovido há vinte anos, entre cinco mil alunos de escolas públicas e particulares, pelo Jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, é um exemplo de incentivo à leitura de jornais entre os estudantes daquele Estado.

A professora Carmem Lozza, coordenadora do projeto desde 1989, destaca que “nem sempre as aulas de gramática são essenciais na formação intelectual do aluno” (CAPRINO, 2008). Para ela, a análise dos jornais em sala de aula, com debates entre os alunos sobre a opinião do jornal, aumenta o poder de expressão dos alunos com eficiência, assim, como também qualquer aula de gramática. Não, necessariamente, substituindo as aulas de gramática pela análise crítica de jornais, mas, de vez em quando, o professor deveria realizar junto aos alunos, análise crítica de jornais com leitura dinâmica que despertem o senso crítico entre os estudantes.

O professor pode e deve promover a leitura de jornais em sala de aula e os donos dos jornais deveriam procurar fazer convênios com as escolas públicas e particulares, para que, pelo

menos uma vez por ano, fizessem a distribuição de jornais entre os alunos. Desta forma, acreditamos que, além de fazerem a divulgação deste meio de comunicação, estariam também promovendo o incentivo à leitura (KRÜGER, 2013).

Acredita-se que se isso fosse feito, os resultados seriam fantásticos, pois a leitura dinâmica dos jornais ajuda, inclusive, a melhorar o desempenho dos alunos nas redações, tão fundamentais nos vestibulares atuais. Isto porque o jornal possui uma linguagem viva, permitindo a discussão de fatos atuais e presentes na vida dos alunos. Isso prende a atenção em sala de aula, estimula o debate e o desenvolvimento mental do educando.

O professor deve trabalhar o jornal como instrumento de ensino e de aprendizagem. O uso desse meio de comunicação na escola abre caminhos que podem aumentar a presença da leitura do jornal na vida dos alunos como também na vida dos professores, principalmente os que lecionam nos ensinamentos infantil, fundamental e médio.

Outro motivo pelo qual os alunos não lêem jornais, pode ser atribuído à forte influência da televisão. Esta se transforma num todo poderoso instrumento que, aos poucos, aniquila a vontade de ler textos escritos, ocupando todo o tempo disponível do aluno, não lhe permitindo a busca da notícia nos jornais.

Alguns autores acham que, no futuro, as linguagens audiovisuais substituirão a linguagem escrita. A escola é o último reduto do aprender a ler e a escrever: não podemos nos deixar de influenciar pela linguagem mundana da televisão.

Alves (2001:3), em seu artigo *A leitura dos jornais nos torna estúpidos?*, diz: “No que se fere a nossas leituras, a arte de não ler é sumamente importante. Essa arte consiste em nem folhear o que ocupa o grande público. Para ler o bom, uma condição é não ler o ruim. (...) Muitos eruditos leram até ficar estúpidos”.

Os entrevistados, quando questionados sobre a leitura de revistas, houve uma grande variedade, com relação aos tipos de revistas. Porém, nesse estudo, limitar-nos-emos aos cinco exemplos mais citados.

As revistas *Isto É* e *Veja* foram as mais incidentes, por ser revistas de grande circulação nacional, havendo uma preferência maior, entre os inquiridos, pela *Veja*, conforme o quadro 5.

Quadro 5

Pergunta nº 5: Você lê revistas? Se sim, quais?

Categorias	Nº de Elementos	Frequência %
Isto É	13	16,25%
Veja	30	37,5%
Época	12	15%
Caras	11	13,75%
Mundo Jovem	4	5%
Não lê revistas	10	12,5%
Total	80	100%

Dados referentes aos alunos de 5ª a 8ª série das redes pública e particular que participaram da pesquisa.

A partir dos dados apresentados, verifica-se que apenas 12,5% dos entrevistados não lêem revistas, enquanto 87,5% desenvolvem hábitos de leitura.

Desse modo, pode-se inferir que, para atrair mais ainda adeptos ao hábito de leitura de revistas, o professor deve deixar que os alunos fiquem à vontade para ler. A escola deve renovar o acervo mensalmente, com livros e revistas de interesse dos alunos. É necessário providenciar uma variedade de materiais de leitura. Ninguém pode gostar de algo que não teve a chance de experimentar e partilhar.

Boas revistas podem ser usadas como material suplementar de leitura em sala de aula. Caso o professor seja assinante de uma ou mais revistas semanais ou mensais, deve levar exemplares para a sala de aula, deixando-os em local visível às crianças, de modo que possam ser manuseadas e lidas. Artigos de ciências, história e estudos sociais podem também interessar aos jovens. As crianças gostam de folhear revistas e partilhar com colegas os artigos de interesse. Assim, a leitura se torna mais atraente.

A partir do quadro abaixo, serão analisadas quantas horas diárias os entrevistados dedicam à leitura.

Quadro 6
Pergunta nº 7: Quantas horas diárias você dedica à leitura?

Categorias	Nº de Elementos	Frequência %
Meia hora	9	11,25%
Uma hora	24	30%
Uma hora e meia	8	10%
Duas horas	13	16,25%
Duas horas e meia	3	3,75%
Três horas	9	11,25%
Quatro horas	5	6,25%
Seis horas	2	2,5%
Mais ou menos oito horas	1	1,25%
Quarenta e cinco minutos	1	1,25%
Dez minutos	1	1,25%
Lê apenas doze minutos	1	1,25%
Nenhuma	3	3,75%
Total	80	100%

Dados referentes aos alunos de 5ª a 8ª série das redes pública e particular que participaram da pesquisa.

Com base no que foi apresentado no quadro 5, constata-se que 11,25% dos entrevistados assumem que dedicam pouco tempo à leitura, apenas trinta minutos, enquanto trinta por cento afirmam que lêem um hora por dia, 10% dedicam uma hora e trinta minutos, 3,75% dedicam apenas duas horas e trinta minutos, 16,25% dedicam duas horas diárias a leitura, 11,25% lêem três horas por dia, 6,25% afirmaram que lêem quatro horas diárias, 2,5% disseram que lêem seis horas, já os que afirmaram que não dedicam nenhuma hora à leitura, o índice é de 3,75%, os que lêem até oito horas diárias, e os demais que responderam que dedicam menos de trinta minutos à leitura, representam um número muito baixo, apenas 1,25%, cada categoria.

Se somados os índices dos que dedicam, de trinta minutos a duas horas diárias à leitura, tem-se um percentual de 67,5%, o que significa um número muito elevado de alunos que dedicam pouco tempo à leitura.

Para mudar esse quadro é preciso que a escola desenvolva a capacidade e o gosto pela leitura, no entanto, deve passar obrigatoriamente por níveis diferentes, mas essencialmente interligados, tais como: postura dos órgãos centrais, da unidade escolar e dos professores.

Acredita-se que a prática da leitura na escola é uma mera questão de técnica e atividades e que os educadores envolvidos na prática pedagógica de leitura, deverão comungar algumas

posturas/attitudes diante da leitura/livro, tais como:

- ser o educador um leitor;
- ser o educador um conhecedor de livros;
- respeitar e orientar a escolha do leitor-aluno;
- ser um educador um mediador entre o texto e o leitor-aluno;
- entender que a leitura é um processo, primeiramente individual e que por isso pode ter resultados diferentes;
- colocar todos os textos sempre à disposição do leitor;
- o leitor é sempre co-autor do texto lido;
- não permitir que a burocracia interfira no enriquecimento do processo individual de leitura.

Com base nessas posturas, pode-se inferir que a leitura de diferentes tipos de texto exige do educando o domínio de habilidades, que resulta de prática e de aprendizagem no transcorrer de sua trajetória escolar. Para questionar, discutir e criticar um texto, por exemplo, os educandos precisam vivenciar situações de questionamento, discussão e crítica junto com os seus companheiros e com a participação do professor. Para tanto, antes de ser desafiado pelos textos, o educando precisa saber ler. Sem essa coerência em torno dessa tese pedagógica evidente, não haverá prazer na leitura.

