

IX

LEITURA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA DE SIGNIFICÂNCIA*Sônia Maria Lima de Azevedo*³⁸**RESUMO**

Este artigo apresenta uma discussão teórica que parte das descobertas realizadas em uma pesquisa de mestrado realizada na cidade de Capim Grosso-Bahia, tendo como temática Leitura e motivação. Na realidade, buscou-se nessa investigação compreender se os alunos dessa unidade escolar tinham o hábito de ler, como também investigar a relação entre concepções e práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa sobre leitura, com ênfase nos fatores que interferem na motivação do aluno para o desenvolvimento de práticas de leitura. O espaço empírico tomado para a realização da pesquisa de campo foi uma escola pública do ensino fundamental II. Ademais, este trabalho faz um breve relato histórico da leitura e alguns dos seus conceitos que consideramos importantes e por fim a importância da leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Motivação. Aluno. Professor.

ABSTRACT

This article presents a theoretical discussion that part of the discoveries are performed in a masters research performed in the city of Capim Grosso-Bahia, having as theme reading and motivation. In fact, this investigation looked to understand if the students in this school unit had the habit of reading, as well investigating the relationship between conceptions and pedagogical practices of teachers of Portuguese language on reading, with emphasis on factors that interfere with the students' motivation on the development of reading practices. The empirical space used for this field research was a public school from grades 6 to 9. In addition, this job does a brief history report of reading and some of its concepts that we consider important and ultimately the importance of reading in class.

Keywords: Reading. Motivation. Student. Teacher.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do primeiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada **Leitura na escola: um diálogo entre professores e alunos** que discute sobre as práticas pedagógicas de leitura na sala de aula, considerando entre outras funções que, cabe à escola desenvolver no aluno o hábito de ler. Propomos nessa pesquisa fazer uma análise de como a escola vem cumprindo a função de desenvolver práticas pedagógicas de leitura, com a atenção voltada para estratégias motivacionais da prática de ler dos educandos da segunda fase do ensino fundamental.

Partimos do pressuposto de que o ato de ler exerce um papel importante para a

³⁸ Doutora em Educação Universidade da Madeira-UMa-PT, Licenciada em Letras-UNEB, Mestre em Educação- ULHT- PT, Doutora em Educação-UMa-PT. Professora da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso. Graduação Letras com Inglês- UNEB; Especialista em Linguística L. Portuguesa -UEFS; Especialista em Políticas Educativas - Universidade Lusófona de Lisboa-PT; Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino - Universidade Universo; Especialista em Língua Portuguesa-Universidade Cândido Mendes; Especialista em Neuropsicologia e Motricidade - Universidade Cândido Mendes; Mestre em Ciências da Educação Universidade Lusófona de Lisboa - ULHT-PT. Email : smlda@hotmail.com.

formação do aluno, seja ela profissional, intelectual e no acesso à cultura.

Compreendemos que o professor pode ter um papel relevante no desenvolvimento dos hábitos de leitura dos seus alunos, podendo se configurar com influência tanto positiva quanto negativa. Professores que não gostam de ler, talvez não consigam influenciar positivamente seus alunos, podendo até fazer com que os mesmos tenham aversão à leitura e isso pode proporcionar graves prejuízos para o desempenho escolar. Então, sendo o educador um dos responsáveis mais diretos pela formação do leitor, este não pode ficar alheio à importância do ato de ler.

Por outro lado, é preciso considerar que a sociedade atual precisa de seres humanos que possam prosseguir, continuamente, com o seu processo de formação de forma independente, ou seja, que possam acompanhar as transformações do nosso tempo. E o caminho certo para isso é, sem dúvida, favorecido pela leitura. Lê-se para obter informação de caráter geral, para aprender um pouco mais e até mesmo para ampliar os conhecimentos de que já se dispõem e para continuar a aprender ao longo da vida.

É importante salientar no entanto, que apesar do ensino da leitura assumir, nas aulas de Língua Portuguesa particular relevância, torna-se necessário que educadores das outras disciplinas também desenvolvam no educando a competência de leitura para que o mesmo deixe de ser um elemento passivo e passe a participar, como sujeito ativo do ato de ler. Perspectiva que encontra respaldo na linha de pensamento de Paulo Freire, quando este sustenta que o educando necessita ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler. Vivemos no auge da globalização da economia e das tecnologias da informação comunicação, num período marcado pelas contradições, individualismo e mudança de paradigmas. E, dentro desse contexto, a leitura é um instrumento eficiente para a transmissão, expressão e fixação de uma cultura, como também dos conhecimentos técnicos e científicos. Isso porque a leitura é o meio mais importante para a aquisição de saberes e um instrumento básico para todo o sistema educativo e conseqüentemente para a vida do ser humano.

Portanto se configura como objetivo desse estudo investigar a relação entre concepções e práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa sobre leitura com ênfase nos fatores que interferem na motivação do aluno para o desenvolvimento de hábitos de leitura. Constitui-se como problemática desse estudo: qual a relação entre concepções e práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa sobre leitura no ensino fundamental segunda fase, e como o seu trabalho tem contribuído para motivar os educandos a desenvolverem hábitos de leitura?

É importante ressaltar que este foi o primeiro capítulo da dissertação, o qual, discute alguns conceitos de leitura que consideramos importantes para o entendimento da temática em estudo como também faz uma breve abordagem do contexto histórico da mesma e na sequência relatamos sobre as concepções de leitura e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Fizemos um trajeto sobre os conceitos de ler, definidos por Faguet (1958), a partir da leitura de seus estudos e de leituras realizadas por Penteado (1977), Cavallo e Chartier (1998 e 1999), Barreto (2001), Silva (1998), dentre outros estudiosos do assunto.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA E ALGUNS DOS SEUS CONCEITOS

A compreensão deve ser entendida como um modo de ser do homem no mundo, como projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das outras coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias de mundo (SILVA, 1998, p. IX).

É preciso entender que, ler não é sinônimo de decodificação de grafema / fonema, mas, principalmente, “diálogo” com o texto na busca de significados que podem ser plurais. Às vezes, o conceito de leitura limita-se à decifração da escrita, porém, sua aprendizagem, contrariamente, relaciona-se por tradição ao processo de formação geral do sujeito, a sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.

A palavra ler vem do latim *legere* que significa ao mesmo tempo ler e colher. Por isso, Faguet (1958), define a leitura como arte de colher ideias. Ler é interpretar símbolos gráficos, de modo a compreendê-los, e a leitura, segundo Penteado (1977), constitui uma das cinco atividades filológicas básicas, a saber: pensar, falar, ouvir, escrever e ler. Yokam (citado por Penteado, 1977), observa que essas atividades linguísticas estão relacionadas entre si: o pensamento é expresso pela fala, transmitida pela audição, gravado pela escrita e interpretado pela leitura.

Segundo Foucambert (1989), ler significa ser questionado pelo mundo e por si próprio, quer dizer que algumas respostas podem ser encontradas na escrita e ter acesso a essa escrita significa construir uma resposta que faça parte das novas informações. Para ele, ler não se resume apenas em passar os olhos por algo escrito.

Para Resende (2000), na etimologia da palavra ler repousa uma abrangência de sentidos. Da origem, retira-se a significação de colher, que pressupõe o intercâmbio de quem colhe com o que se traz em cada ato de colheita (de coisas colhidas momentaneamente a coisas cultivadas com mais tempo e cuidado).

Assim, podemos dizer que ler e escrever são atos de participação da subjetividade, que se envolvem numa relação de intercâmbio com o que se apresenta permanentemente aos olhos.

No novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), ler [Do latim *legere*] V. t. d. 1. percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. 2. Pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). 3. Ver e estudar. 4. Decifrar ou interpretar o sentido de. 5. Reconhecer, perceber decifrar. 6. Explicar ou prelecionar como professor. 7. Interpretar o resultado de. 8. Adivinhar; predizer; ler a sorte. 9. Inquirir, perscrutar. 10. Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta.