Além das investigações sobre o conceito, os tipos, a importância da leitura, teve-se a preocupação de saber quais as dificuldades que os alunos encontram para realizar a leitura

(pergunta n. 8). A maioria deles, cerca de trinta por cento, apontaram que a principal dificuldade é entender o significado das palavras desconhecidas; 13,75% afirmaram que têm dificuldades para interpretar textos; 3,25% disseram que têm problemas com a pontuação; 7,5% disseram que não gostam de ler; 3,75% responderam que sentem dificuldade em substituir os meios modernos (televisão, computador, Internet, vídeo game, filmes etc.), pela leitura; dez por cento alegaram a falta de tempo devido às atividades escolares (trabalhos e provas), que ocupam todo o tempo disponível dos mesmos; 3,25%; disseram que têm problema de dislexia; 2,5% apontaram as histórias dos livros que nem sempre lhes interessam, outros 2,5% consideram “chato” o ato de ler; 3,25% apontaram como dificuldade a falta de motivação, enquanto 16,25% afirmaram que não têm nenhuma dificuldade para realizar a leitura e 4% não responderam à pergunta.

Diante desse quadro, algumas respostas se destacam, pela sua importância diante da realidade atual em que se apresenta a leitura, como: “a minha maior dificuldade é a falta de tempo, devido às atividades escolares (provas, trabalhos etc.)”; “ter que substituir a televisão, computador, Internet e filmes pela leitura” e “entender o significado das palavras desconhecidas”.

Com base na primeira resposta pode-se sugerir que os professores entendam que ensinar não é transmitir conhecimentos. Isso nos remete a Coêlho (1996), ao afirmar que:

Ensinar não é, pois, encher a mente dos indivíduos com as últimas novidades da ciência e da tecnologia, transformando-os em assimiladores e consumidores de idéias, normas e padrões de comportamento dominantes da sociedade, nem mesmo ordenar e sistematizar sua experiência, corrigir suas idéias equivocadas, distribuindo com justiça o que vem sendo apropriado por poucos. Mas do que exercer uma perícia técnica específica, é necessariamente convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o vigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vive.

Se os professores adotarem essa postura, poderão ver as implicações e as modificações, de imediato, em suas práticas pedagógicas.

A segunda resposta, apresenta um dado entristecedor e, ao mesmo tempo, preocupante. Vê-se que os meios de comunicação estão ganhando mais espaço que a leitura entre os jovens, principalmente pelo mal uso que eles fazem dessas ferramentas, pois um número razoável de alunos respondeu que sente dificuldades para renunciar a estes meios modernos, para se dedicarem à leitura. A partir desse panorama, pode-se inferir que a leitura tem hoje um novo sentido, determinado pelo progresso da ciência e tecnologia. É impressionante, como a mente está disponível para acreditar no que os olhos vêem. A televisão e o computador tem efeito hipnótico. Entende-se por esse efeito um torpor, uma indiferença, uma inércia, que toma conta do telespectador. A razão desse efeito se deve à forma como o homem percebe o mundo pela visão.

Na verdade, muitos estudos têm demonstrado que a utilização das novas tecnologias tem atraído muito os alunos e, como consequência, seu afastamento do livro, dos textos e da leitura.

Nesse contexto, vale a indagação: como viabilizar uma

proposta pedagógica que desestruture as práticas hegemônicas dos professores? Como criar condições para um professor acostumado a trabalhar dentro de um modelo que enfatize a transmissão de conhecimento, passe a trabalhar criativamente, criando um ambiente que incentive a criatividade do aluno, rico em aprendizagem, mediado pela tecnologia? A introdução das novas tecnologias na educação deve ser acompanhada de considerações sobre as inevitáveis mudanças a serem introduzidas na maneira de ensinar e aprender, repensar o papel do professor e a reestruturação da escola para esta nova realidade. As novas tecnologias de informações e comunicações se impõem a todos na vida diária e não podem ser ignoradas nem consideradas com desprezo (CHAVES, 200).

O crescimento da Internet é exponencial e não se pode desprezar seu uso para fins educacionais, caso a escola seja informatizada, bem como o redimensionamento do papel do professor neste percurso. É necessário uma capacitação dos professores, que leve em consideração as questões apontadas acima e a implantação de uma cultura que incentive a realização de projetos de aprendizagem (SILVA, 2008).

Observa-se, também, que a grande maioria dos entrevistados sentem dificuldade para entender o significado das palavras desconhecidas. Isso significa que, apesar de o sucesso da leitura depender de tantos e tão variados fatores, parece que a compreensão do vocabulário pode ser considerado uma condição primordial, uma vez que subjaz a todos os demais processos de obtenção e de integração das informações. Kleiman (1989) afirma que: “A investigação de fatores determinantes da compreensão de texto no contexto escolar identifica, dentre os fatores que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento do vocabulário”.

Esse aspecto fica mais saliente e mais evidente quando, ao trabalhar com um texto escrito, o aprendiz sente a necessidade de inicialmente superar os problemas de vocabulários, levantando o significado das palavras desconhecidas, o que sugere que o leitor encara a compreensão das palavras como o elemento primeiro que lhe possibilitará estabelecer a coerência do discurso e lhe permitirá chegar à compreensão do texto como um todo.

A leitura de um texto repleto de palavras desconhecidas, ou cheio de palavras de significado vago e obscuro, pode causar uma sensação desagradável e, por que não dizer, de incapacidade de compreensão, de frustração e de falta de prazer?

Se o texto contém poucas palavras desconhecidas, isto pode não representar um grande problema para a compreensão, já que o leitor pode inferir o significado dessas palavras a partir de pistas fornecidas pelo contexto lingüístico e pelo seu conhecimento prévio (FERNANDES, 1995). Mas se o número de termos desconhecidos é muito grande o leitor não tem onde se agarrar, e a possibilidade de inferir o significado é bloqueada, o que leva à incompreensão total do texto.

A dificuldade é especialmente grave se se trata de um item chave, ou seja, alguma palavra que centraliza informação importante para o estabelecimento da coerência do discurso.

Nesse caso, para compreender o trecho o leitor tem de aprender não somente uma forma nova, ou um nome novo para uma idéia que ele já possuía, mas terá de incorporar aos seus esquemas de conhecimento, uma noção nova, com todas as especificações que caracterizem o conceito e definam aquele recorte do mundo, somando-se a isso todas as relações que interligam aquele conceito com outros conceitos na memória.

Em textos didáticos, não deveria se admitir esse tipo de linguagem obscuro, uma vez que se trata de um texto informativo por excelência, cuja compreensão é o objetivo maior. Nesse caso

dada a função e os objetivos do texto didático, o escritor tem a responsabilidade de procurar a clareza a todo custo. Esse princípio, no entanto, nem sempre é observado pelo autor de textos didáticos (FEATHERSTONE, 1997).

Com base nisso, sentiu-se a necessidade de saber se os alunos teriam alguma proposta para motivar o hábito da leitura, tanto na sala de aula ou, até mesmo, fora dela, cujos resultados serão tratados textualmente.

A pergunta suscitou uma diversificação considerável de respostas, por parte dos entrevistados. A maioria apresentou, como motivação para a leitura, as seguintes propostas, sendo a primeira a de maior ocorrência:

“é preciso que haja mais incentivo por parte dos pais dos alunos e dos professores, para envolvê-los na leitura”; é preciso que os professores exercitem mais a leitura”; “é preciso mostrar aos alunos a importância da leitura para a vida profissional e Social”; “que os livros, revistas e jornais trouxessem assuntos mais interessantes que possam fazer com que o aluno se interesse pela leitura”.

Sendo a primeira proposta a de maior incidência, pode-se inferir que os alunos não estão recebendo incentivo, por parte dos professores, da escola, e, tampouco, da família. Essa falta de incentivo, geralmente não percebida conscientemente pela criança, pode influenciar no nível de desenvolvimento intelectual, é aí que o professor tem de se preocupar e trabalhar bem suas dificuldades para poder formar bons leitores. Observa-se, também, nas respostas dos pesquisados, que o professor não está mostrando ao aluno a importância da leitura para o seu desenvolvimento intelectual, profissional e social (FOUCAULT, 1986). Outra questão que merece destaque é o fato de os alunos não considerarem importantes os assuntos contidos nas revistas, livros e jornais, para motivá-los à leitura.

O empenho em implantar uma política fundada no estímulo à leitura não é peculiar no Brasil, sabe-se, também, que, em muitos países em vias de desenvolvimento, a qualidade da educação decaiu. Como resultado, tem-se uma geração intelectualmente enfraquecida. A televisão e o estilo de vida hiperativo também contribuíram para criar uma geração que lê pouco.

Urge que os professores desdobrem esforços no sentido de promover o hábito da leitura entre os jovens, com a finalidade de promover a produção local de textos, principalmente para as crianças, e de facilitar a difusão do gosto pela leitura e literatura por intermédio da ação da escola. Assim, é na condição de país de terceiro mundo que o Brasil patrocina programas de acesso ao livro, conforme já relatamos no capítulo III deste estudo, com a pretensão de dotar os leitores de obras que falem de seu mundo e não sua linguagem, agindo, concomitantemente, no sentido de suplantar uma situação de atraso cultural. Segundo Zilberman (1991), essa função é delegada à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado.

Continuando a investigação sobre o hábito ler, a seguir, será feita uma análise sobre *o que é leitura*, na opinião dos alunos entrevistados.

Com relação a essa pergunta, foram várias as definições atribuídas à leitura, entre as mais citadas destacam-se:

“é um hábito para adquirir conhecimentos”.
“é a arte de ler, interpretar outras

personagens que você nunca viu em sua vida”. *“é um ato indispensável na vida de qualquer pessoa”.* *“é a maneira de se conhecer mais o mundo a nossa volta”.*
“leitura é informação e atualização”.
“significa conhecimento e enriquecimento do vocabulário”. *“significa tudo. É através dela que conseguimos os nossos objetivos”.*
“leitura é você lê com atenção para desenvolver a mente”.

As demais respostas denotaram sentido vago, o que demonstra que os alunos não sabem discernir o que é leitura, por isso, não cabe destacá-las aqui.

Observando as respostas apresentadas pelos entrevistados, percebeu-se uma contradição entre as idéias apresentadas, pois, ao mesmo tempo em que conceituam a leitura como sendo, *conhecimento e enriquecimento do vocabulário*, nas respostas apresentadas à pergunta nº 8, a maioria respondeu que sente *dificuldade para entender as palavras difíceis*. Como enriquecer o vocabulário, se sentem dificuldades para entender as palavras difíceis?

Para Helena Martins (1990:93), *“a leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer”*. Isto quer dizer, que ler por ler nada significa. É preciso que haja entendimento, que o que foi lido seja interpretado.

A leitura é o instrumento de construção para todas as aprendizagens e contribui na formação e na transformação do indivíduo, consolidando-se como elemento construtivo para o exercício da cidadania plena. Isto porque o ato de ler é fundamental não apenas na formação acadêmica do aluno, mas também na sua formação como cidadão.

A cada dia a evolução da ciência nos impõe uma tarefa fundamental: resgatar a dimensão humana, na busca da formação de valores, que possibilitem a visão do homem como um todo. A leitura se insere nesse contexto como estrutura modelar básica, criando espaços para o desenvolvimento da ética, tão necessária para alcançar a completude de nossa existência.

Portanto, ler é básico para o progresso na aprendizagem de qualquer assunto. É, portanto, na convivência social e conforme as necessidades de intercâmbio, que emerge o ser leitor.

Todos nós praticamos a atividade de leitura, a praticamos em níveis diferentes de letramento, de compreensão, de interpretação, de interação e de identificação com o texto, pois a leitura é uma prática de construção ativa, dinâmica, contínua e singular.

O ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências que situam os seres humanos nos diferentes horizontes da cultura. A leitura não se limita ao conceito clássico de decodificação do código escrito, no sentido de decifrar o texto escrito. Ler vai muito mais além, de interagir com o que se lê, de interpretar os signos que estão a nossa volta. As respostas que os alunos apresentaram, corroboram com as idéias de Smith (1989:71), quando afirma: *“a leitura - como a escrita e todas as outras formas de pensamento - jamais pode ser separada das finalidades, conhecimentos anteriores e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido”*.

Além da maior necessidade social da leitura, estabelece-se, também, uma maior necessidade escolar de acesso ao texto impresso.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que

está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua. Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra.

A seguir, será feita uma análise qualitativa das respostas apresentadas pelos professores, por nós entrevistados, salientando-se que essa análise restringe-se apenas a algumas questões, aquelas de maior significância, sem, contudo, desprezar as menos significativas.

• Ao ser questionados sobre a metodologia que utilizam para desenvolver a leitura em sala de aula, todos responderam que trabalham com incentivo a partir de diversificados tipos de leitura. Inclusive alguns, até antecipando a resposta que vem logo a seguir, expondo os tipos de leitura que trabalham.

• Pelo exposto, pode-se concluir que nenhuma metodologia para o ensino da leitura leva em conta os aspectos destacados pela concepção de leitura aqui elaborada. Isto é natural. Não se deve imaginar que seja possível a existência de uma metodologia de ensino perfeita, adequada a todas as crianças, pois isto será contrário a tudo o que se sabe sobre as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Por outro lado, as pesquisas sobre leitura não permitem selecionar boas e más metodologias, pois todas parecem funcionar para algumas crianças, mas não para a totalidade dos aprendizes.

Pode-se dizer que inúmeras crianças aprendem a ler com a ajuda de professores, independentemente da metodologia de ensino utilizada. Isto também é natural. Embora submetidas aos passos de uma outra metodologia, essas crianças, no contato com a escrita, vão construindo suas concepções sobre leitura, pondo-as à prova, reformulando-as e assim aprendem a ler.

Acredita-se que o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamental na sua competência pedagógica. Isto não significa que cabe à metodologia tornar o professor agente, pelo contrário, se esse se deseja participante, encaminha-se para um posicionamento pedagógico que estipule como meta a emancipação do aluno e de si próprio (MARTINS, 2021). Quando procurou-se saber sobre *os tipos de leitura trabalhados em sala de aula*, os resultados foram os seguintes:

- Leitura silenciosa;
- Textos de paradidáticos (algumas vezes);
- Textos didáticos;
- Textos diversificados (informativos);
- Leitura compreensiva/significativa;
- Leitura em voz alta
- Leitura participativa;
- Leitura expressiva e comentada de diferentes tipos de textos (literários, jornalísticos, crônicas, documentários, tiras de quadrinhos etc.), incluindo atividades de compreensão e interpretação do conteúdo-textual.
- Leitura reflexiva.

Na realidade, caberá aos professores orientar leituras para seus alunos, 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 para sua formação.

Visando contribuir com o trabalho dos professores em sala de aula, propõe-se um planejamento para cada tipo de leitura citado.

A leitura silenciosa - é fundamental que os professores planejem sessões de leitura silenciosa em sala de aula, como parte

da seqüência curricular. Não deixar este tipo de leitura para ser feito somente na casa da criança. Fazer desse procedimento uma prática constante (por exemplo, uma hora por semana, em dia específico ou salteado, fazer leitura silenciosa em classe).

Com os jovens, criar (encontrar materiais e decorar) um “Cantinho da Leitura” em sala de aula. Deixar que os alunos fiquem à vontade para ler. Ir renovando o acervo de materiais quinzenalmente ou mensalmente, com livros e revistas de interesse dos alunos.

• Apresentar aos estudantes das séries iniciais muitos livros e textos que eles possam ler e compreender. Livros didáticos, paradidáticos, literários, revistas, jornais et., da escola, de sua biblioteca pessoal, da biblioteca pública, podem compor um acervo de classe, que seja de fácil acesso e manuseio pelos alunos.

• Proporcionar aos estudantes o acesso a livros suplementares para a leitura de lazer, discussões em grupo, leitura-prazer. Em sala de aula, usar livros, artigos de jornais, revistas, dados de meteorologia – quaisquer materiais extras que não reduzam a leitura dos alunos somente à do livro didático. O acesso ao mundo dos livros, agilizando prática constante, é de fundamental importância à formação do hábito de leitura.

• Procurar, perguntando, reivindicando, pedindo, etc., encontrar materiais que sirvam para a leitura das crianças da série que você está ensinando. Partilhar as dificuldades dessa busca com os alunos de modo que eles possam colaborar na formação de um acervo para leitura.

Boas revistas podem ser usadas como materiais suplementar em sala de aula. Desta forma, acreditamos que a leitura poderá ser mais atraentes para os estudantes.