Silva (1991), caracteriza a leitura como um processo ou prática social que possibilita à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando incessantemente mais conhecimentos sobre a realidade, seja observando diretamente a concretude do real, ou

dando vida aos registros da cultura, expressos por meio de diferentes linguagens ou códigos. Consideração reforçada por Cavallo e Chartier (1998), quando afirmam que a existência da atividade de leitura está no encontro do leitor e do texto.

Em se falando do papel da escola no que se refere ao ato de ler e escrever, essa precisa considerar o seguimento alfabetizador como fator determinante de uma visão de leitura que se instaura no sujeito criticamente. Se o processo de alfabetização toma direcionamentos críticos, tanto no início como no seu prosseguimento, ela é capaz de garantir modificações básicas tanto no nível individual quanto no nível social.

A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, constatar, cotejar e transformar (SILVA, 1996, p.79).

Quando nos propomos a questionar o compromisso da escola de introduzir os alunos no universo dos livros, não podemos compreender que ela possa conduzi-los numa perspectiva que não seja crítica, uma vez que, é um espaço incentivador e alfabetizador.

Acreditamos que no mundo moderno, onde é cada vez mais difícil a competição pessoal, e cada vez mais profundo o abismo da ignorância em função da incapacidade do ser humano, para informar-se sobre a grande quantidade de coisas a aprender, a leitura ainda representa o mais decisivo meio de aquisição de conhecimentos.

Apesar do reconhecimento da importância da leitura no mundo letrado de hoje, esta assumiu diferentes posições no desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. No que se refere ao mundo antigo, segundo Cavallo e Chartier (1998), Roma herdou do mundo grego certas práticas de leitura, pelo menos a partir da época dos cipiões, principalmente no início do século II a. C. Antes desse período, os usos da cultura escrita no mundo romano ligavam-se estreitamente à casta sacerdotal e à nobreza, sendo, porém, difícil acreditar que existissem outros livros além dos anais compilados pelos pontífices, os *commentari augurum*, isto é, os livros de interpretação de presságios e os *libri Sybillini* (coletânea de oráculos), juntamente com outros poucos *libri reconditi*, conservados em locais secretos.

Entre as famílias nobres, mais do que livros o que havia eram documentos de arquivos, relatos de funções exercidas junto às magistraturas e elogias fúnebres. Por conta disso, não podiam pensar que a prática da leitura fosse além dessas inscrições e desses documentos.

Já nos séculos III – II a.C., o uso do livro se propaga e tal propagação se inscreve nas mudanças por que passa a sociedade romana. No entanto, tratam-se, principalmente, de livros gregos, como é o caso dos livros utilizados pelos comediógrafos para extrair inspiração e efeitos cômicos, portanto, livros de uso profissional. O surgimento de uma literatura latina está relacionado, nesse período, a esses modelos e a livros gregos.

O que podemos observar é que durante longo tempo, a prática de leitura esteve limitada à prática religiosa. A igreja, através de sua hierarquia, assumiu a condição de promotora da leitura, produzindo duas formas discursivas diferenciadas: o discurso do clero e dos grupos sociais, que compartilhavam do saber e dos valores dominantes; a igreja tinha como função alertar os menos instruídos sobre os perigos das más leituras.

No entanto, foi só a partir do século XIX que o discurso sobre a leitura tornou-se fértil no campo escolar, marcando os principais debates a respeito de programas de leitura nos ensinos primário e secundário. A leitura, que sempre esteve a serviço da religião e da apoteose litúrgica, foi submetida à vontade política, aos objetivos do estado, ao brilho das luzes, tornando-se, no século XIX, um aprendizado necessário para a promoção de uma educação moral e a doutrinação política do povo.

Segundo Barreto (2001), no Brasil na década de 70, os estudos referentes à leitura passaram a incorporar as contribuições dos diferentes campos de ação da Linguística, tais como a Psicolinguística e a Sociolinguística, entre outros. Apesar de ampliar a sua área de atuação, ainda permanecem muitas dificuldades relacionadas à sua prática no ambiente escolar.

Ainda de acordo com Barreto (2001), hoje, muitos professores têm consciência da necessidade de estimular e desenvolver a compreensão da leitura de seus alunos, apesar de muitas vezes não poderem contar com subsídios suficientes para o planejamento de atividades que observem determinados princípios orientadores, no sentido de tornar o ato de ler interessante, comprometendo os resultados de seu trabalho. Além disso, não podemos esquecer que esses sujeitos foram formados em ambientes escolares em que a leitura, geralmente, era tratada como ato mecânico e não como processo fundamental para inserção crítica no mundo.

A exigência por uma política educacional, no decorrer da história brasileira, pertenceu aos projetos dos republicanos. Isso quer dizer que, foi formulada no século XIX quando o Brasil já contava com 50 anos de independência.

Certamente, um plano de educação para a população residente no Brasil não resultou do trabalho da administração portuguesa, durante a época colonial, e a educação foi deixada ao encargo dos grupos religiosos que para cá vieram. Nesse caso, os padres jesuítas constituíram a ordem religiosa mais forte e mais comprometida com a educação dentre aquelas que participaram da colonização da América.

Como sabemos, a preocupação maior dos jesuítas era a catequização dos índios; e nas suas escolas, como nas demais administradas por outras ordens, dominou, como já se esperava, uma orientação religiosa cristã. Não existiam outras oportunidades de escolarização no território colonial, de modo que ao candidato que desejasse uma formação mais completa, teria que se deslocar para a metrópole, o que seria dispendioso, sendo possível somente para uma minoria privilegiada.

No Brasil colônia, a ausência de uma prática política igualitária, aliada aos interesses de uma elite dominante, ávida por poder, fez com que as histórias de leitura fossem construídas para poucas pessoas.

Entendia-se, na época, que a leitura dos documentos oficiais poderia abrir os olhos das almas ingênuas à leitura de mundo dos gananciosos e das regalias, em que se banqueteava a ilustre corte portuguesa. Nesse período, as práticas de leitura eram desvinculadas dos seus contextos social, econômico e político, não possuindo qualquer avaliação crítica, nem confronto com a realidade. O método como processo de leitura tinha a função de inibir a capacidade crítica dos sujeitos, tornando-os dóceis e obedientes ao sistema imposto.

Segundo Zilberman (1991), o período monárquico que sucedeu à Independência,

não alterou muito o panorama, ainda que constasse dos planos da primeira Assembleia Constituinte, a responsabilidade da escola pública pela alfabetização de grande parte da população. Com a dissolução da Assembleia, porém, os planos pedagógicos foram arquivados.

O período monárquico não apresentou investimentos significativos na área da leitura, embora apresentasse planos alfabetizadores. A produção oficial sobre o acesso à leitura tanto no período colonial quanto no período monárquico não visava à melhoria da condição de vida de grande parte dos populares, já que representava a negação da própria identidade humana.

No regime republicano, ampliaram-se as discussões e expectativas em torno dos processos de escolarização, contando com a participação de escritores e intelectuais como Raul Pompéia, Euclides da Cunha e Monteiro Lobato. Estes, através de suas obras literárias, reivindicavam o espaço público para leitura e oportunidades iguais de acesso à escola para diferentes setores da sociedade. Segundo Zilberman (1991), os fatores históricos que exerceram impacto na formação da sociedade brasileira esclarecem por que a cultura nacional teve mais influências entre as elites. Os portugueses, com interesses voltados para que a colônia americana fosse somente produtora e exportadora de matérias-primas, deixaram aqui uma população responsável para o cultivo, coleta e comercialização de artigos tropicais. Para isso, não havia a necessidade de implantar um sistema educacional; essa responsabilidade ficou a cargo das campanhas de religiosos, especialmente a de Jesus, em que as escolas possuíam bons acervos bibliográficos, restritos aos seminaristas.

Os portugueses exportavam matérias-primas e importavam valores e aspectos culturais em voga na Europa, processo que contribuiu, juntamente com a falta de políticas de difusão cultural e do saber, para a dependência do país. As dificuldades para a superação desse processo tinham relação com várias situações, como por exemplo: restrição à importação de livros, ausência de livrarias e proibição de qualquer tipo de imprensa até a depauperação das escolas e a adoção de uma metodologia de leitura sem eficiência e contrária ao progresso.