Leitura compreensiva/significativa - é importante que as crianças discutam e assumam os propósitos para diferentes tipos de leitura, e que todos eles tenham como base a compreensão (maior ou menor) do texto.

Através de discussões com os alunos, explicitar os porquês das diferentes práticas de leitura em sala de aula. O propósito da leitura encaminha o tipo de abordagem dos textos (informativa, recreativa ou de estudo).

Como facilitação e incremento da compreensão de um texto, o professor poderá planejar as seguintes atividades:

de enriquecimento: preceder a leitura do texto com filmes, slides, mostras, excursões, estudo do meio;

de orientação: preceder a leitura em voz alta por uma leitura silenciosa em grupo, seguida de algumas questões sobre o conteúdo do texto;

de suplementação: fornecer textos complementares para incentivar a independência e a influência dos leitores. Os textos suplementares devem ter uma ligação direta ou indireta com o conteúdo ou tema de discussão e estudo.

Leitura em voz alta pelos professores - os professores das séries iniciais têm a responsabilidade de incentivar o gosto pela leitura através da leitura em voz alta para as crianças. Ao ouvir os textos lidos em voz alta, as crianças vão criando consciência dos aspectos da expressão escrita e, ao mesmo tempo, menor relutância para se auto-exprimirem. Para esses professores valem as seguintes sugestões:

Mostrar que também aprecia o texto lido, conversando sobre o tema, escritor, ilustrações, trechos instigantes, a origem do autor, os porquês da história, etc., tais aspectos são de fundamental importância para situar o contexto do texto e têm especial relevância para as crianças;

- no momento da leitura, criar um ambiente de relaxamento e descontração, com as crianças se acomodando em círculo ou sentadas no chão. Caso a escola possua um jardim ou área de lazer, levar as crianças para lá, a fim de fruir as histórias lidas;
- Apresentar aos jovens uma variedade de histórias e gêneros literários, discorrendo sempre sobre os autores, a gênese do assunto e estimulando comentários e discussões depois das sessões de leitura;
- ler contos de fadas que apresentam diferentes versões. Personagens diferentes ou finais diferentes podem estimular comparações por parte dos alunos, facilitando o pensamento intuitivo e imaginário;
- após várias sessões de leitura em voz alta, o professor pode solicitar que os jovens dramatizem histórias que eles mesmos selecionaram ou escreveram.

A leitura em voz alta, seja ela feita pelo professor ou pelo estudante, deve ser preparada (ensaiada) previamente, na medida em que seus mecanismos são diferentes da leitura silenciosa. A consequência da não preparação prévia poderá ser inibição e frustração da criança.

Com base nesses elementos, sentiu-se a necessidade de perguntar aos professores *quais as dificuldades que eles encontram para trabalhar a leitura*.

As respostas mais incidentes foram:

“falta de interesse dos alunos” “a falta de dinheiro para comprar os livros que gosto ou que sinto vontade de ler”.

A primeira resposta remete-nos a Claparède (1994) quando define interesse como “uma atitude favorável, gerada por uma necessidade que impulsiona uma ação”. Assim, o interesse pela leitura é uma atitude favorável em relação ao texto, gerada por uma necessidade, que provoca a ação de ler. Essa necessidade pode ser de:

Tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais (leitura de jornal, revista etc.); Seguir instruções (leitura de receita médica, bula de remédio, receita de bolo, manual de mecânica etc.); Recrear-se (leitura de ficção, de poesia); Estudar (leitura de livros informativos, artigos etc.);

A disponibilidade em relação ao texto é condicionada por uma série de fatores: os leitores são indivíduos diferenciados que têm, portanto, interesse por leituras diferentes. Entre esses fatores, está, sobretudo, o sexo, o nível sócio-econômico, a idade e a escolaridade dos leitores.

O pesquisador austríaco Richard Bamberger (1977), relacionando o desenvolvimento psicológico da criança com seus interesses de leitura refere-se a cinco “idades de leitura”.

Primeira fase: idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). Segundo Bamberger, essa é a fase de mentalidade mágica, em que a criança faz pouca diferença entre o mundo externo e o interno. A literatura vai ajudá-la a fazer a distinção entre o “eu” e o mundo, através dos livros de gravuras de objetos do seu meio. Nesse período, o interesse volta-se mais para as cenas individuais do que para a ação de uma história, para o jogo de ritmo e som dos versos.

Segunda fase: idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos). Nesta fase, a criança prefere a leitura do realismo mágico: contos de fadas, lendas, mitos, fábulas, que podem oferecer mudança imaginativa, animismo, maravilhoso, “pois nessa fase do seu desenvolvimento a criança é essencialmente suscetível à fantasia”.

Terceira fase: idade da história ambiental e da leitura “factual” (de 9 a 12 anos). É uma fase intermediária, em que a criança começa a orientar-se no mundo concreto. Subsiste, ainda, o interesse pela leitura maravilhosa, mas ela quer desvendar o meio aprendendo com os livros, através de histórias e acontecimentos vivos.

quarta fase: idade da história de aventuras ou fase de leitura psicológica, orientada para as sensações (12 a 14 anos) É o período da pré-adolescência, em que a criança toma consciência da própria personalidade. É a etapa do desenvolvimento dos processos agressivos e da formação de grupos. Os interesses de leitura dirigem-se a enredos sensacionalistas, aventuras vividas por gangues, personagens diabólicos, histórias sentimentais.

quinta fase: os anos da maturidade ou o “desenvolvimento da esfera lítero-estético da leitura” (14 a 17 anos). É a fase em que o adolescente descobre o mundo interior e o mundo dos valores. As preferências de leitura orientam-se para aventuras de conteúdos mais intelectual, viagens, romances históricos, e biográficos, história de amor, literatura engajada, temas relacionados com interesses vocacionais.

O sexo é outra variável significativa no que diz respeito aos interesses de leitura. Fatores biológicos e culturais determinam diferenças de comportamento entre os sexos. Uma dessas diferenças diz respeito aos interesses de leitura.

As preferências literárias dos meninos voltam-se para aventuras, viagens e explorações, enquanto as meninas se interessam mais por histórias de amor, vida familiar, crianças etc.

Da mesma forma, o ambiente social e familiar atua sobre as preferências literárias do público mirim: o nível cultural, a profissão dos pais e o poder aquisitivo têm influência na atitude de crianças e jovens diante da literatura.

Anastasi (1974:227-83) questiona as diferenças devido à classe social, estabelece relações entre o nível ocupacional dos pais (operários, homens de negócios, profissionais liberais etc.) e os interesses de leitura dos filhos, verificando a falência do gosto pela leitura nas classes menos privilegiadas. Tal fato se agrava devido à situação de desajustamento dessas crianças na escola, uma vez que os elementos educacionais vêm da classe média, impondo-lhes interesses, valores e atitudes alheios ao seu mundo.

Consequentemente, as experiências de leitura das crianças menos favorecidas demonstram que estas se afastam do livro, uma vez que há, de um lado, um ambiente doméstico não estimulante à leitura e, de outro, a rotina escolar, oferecendo-lhes textos que não atendem aos interesses, valores e aspirações de seu grupo social, mas àqueles das classes dominantes.

Desta forma, sugere-se aos professores selecionar livros literários para os estudantes do ensino fundamental, considerando suas preferências literárias e os fatores que as condicionam, para que esses estudantes possam ter interesse e gosto pela leitura.

Com base na segunda resposta, sabe-se que a dificuldade financeira é um obstáculo para a maior parte dos professores deste país, mas não pode servir de desculpa: há numerosos programas culturais gratuitos e há bibliotecas públicas. Não se trata de ignorar a lamentável situação em que se encontram os professores no que diz respeito aos patamares salariais. Essa classe vem sendo tratada com desrespeito pela grande maioria dos administradores públicos do país. “Para obras de cimento e cal há dinheiro, para um salário digno de quem forma o cidadão não há verbas”. Entretanto, isso não pode ser desculpa para a acomodação, para a negligência ou para a impaciência (ARIADINY. 2015).

O professor tem o direito constitucional de reclamar e lutar por salário mais digno e ninguém pode deixar de respeitar esse direito, mas não tem o direito de ser negligente, incompetente, displicente, porque o aluno não tem culpa. Se o problema é com

os administradores, eles é que devem enfrentá-lo, o que não pode acontecer é o professor dar uma aula sem alma apenas porque não ganha um salário digno (OLIVEIRA, 2015).

O desafio do professor é encontrar as razões da dificuldade e a forma de intervir. Pensando nisso, buscou-se investigar se os professores têm observado rendimento satisfatório dos alunos, no que diz respeito à prática da leitura.

Entre as várias respostas apresentadas pelos professores, há um dado interessante a ser considerado. Na pergunta referente às dificuldades que eles encontram para trabalhar a leitura, a resposta mais incidente foi: *a falta de interesse por parte dos alunos*. Ao mesmo tempo, quando se questionou se em algum momento eles tinham observado rendimento satisfatório dos alunos, com relação à prática da leitura, a maioria dos professores responderam que sim. Alguns da rede pública responderam que os alunos conseguem ler com facilidade, mas fogem do raciocínio da leitura, não sabem o que estão lendo, têm dificuldade de interpretação (SILVA e VIEIRA, 2005). Outros, disseram que os alunos não gostam de ler e não se envolvem na leitura. Constatou-se, então, uma contradição entre as respostas.

Constata-se, além disso, outro dado contraditório nas respostas dos professores. Alguns classificam seus alunos como sendo leitores regulares. Todavia, em outro momento, afirmam que apenas uns pequenos números de alunos apresentam características de leitores ativos. Alguns ainda afirmam que a maioria dos alunos realizam atividades de leitura apenas quando solicitadas para o cumprimento de alguma tarefa.

A avaliação da aprendizagem não deveria significar controle através da leitura oral. Ao contrário, deveria levar em conta os diversos aspectos envolvidos no ato de ler - como as questões em que a criança se coloca diante do texto que está lendo, o seu interesse pela leitura, o seu envolvimento, como está se processando a busca de sentido na escrita etc. A oralização do texto, com entonação e ritmo, pode ser trabalhada após a leitura silenciosa. Mesmo porque a compreensão, a captação do sentido do texto é condição indispensável para o desenvolvimento dessas habilidades.

Os textos de leitura com as indefectíveis questões de compreensão de texto padronizadas também não auxiliam uma criança a aprender a ler, nem permitem explicar por que o aluno não aprende. O mau desempenho nos testes leva, muitas vezes, a exercícios mecânicos e repetitivos, que acabam distanciando a criança de situações autênticas de leitura e escrita.

As melhores avaliações de leitura são aquelas que o professor elabora quando sente necessidade de perceber o desenvolvimento dos alunos. Os bons professores fazem isto de maneira permanente e intuitiva. Geralmente, esses momentos de avaliação estão integrados às várias outras atividades da criança, passam quase despercebidos por ela e, no entanto, são muito eficazes. Por exemplo, uma conversa sobre um texto lido, a atenção aos comentários que as crianças fazem, a respeito de uma pergunta, a respeito de uma personagem, o interesse demonstrado por um texto são algumas situações em que a avaliação está presente com naturalidade e resultados efetivos.

Pode-se afirmar que esta avaliação contínua, presente em todas as atividades, preocupada em detectar as dificuldades e em criar condições para os alunos superá-las, é muito mais eficaz para avaliar o rendimento do aluno e, conseqüentemente, o seu desempenho com relação à leitura. Nesse caso, o professor exerce um papel fundamental, enquanto incentivador da leitura (TUCHINSKI, 2020).

Os professores, ao serem questionados sobre seu papel como agente incentivador da leitura, apresentaram respostas,

dentre as quais destacam-se:

“ o papel do professor é de instigar a curiosidade nos alunos, despertar o interesse por este tipo de atividade e fazê-los compreender que a leitura é o caminho para o raciocínio coerente e crítico”; “mostrando a importância da leitura para os alunos e proporcionando textos para leitura”; “estimular o aluno, trabalhando textos e temas que façam parte do seu cotidiano”.

Estas respostas são interessantes pelo motivo delas se antagonizarem com as respostas dos alunos, a de número nove, quando perguntamos a eles o que deveria ser feito para motivar o hábito de ler. Estes responderam: “é preciso haver mais incentivo para a leitura por parte do país e dos professores”; “que os professores exercitem mais a leitura”; “é preciso mostrar aos alunos a importância da leitura para a vida profissional e social” (SOLE, 1988). Observa-se, então, que ou os professores estão fazendo de conta que estão ensinando a prática da leitura aos seus alunos, ou estes estão fazendo de conta que estão aprendendo.

Na verdade, o papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmissão de conhecimento; seu papel é o de criar situações significativas que dêem condições ao aluno de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática. Já nas atividades de sistematização, o papel do professor é mais diretivo, ele explica, informa, mostra e corrige.

Nesse sentido, não se ensina ao aluno a ler; ele aprende sozinho. Ao professor compete ajudá-lo a conquistar esse comportamento. Essa ajuda concretiza-se através de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou organização do conhecimento adquirido.

Antes de obrigar ao aluno a observar, analisar ou escrever palavras e frases, é indispensável que a escola lhe proporcione oportunidades de utilizar a escrita em contextos significativos; que estabeleça um estreito familiarização com todos os suportes materiais da escrita: livros, jornais, revistas, prospectos, cartazes etc.; que permita ao aluno observar, explorar, questionar, experimentar os vários usos da escrita no mundo em que vive; que promova, ao mesmo tempo, a leitura constantemente de histórias infantis, revistas em quadrinhos, jornais etc. (GONCALVES, 2017).

É desse modo que a escola proporciona uma experiência rica de situações de uso da escrita, favorecendo especialmente aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de viver estas experiências em seu meio social e familiar. As crianças que provém de ambientes povoados de livros e de leitores encontram maiores facilidade e êxito na aprendizagem da leitura e da escrita justamente por essas experiências prévias com o mundo da escrita. Com essas crianças, provavelmente desde o primeiro dia de aula o professor poderia iniciar as atividades de sistematização, pois todos já têm as informações mais gerais necessárias e suficientes para o ensino voltado para informação mais específica sobre a escrita.

Entretanto, para não reproduzir as desigualdades sociais, é necessário que a escola seja capaz de proporcionar a todas as crianças essas experiências prévias com a leitura. Sem elas, a escola corre o risco de fracassar quanto aos seus objetivos e reproduzir as diferenças sociais do país.

O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdo e técnica e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem. Par isto, ele necessita, de um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura e, de outro, ter um

bom conhecimento das crianças que lhe são confiadas, uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. Tem também de conhecer a realidade social do país e as questões do acesso aos bens culturais produzidos no passado e no presente. Somente o professor pode intuir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno a aprender a ler e a se interessar pela leitura (ASSIS, 2020).

Este papel é muito mais difícil que o já consagrado, exige muito mais esforço do professor. Mais fácil seria ter um planejamento definido, para ser cumprido passo a passo. No entanto, por melhor que seja um planejamento é impossível que ele dê conta de todas as questões inerentes ao processo de aprendizagem do aluno, uma vez que este processo é único, individual.

O professor também necessita testar suas hipóteses a partir do seu referencial teórico e do conhecimento que tem das crianças. Ele terá de fazer suas observações da turma e, a partir daí, encontrar alternativas que lhe propiciem uma satisfação maior com os resultados da aprendizagem. É uma construção conjunta de estratégias de ensino e aprendizagem, envolvendo professor e aluno.

Se a questão da leitura é mobilizadora e de interesse para o professor, seu próprio comportamento de leitor, as estratégias utilizadas por ele, as dificuldades que encontra irão sendo revistas. Nesse processo, observando as hipóteses e estratégias desenvolvidas pelas crianças, ele poderá fazer descobertas que melhorem sua própria performance de leitor e alterem o processo de ensinar a ler.

Em sua prática cotidiana, o professor deve assegurar demonstrações adequadas de leitura às crianças, situações essas que sirvam a objetivos específicos, nas quais seus alunos possam encontrar sentido, e que ajudem também as próprias crianças a encontrarem seus objetivos com a leitura.

Quando uma criança não encontra utilidade na leitura, o professor deve fornecer-lhe outros exemplos. Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura.

Para facilitar o processo de leitura, o professor deve garantir à criança amplas possibilidades de usar informações não-visuais, possibilidades de fazer previsões, compreender e ter prazer no que lê. Portanto, é este o papel fundamental do professor como agente mediador da leitura.