A população branca tinha dificuldades em aprender a ler. Os escravos eram mantidos no estágio de total ignorância; e se alguém desejasse ler e escrever não dispunha de livros, nem de um público leitor. Nesse contexto, percebemos então que, a cultura do país não poderia ser fortalecida, uma vez que apenas as vivências culturais dos europeus eram valorizadas, enquanto a cultura dos nativos e dos africanos era, aos poucos, aniquilada e subjugada. Os primeiros a se preocuparem com o analfabetismo que atingia 70% da população brasileira foram os partidários da República, que buscavam a consolidação de suas ideias, mediante a ampliação do acesso à escola. Esta iniciativa não contou com o apoio oficial, uma vez que o novo regime, embora tendo ensaiado a implantação de um órgão responsável pela educação, o Ministério da Instrução Pública, abdicou logo dos novos ideais pedagógicos.

Então, continuava a falta de livros nas livrarias. Nesse período, as únicas escolas que conseguiram se expandir foram as escolas particulares, consideradas por alguns escritores da época como um grande negócio, visto que seu principal objetivo era apenas ganhar dinheiro e não ensinar.

Após a revolução de 30, ampliou-se a rede pública e impuseram-se de modo mais organizado os diferentes graus de ensino; contudo, a rede particular também se expandiu, e com o decorrer dos tempos passou a significar, de forma concreta, um processo educativo de melhor qualidade para a população que poderia pagar pelos serviços oferecidos.

Na realidade brasileira atual, as condições de produção de leitura ainda se revestem das características da fase colonial, uma vez que poucos são aqueles cidadãos que leem; outros são brutalmente alijados deste direito. A escola, em todos os seus níveis, ainda não conseguiu representar o ensino da leitura como a soma dos desejos, ideias e opiniões que exprimam vontade coletiva, a ação conjunta dos sujeitos da educação. Esta escola refletiu-se na expressão de poucos. Segundo Perrotti (1990), a ideia de que a leitura da escola não é a leitura que o leitor (educando) deseja é nítida.

Nessa direção, estudos e relatos de experiências sobre o percurso dos estudantes universitários, descrevem e revelam as consequências de uma prática de leitura desvinculada da relação leitor-texto-realidade social. Apesar de algumas tentativas isoladas para mudar esse quadro, as práticas escolares continuam transformando o ensino da leitura em algo alienante e deformador da consciência dos leitores. Em muitas práticas de leitura, o sujeito-leitor continua submetido a uma diretriz metodológica tradicional que, de um lado, preserva e reproduz os conteúdos incorporados, garantindo a manutenção da ordem vigente; do outro, estimula uma prática que reprime no exercício de sua capacidade crítica, tornando-o objeto da leitura.

Segundo o ponto de vista de Orlandi (1988), os determinantes sociais que atuam sobre as condições de ensino de leitura, representam a vontade de uma minoria dominante que produz e controla a política de leitura na sociedade capitalista. Sem dúvida, a produção da leitura está vinculada à sociedade que a produz, resultando em interações sociais, políticas econômicas, linguísticas e culturais, estabelecidas pelos sujeitos no seu percurso histórico.

Ainda conforme Orlandi (1987), na sala de aula, a leitura reflete, quase sempre, o rosto do saber e dos objetivos da escola. O que acontece então? Na trajetória do curso de formação até a sala de aula, parece que o educador perdeu os óculos, não se permitindo ver a leitura que a escola ensina, bem distante do saber e dos objetivos do educando. Este ato que se alicerça numa concepção de linguagem já desgastada “mata” o desejo de ler. A escolha do conteúdo de leitura que o educador muitas vezes idealiza como leitura, nem sempre representa a vontade geral, a voz dos sujeitos. Na literatura especializada, a expressão teórica vontade geral, às vezes, é tomada como mítica, metafísica ou inextrincável realidade coletiva.