Desta forma, o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre a leitura e aprendizagem, pode compreender e atender às necessidades, às dificuldades e ao interesse de cada aluno num dado momento.

O professor deve conhecer os materiais e técnicas pedagógicas, assim como os programas de ensino. Mas para decidir como e quando utilizar cada um, é fundamental que o professor, além destes conteúdos, conheça o próprio aluno.

As atividades sempre devem colocar as crianças em situações mais próximas da realidade do ato de ler, nas diversas circunstâncias, utilizando as diferentes estratégias para a leitura, em busca do sentido dos textos.

Assim, o professor pode variar (e muito) os materiais e atividades de leitura, criando, a cada dia, situações novas, atraentes, afirmando o uso social da escrita, evitando o tradicional e não-significativo uso escolar da escrita – os textos decifratórios,

as cópias e ditados sem objetivo ou sentido para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema que desenvolvemos, intitulado, “A Prática da Leitura na Escola e a Formação de Leitores”, surgiu da necessidade de refletirmos sobre os aspectos que influenciam na prática de leitura em nossas escolas das redes pública e particular, em nossa sociedade, e verificarmos que tipo de atividade está sendo utilizada pelos professores de Língua Portuguesa destas escolas para a formação de leitores.

Com este estudo, objetiva-se mostrar a importância da leitura perante o indivíduo para sua formação, considerando uma série de fatores, principalmente os de ordem econômica, cultural e social, da nossa sociedade, além de investigar formas alternativas para a melhoria do ensino da prática de leitura nas escolas das redes pública e particular da cidade de Patos-PB.

O que nos impôs nessa trilha foi a tentativa de que possam ocorrer mudanças significativas no ensino da leitura, o que demonstra que o professor deve se conscientizar da emergente necessidade em adquirir melhor preparo para alcançar esse objetivo.

Para que esta preocupação se efetive, o professor deve estar amparado por um bom projeto político-pedagógico que viabilize a sua ação docente na busca de aprimoramento e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem-prática.

Fala-se muito sobre os processos metodológicos que envolvem a prática da leitura na escola, porém, não podemos nos desvencilhar da idéia de que a leitura não pode ser analisada fora do contexto social e que as dificuldades encontradas na sociedade refletem com grande impacto no processo educativo como um todo e, por conseqüência, nas atividades que nele se refletem, sendo a leitura uma delas.

A reflexão sobre a prática do ensino de leitura no meio escolar é muito importante nos dias de hoje. Nesta reflexão é possível analisar os fatores que impedem a formação de sujeitos leitores e indicar caminhos de renovação e qualificação na prática pedagógica. A leitura sempre teve um papel social de grande interferência e importância na sociedade. Tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das idéias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. Para isso, é importante que o aluno-leitor se emocione, envolva-se, apaixone-se pela leitura e adquira, através dela, uma visão de vários materiais portadores de mensagens presentes na sua comunidade. Um trabalho de leitura e de formação de leitores precisa abordar tipos diversificados de textos, pois o mundo está em constante mudança e é preciso avançar de acordo com a tecnologia. No âmbito escolar, percebe-se que os alunos estão cada vez mais se afastando da leitura. É urgente rever a prática pedagógica dos professores envolvidos na área de comunicação e expressão, o ensino e o incentivo à leitura em sala de aula, bem como as propostas de ação que possam levar esses alunos a se tornarem bons leitores. Acreditamos na possibilidade de ir além da alfabetização, e que sujeitos leitores sejam capazes de olhar reflexivamente a realidade à sua volta e de fazer a opção de mudá-la, como sujeitos do desenvolvimento e da modernidade.

A falta de prática de leitura dentro e fora do meio escolar constitui um grave problema para o alunado nas escolas das redes pública e particular no município de Patos-PB.

A importância de trabalhar nessa investigação é por crer que o hábito de ler exerce uma grande força num contexto social, político, econômico e cultural, uma nova perspectiva de vida e visão de mundo.

A realidade está aí para mostrar a problemática existente na sociedade quando o desinteresse pela leitura é um grave problema, pois falta de informação leva à preguiça mental e conduz a humanidade ao caos social e cultural, infelizmente, nos meios acadêmicos também. Ora, se o contingente universitário apresenta sérios problemas no que diz respeito à leitura, linguagem etc., sendo ele considerado parte da elite pensante do país, isso nada mais é do que o reflexo de uma organização desestruturada em termos de formação de futuros leitores e incentivadores da leitura. Nesse sentido, considera-se um agravante quando se trata de alunos do ensino fundamental. O aluno que não lê se castra conscientemente ou inconscientemente. Não avança e não promove conhecimento.

Nesta investigação observou-se quais os reflexos que a falta de leitura traz e o que pode acarretar para aqueles que não cultivam o hábito de ler. Esses aspectos são muito importantes e estão estreitamente ligados a problemas enfrentados por todos os envolvidos na formação de leitores.

Além disso, as escolas não estão buscando mudanças, não estão realizando um trabalho de conscientização junto aos seus alunos, na tentativa de resgatar o ato de ler e precisam adotar uma pedagogia que vise à formação de leitores críticos.

Constatou-se, ainda, que a leitura, mesmo sendo entendida como um instrumento de fundamental importância para a formação de leitores, não tem se efetivado como um processo uniforme na nossa sociedade ou até mesmo nas próprias instituições escolares.

Muitos são os fatores que contribuem para aumentar ainda mais essa problemática que se formou em torno da leitura no meio escolar, não só de ordem econômica e social, mas também cultural e pessoal, tais como: falta de interesse por parte dos alunos, falta de incentivo dos familiares e dos professores, a atração dos meios modernos (computador, televisão, Internet, vídeo game, filmes etc.), dificuldades na interpretação de textos e a falta de tempo devido aos trabalhos escolares.

Ao analisar a prática da leitura nas escolas pesquisadas, não se pode deixar de enfatizar que não há separatismo entre as escolas públicas e as particulares que foram investigadas neste estudo. Pois, no que diz respeito à leitura, constatou-se que não há divergência na prática pedagógica adotada pelos professores entrevistados. Não há disparidade quanto à metodologia, de acordo com o questionário aplicado entre os professores das duas escolas envolvidas nesta pesquisa. Vale frisar, ainda, que não há desigualdades entre os alunos das duas escolas pesquisadas, com relação à leitura. Ambas apresentaram baixo rendimento de leitura.

Com este trabalho, espera-se contribuir para que os professores revejam sua própria ação pedagógica.

Neste entendimento, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor será capaz de compreender os veículos da sua prática com a prática social global.

Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todos na luta política mais ampla.

A grande evolução nas novas tendências metodológicas vem provocando transformações nas concepções da prática da leitura, impulsionando os professores a conviver com as idéias de aprendizagem sem fronteiras e sem pré-requisitos.

As novas tendências metodológicas de ensino e de aprendizagem exigem o repensar do currículo, da função da escola, do papel do professor e dos alunos e, o que se observa é professor despreparado para o uso dos novos modos e meios desta prática, o

que deixa transparecer a idéia equívoca que os mesmos não resolverão os problemas relacionados à leitura.

As novas possibilidades pedagógicas que se apresentam hoje causam um certo desequilíbrio no processo de formação de professor, que, diante das novas possibilidades, tem se sentido bastante inseguro e, praticamente, tem que refazer sua formação didático-pedagógica.

Não se deseja, portanto, tirar a importância do ensino da gramática e da norma culta que regula a língua, pois sem uma certa padronização da linguagem, em algum nível, a comunicação entre as pessoas seria impossível, até mesmo inviável. Mas, no plano do ensino, para efeitos didático-metodológicos, deve existir o equilíbrio entre a razão e o sentimento, entre o estruturalismo sistemático e o lúdico, em sala de aula. Desta forma, o ensino formal e sistemático não deve matar a beleza que existe por trás da linguagem, mas sim, complementá-la, ressaltá-la e amparar, sempre que possível, tal beleza. Enfim, somente quando o indivíduo se constituir verdadeiramente em um leitor, conseguindo penetrar na corrente da comunicação verbal, é que faz despertar sua consciência para uma maneira de ler o mundo inteiramente nova; a leitura da linguagem escrita, que, além de um instrumento precioso, é complementar à realidade que nos cerca, servindo como um poderoso instrumento que complementa a compreensão da realidade que nos cerca.

Por fim, percebe-se que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-la dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos, ao nível da docência, não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Os professores devem lembrar que as práticas de leitura escolar não nascem do acaso nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim, de uma outra programação envolvendo e devidamente planejada, que incorpore, no seu projeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos leitores. Simplesmente mandar o aluno ler é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Cabe, aqui, sugerir que a escola poderá servir de incentivo ao hábito e ao prazer pela leitura, organizando uma “festa de leitura” (ou do livro) na biblioteca escolar em cada semestre letivo, convidando os pais, parentes e amigos das crianças. Nessa festa, as crianças, supervisionadas pelos professores, apresentam jograis, dramatizações, teatrinho de fantoche etc., em torno de um tema central ou unidade de trabalho.

Um único professor se for leitor consciente e bem preparado pedagogicamente, pode fazer verdadeiros milagres no que se refere ao desenvolvimento do gosto pela leitura junto aos seus alunos. Mas, em caso de a promoção da leitura na escola ser assumida coletivamente, integralmente, interdisciplinarmente, transversalmente pelo coletivo docente como um todo, as chances do cultivo do amor pelos livros serão muito maiores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIADINY, M. C. Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA [manuscrito] / Ariadiny Cândido Moraes. – 2015 159

- f. ; enc.
- ASSIS, Janaína Simone Silva de. Afetividade: ferramenta na construção do processo ensinoaprendizagem numa escola municipal de São Mateus/ES / Janaína Simone Silva de Assis – São Mateus - ES, 2020. 116 f.: il.
- PIETRI, E. de e SANTANA, L. de C. A formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.38, n.80, p.13-27, 2020.
- BELLAVINHA, I. A transcrição intersemiótica na formação de legentes: uma possível reativação da prática de leitura no ensino-aprendizagem. *DIACRÍTICA*, Vol. 34, n.º 1, 2020, p. 70-94
- AGUIAR, Vera Teixeira do **Que livro indicar?** Interesse do leitor jovem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979
- ALVES, Rubem. A leitura dos jornais nos torna estúpidos? **Folha de São Paulo**, 02 set. 2001. Opinião, 03, p. 3.
- ANASTASI, Anne. **Psicologia diferencial**. São Paulo: Pedagógica e Universitária/USP. 1974.
- BARBOSA, B. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix, Brasília, INL, 1977.
- BELLENGER, Lionel. **Os métodos da Leitura**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- BORDINI, . **Uma metodologia alternativa para a leitura na escola**. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- CLAPARÊDE, Edouard. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1994.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. **Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org.) **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. v.1.
- CHAVES, F. M.. Outros olhares em escolas públicas: as relações sociais de trabalho sob a ótica de merendeiras e serventes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez. 2000.
- CAPRINO, M. P. Interfaces Jornal e Educação: Panorama e Transformações na Sociedade Global. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008
- CIPRIANO, Z. P. C. e BARROS, L. C. . A formação do leitor responsivo e a mediação de leitura: algumas reflexões sobre as práticas. *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.18 – 2020
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, . **Política Social do Conhecimento e Educação. Ensaio: avaliação de políticas públicas**. Educ. Rio de Janeiro, v. 8. N. 26, jan./mar. 2000.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. (tradução de Bruno Charles Magne). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra: leitura e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FONTES, Bárbara Cunha Víde, Comunicação e Educação Matemática : um olhar para a produção dos licenciandos em matemática da educação a distância / Bárbara Cunha Fontes. -- Rio Claro, 2019 187 p. : il., tabs.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011. GARCÍA, C. M. Formação Inicial de Professores. In: GARCÍA, C. M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Coimbra: Porto Editora, 1999. p. 72 – 111.
- IDEM, R. C.; SILVA, R. S. R. Processos formativos envolvendo o uso de tecnologias digitais em educação matemática. In: SILVA, R. S. R. (Org) Processos formativos em educação matemática: perspectivas filosóficas e pragmáticas. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 117 – 136.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GUERIN, C. S. Percepção de professores sobre o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem da geração Z Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Nível mestrado da UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu – PR, 2020. 108p.
- GADOTTI, Moacir. **O que é ler?** Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- GADOTTI, . **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido**. ano II, n. 17, p. 30-33, 2002.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na Escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- GRANJA, Elza Corrêa. **Contribuições ao estudo da leitura entre estudantes universitários: análise empírica da leitura e do uso da biblioteca entre alunos de graduação do Instituto de Psicologia da USP**. São Paulo, 1985. (Dissertação de mestrado) USP, São Paulo.
- GONÇALVES, A. P. da C. O papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento de competências de leitura: estudo de caso. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa, 2017. 128p.
- JAGHER, C. M. e MELLO, C. J. de A.. práticas de leitura literária na escola e a formação de leitores. Claraboia, Jacarezinho/PR, n.16

- (Educação literária), p. 242-256, jul./dez, 2021. ISSN: 2357-9234
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRAMER, Sônia. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola**: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília –DF, 1994
- KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita como experiência** – seu papel na formação de sujeitos sociais. Rev. Presença Pedagógica, n. 31, p. 17-27, jan./fev.. Belo Horizonte: 2000.
- LAJOLO, Marisa. O texto que não é pretexto. In: **A leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LITTO, Fredric. M. **Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnológicas recentes**. In: OLIVEIRA, Vera B. Informar em psicopedagogia. São Paulo: SENAC, 1996.
- LOING, Bernard. **Escola e Tecnologias**: reflexões para uma abordagem racionalizada. Tecnologia Educacional. Rev., Rio de Janeiro, p.40-43, jul./ago. set., 1998.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARTINS, A. D.; BATIST, M. C. e PEREIRA, R. F.. Metodologias ativas na formação continuada de professores de Física: os discursos dos professores. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, e12101220014, 2021
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990
- MOYANO, F. G. Formação inicial em educação física: o ensino e aprendizagem de lutas para a atuação do professor na escola. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, 2021. 227p.
- MELLO, G. M. B. de. O uso pedagógico do audiovisual na educação. TCC de Graduação Instituto A Vez do Mestre Curso de Licenciatura em Pedagogia Rio de Janeiro 2011. 87p.
- MENDONÇA, L. de O. S. Professores de matemática iniciantes e suas concepções sobre o fracasso e o sucesso escolar. Revista Epistemologia e Práxis Educativa [Teresina |ano 03| n. 02| | v. 03| mai./ago. |2020
- MOIMÁS, J. X. Base nacional comum curricular para a educação infantil: uma análise a partir das contribuições da história, da normatividade e da sociologia da infância Marília. Dissertação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, 2020, 263p.
- OLIVEIRA, Antonia Aleksandra Mendes. Na Terra da Luz: “O sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos!” Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares – Fortaleza - CE – 2015. 200p.
- PEREIRA, N. V. e ARAÚJO, M. S. T. de.. Utilização de recursos tecnológicos na Educação: caminhos e perspectivas. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, e447985421, 2020.
- PINTO. F. J. C. Análise da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado: proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo. Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), ASSIS 2021, 176p.
- PACHECO, E. PersPectivas da educação Profissional técnica de nível médio. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais eliezer Pacheco organizador secretaria de educação Profissional e tecnológica do ministério da educação – setec/mec Brasília, 2012. são Paulo, 2012. 146p.
- PALMER, P. J. **To know as we are known**: Education as a spiritual journey. San Francisco: HerperCollins, 1993.
- PERRENOUD, Phillippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Phillippe **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, E. H. e VIEIRA, H. B. A influência que a afetividade exerce no processo ensino – aprendizagem de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. TCC Graduação na UNB. BRASÍLIA, 2005
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos** – reflexão sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: Fundamentos psicológicos para uma nova perspectiva da leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da **Leitura & realidade brasileira**. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMITH, Frank **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SOUSA, Renata Junqueira de. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del