Compreendemos que a leitura assume um papel importante no contexto da sociedade, no sentido de entender a história individual ou social, uma vez que sem atribuir significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que o expressam, não seríamos capazes de nos situarmos no contexto social e buscarmos a verdade, isto é, nosso crescimento enquanto seres humanos.

Silva (1991), caracteriza a leitura como um processo ou prática social que possibilita à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimentos sobre a realidade, seja observando diretamente a concretude do real, ou dando vida aos registros da cultura, expressos por meio de diferentes linguagens ou códigos.

O papel de relevo assumido pela leitura decorre, assim, não apenas da sua especial importância, enquanto um dos objetivos centrais do espaço curricular da Língua Portuguesa, mas particularmente, da sua condição de privilegiado instrumento que permite aceder a objectos pessoais e ao desenvolvimento do conhecimento. A leitura, é pois, hoje, um instrumento fundamental de uma aprendizagem que deve ser, sobretudo, perspectivada, em nosso entender, como um processo dinâmico e estratégico de tratamento da informação (VÍTOR, 2003, p. 75).

3 A LEITURA NA ESCOLA: SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA

Grande parte das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula fundamenta-se numa determinada perspectiva filosófica sobre como se aprende. Muitas vezes, a preocupação centra-se no repasse de informações, entendidas como conteúdos que os educandos devem assimilar. Esse processo ocorre, quase sempre, de forma fragmentada e descontextualizada da realidade.

Na abordagem tradicional do processo pedagógico, o educador é percebido como o centro, a ele compete selecionar o saber, ordená-lo de forma lógica e transmiti-lo ao educando que, passivamente o recebe através de método expositivo e/ou demonstrativo. O educador é, portanto, um controlador de todo o processo.

Percebemos que essa tendência nega o saber adquirido pelo educando na sua situação existencial. Daí, concluímos que ela separa a teoria da experiência prática.

Essa tendência baseia-se num conceito abstrato de homem. Mas tão abstrato que já não corresponde a nenhum homem concreto. O homem é visto como um ser constituído por uma essência imutável.

Compreender o educando como um ser abstrato, sem identidade, passivo depositário do conteúdo programático, fragmentado e descontextualizado, significa, conforme o pensamento de Chauí (1989), apoderar-se do uso do saber para exercício do poder, limitando os estudantes à condição de objetos, tirando-lhes o direito de serem sujeitos do seu próprio discurso.

Qualquer reflexão a respeito do ensino pressupõe uma ponderação quanto às perspectivas intelectuais sobre o ser humano. Neste contexto, partimos do entendimento de que a educação deve ser compreendida como um ato político, mediante o qual, educadores e educandos buscam ampliar seu grau de consciência crítica do mundo. Nessa compreensão, Perrenoud (2001), afirma:

Educar ou instruir é permitir que o aprendiz mude sem perder sua identidade, é conciliar a invariância e a mudança. A organização escolar também deve se renovar sem se desfazer, absorver novos saberes, novos programas, novos métodos e novas tecnologias sem renegar a herança e sem deixar entender que tudo o que se fazia antes não tinha nenhum sentido, na escala da sociedade, a educação e o ensino oscilam entre reprodução e mudança, transmissão de uma herança e preparação para uma nova sociedade, continuidade com o passado e antecipação do futuro. (PERRENOUD, 2001, p. 33).

Por outro lado, é pouco provável, senão impossível, pensar as diversas vertentes do trabalho escolar sem considerar as interpretações sobre o processo de produção e aquisição do conhecimento.

No caso específico da instituição escolar, mediante o trabalho docente, esta tem por responsabilidade proporcionar condições para que os educandos conheçam ou recriem conhecimentos.

Nesse contexto de criação e recriação do conhecimento inerente à vida escolar, a leitura ocupa, obviamente, um lugar privilegiado. É importante ressaltar que esse lugar não decorre apenas das funções que a escola visa atingir, porém, confunde-se com a própria caracterização dos atos de educar e de ler que são, essencialmente, atos de conhecimento de objetos colocados à indagação de sujeitos em estado de curiosidade e de busca.