- Macário de Araújo Cavalcante; Nadege da Silva Dantas e Maria Alves de Sousa Medeiros*
currículo. Madrid: Morata, 1997.
- TAQUETTE, S. R. e VILHENA, M. M. de. Uma contribuição ao entendimento da iniciação sexual feminina na adolescência. *Psicol. Estud.* 13 (1) • Mar 2008
- TUCHINSKI, Rita de Cássia Turmann O processo avaliativo em educação a distância em ambiente virtual de aprendizagem: desafios, possibilidades e contribuições / Rita de Cássia Turmann Tuchinski. - Curitiba, 2020. 148 f. : il.
- TOZZI, J. B. Livro infantil no Brasil (2007-2008): marcas em circulação, catálogos de divulgação e infâncias anunciadas / Juliana Bernardes Tozzi. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.
- FONTES, Bárbara Cunha Vídeo, Comunicação e Educação Matemática: um olhar para a produção dos licenciandos em matemática da educação a distância / Bárbara Cunha Fontes. -- Rio Claro, 2019 187 p. : il., tabs.
- OECHSLER, V. Comunicação Multimodal: produção de vídeos em aulas de Matemática. 2018. 311 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro (SP), 2018.
- OECHSLER, V.; FONTES, B. C.; BORBA, M. C. Etapas da produção de vídeos por alunos da educação básica: uma experiência na aula de matemática. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 2, n. 1, p. 71-80, 2017.
- PARENTE, C. Educação na soma com os meios. In: RANGEL, M.; FREIRE, W. (Orgs) Ensino-aprendizagem e comunicação. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.
- PAULO, R. M.; FERREIRA, M. J. A. Comunicação no Ciberespaço: diálogos acerca da Matemática. *REVEMAT*, Florianópolis, v. 11, p. 256 – 267, 2016.
- PEREIRA, E. Reflexões sobre o modelo do processo linear de Comunicação a partir de uma concepção pós-estruturalista de linguagem. In: XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 17 .. 2012, Ouro Preto. Anais... 2012. p.1 – 15.
- PINTO, C. L. L. A pedagogia da comunicação na formação continuada de professores: possibilidade de transposição paradigmática ou utopia?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... 2004. p. 1 – 20.
- TORRES, Marie-Hélène Catherine. Por que e como pesquisar a tradução comentada? In: *Literatura Traduzida. Tradução Comentada e Comentários da Tradução. Coleção TransLetras, v.2. Fortaleza, Substância, 2016.*
- MOREIRA Oller, Maria de Jesus Rodrigues Os Camaleões, de Maria Beltran, e as altas habilidades em versão comentada / Maria de Jesus Rodrigues Moreira Oller; orientador Alessandra Ramos de Oliveira Harden. -- Brasília, 2020. 164 p.
- FLICK, Uwe. Prefácio. In: Angrosino, Michael. *Etnografia e Observação Participante. Coleção Pesquisa Qualitativa*, coord: Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, Luana Ferreira de; TORRES, Marie Hélène Catherine; COSTA, Walter. *Literatura Traduzida. Tradução Comentada e Comentários da Tradução. Coleção TransLetras, v.2. Fortaleza, Substância, 2016.*
- GARCIA YEBRA, Valentín. Traducción: Historia y Teoría. Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos, Madrid, 1994.
- GENETTE, Gérard. Paratextos Editoriais. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- FARACO, C. A. História sociopolítica da língua portuguesa. São Paulo: Parábola, 2016. 133
- FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Revistas USP. Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 09, p. 43-73, 2007.
- SANTANA, M. B. dos S. “De volta ao picaresco”: literatura e política em a resistível ascensão do boto tucuxi de MÁRCIO SOUZA Dissertação apresentada Programa de PósGraduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade do Estado do Amazonas- UEA MANAUS 2019. 117p.
- LIMA, Isabel Pires de. O tempo dos ‘inutensílios’: o lugar das humanidades na contemporaneidade. Col. Orações de Sapiência. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2015.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. O 'caboclo' e o 'brabo': notas sobre duas modalidades de incorporação da força de trabalho na expansão da borracha no vale amazônico no século XIX. *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, v.11, p.101-140, 1979. PAIVA, Marco Aurélio Coelho de. “O papagaio e o fonógrafo: os prosadores de ficção na Amazônia”. Manaus: EDUA, 2010.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. “Na garganta da selva: as memórias de Galvez e a representação literária da Amazônia”. In: O mostrador da derrota: estudos sobre o teatro e a ficção de Márcio Souza. Allison Leão; Marcos Frederico Krueger (orgs). Manaus: UEA Edições, 2013.
- PINTO, Zemaria. Deuses, heróis, bufões: uma dramaturgia amazônica. In: O mostrador da derrota: estudos sobre o teatro e a ficção de Márcio Souza. Allison Leão; Marcos Frederico Krueger (orgs). Manaus: UEA Edições, 2013, p. 23-47.
- RIDENTI, Marcelo. Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da tv. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- SILVA, T. F. da. Políticas culturais A Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia 1995-2006 Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador BA. 2008. 243p.
- FEATHERSTONE, Mike. O desmanche da cultura. Globalização, pósmodernismo e identidade. São Paulo, Studio Nobel, 1997. 196
- FERNANDES, Ana; GOMES, Marco Aurélio (org.). *Pelo Pelô – história, cultura e cidade*. Salvador: Edufba, 1995.

FOUCAULT, Michael. *Arqueologia do Saber*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.. Aula de 17 d

KRÜGER, Joelma Goldner. *Jornal escolar da ciência: uma pedagogia de projeto para alfabetização científica* / Joelma Goldner Krüger, Sidnei Quezada Meireles Leite. – Vitória: Ifes, 2013. ix,81 p. : il.;

PINHEIRO, Wellington Duarte. *O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação do educador na contemporaneidade* / Wellington Duarte Pinheiro. - Recife: O Autor, 2015. 195 folhas: il.; 30 cm

ROSA, C. T. W. da, TRENTIN, V. S. e GIACOMELLI, A. C. *Tecnologias digitais no fazer pedagógico dos professores: opção ou imposição?* Revista Teias v. 21 • n. 63 • outubro/dezembro 2020

RODRIGUES, M. V. A. *A biblioteca escolar e a formação de leitores na educação básica*. TCC Apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. UBERABA, MG 2019.

SILVA, S. R. P. *Vídeos de conteúdos matemáticos na formação inicial de professores de Matemática na modalidade a distância*. 2018. 247p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro (SP), 2018.

SANTOS, E. A. dos, da COSTA, W. K. S. da, BISPO, S. C. , SANTOS, L. M. R. dos, *Tecnologias da Informação e Comunicação Usadas por Professores do Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo nas Universidades Federais*. *Rev. FSA, Teresina*, v. 17, n. 5, mai. 2020

SILVESTRO, A. R. . *TECNOLOGIA E A CARREIRA DOCENTE: UMA ADAPTAÇÃO NECESSÁRIA*. XII, congresso Nacional de Excelencia em Gestao Responsabilidade Social Aplicada 20 a 30 de 2016.

SOUSA, M. G.; COELHO, M. M. F. *Contando bem, que mal tem?: construção de tecnologia educativa sobre sexualidade para promoção da saúde com adolescentes*. *Revista Diálogos Acadêmicos*, v. 3, n. 2, 2016.

SOUZA, A. G.; LINHARES, R. N. *Políticas públicas de educação e tecnologia: o histórico das TIC no processo educativo brasileiro*. In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011, 1-16.

SOUZA, J. A. S.; KENEDY, E. *A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística*. *Revista Soletas*, n. 33, 2017.

SPIZZIRRI, R. C. P.; WAGNER, A.; MOSMANN, C. P.; ARMANI, A. B. *Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas*. *Psicologia Argumento*, v. 30, n. 69, 2012.

SANTANA, E. L. S. e OLIVEIRA, A. S. C. L. de. *O comportamento das categorias nome e verbo na libras* V SENAL | 118 | UESB/2018.

SANTOS JÚNIOR, P. J. dos e SANTOS, S. D/ G. de. *Religião e didática em Rubem Alves: Estudo sobre a utilização da parábola como método de ensino andragógico*. *Revista Unitas*, v. 9, n. 1, 2021

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Arte mídias, 1998.

VENTURELLI, Paulo. **A literatura na escola**: *Revista Letras*, n. 39, Curitiba, 1990: 259-269

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida toda**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. as alternativas do professor. 8.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988

ZILBERMAN, Regina.. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1991.

ZIRALDO. *A escola não está preparando para a mágica da leitura*. **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 25, aut., 1988.