O ser humano normal possui um potencial biopsíquico para dar significados às coisas e aos diferentes códigos que expressam e simbolizam o mundo. Todo esse potencial é desenvolvido no meio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições reais que estabelecem a sua possibilidade. Por isso afirma Silva (1998, p. 47), “erra quem pensa que a leitura é uma questão de dom, genética ou passe de mágica”.

O hábito de ler está diretamente relacionado às atividades discursivas e sociais às quais os sujeitos têm acesso. Ainda percebemos em algumas escolas que, o trabalho com leitura limita-se ao uso do texto como pretexto para o estudo de regras gramaticais, resumindo-se apenas a um simples somatório de palavras. Notamos também que o ato de ler não tem sido prioridade nos planejamentos das aulas e as discussões a respeito, limitam-se à decisão quanto à indicação do livro a ser lido pelos educandos, ao que, de modo geral, cabe uma escolha genérica, uma indicação comum a todos eles, de forma indiscriminada.

Segundo Silva (1998), uma das recomendações da UNESCO sobre a formação de hábitos de leitura foi tomada ao pé da letra por alguns estudiosos brasileiros e pessimamente disseminada junto aos nossos professores e bibliotecários, sofrendo um processo de radicalização interpretativa.

Essa recomendação insiste que os países, através de políticas e ações, incentivem o hábito de leitura no período da infância, sob o risco de, passada essa fase, tornar o processo irreversível, ou seja, não mais se conseguir o desenvolvimento de hábitos de leitura junto à população de adolescentes e adultos. Da forma como foi colocada e interpretada em nosso contexto, a recomendação virou determinação ou até mesmo predestinação, afirmando-se que ou se adquire o hábito de leitura quando criança ou fica decretada a morte do leitor.

Segundo o pensamento de Silva (1998), o leitor pode ser formado em qualquer período de sua vida, uma vez que exista trabalho gerador de história nesse sentido. Caso ocorra no período de infância melhor, porém, isso não significa que, vencida essa etapa, o adolescente, o adulto ou o idoso não possa vir a se interessar e sentir paixão pela leitura. E, dentro desse contexto, vale salientar que o sujeito é leitor antes de entrar na escola e continuará sendo quando não estiver mais nela.

Sabemos que os educandos se deparam no seu cotidiano com as diversas tecnologias, muitas vezes mais atraentes do que os próprios conteúdos que lhes são obrigatórios no contexto de sala de aula. Então, diante desse cenário é pertinente que o

professor adote estratégias motivadoras de leitura para que possam despertar o interesse e desenvolver nos alunos a capacidade de ler, para transformá-los, efetivamente, em leitores, ou seja, pessoas que saibam ler criticamente qualquer texto, argumentando, discutindo e se posicionando diante de ideias expostas por um autor, como também despertar nos alunos o prazer de ler.

Formar um leitor é um processo que requer tempo e envolve todo o corpo docente da escola e não apenas o professor de Português, como pensam alguns. O aluno que lê mal, tem a probabilidade de não se sair bem em outras disciplinas, como por exemplo, História, Geografia, Ciências etc.

Ao desenvolver no aluno o hábito de ler, a escola o faz perceber que, em seu percurso como estudante, a leitura é instrumento fundamental para qualquer disciplina. Desenvolver essa prática é, portanto, e deve ser uma constante preocupação de toda equipe pedagógica da escola.

Não podemos negar que o desenvolvimento do aluno como leitor exige muito tempo, dedicação e planejamento, por isso, não basta apenas pedir ao aluno que leia ou simplesmente que goste de ler. Em princípio, é fundamental mostrar-lhe que ler é uma atividade enriquecedora e que se constitui em uma importante estratégia a ser utilizada durante toda a vida. É importante possibilitar ao aluno oportunidades de ter experiências gratificantes com a leitura. O papel da escola deve ser o de empenhar-se para conquistar o aluno para a cultura, despertando nele a curiosidade intelectual.

Essa prática pedagógica seduz e induz o aluno ao gosto pela prática de ler, através do prazer das descobertas e não ao mero fato de estar cumprindo uma obrigação escolar.

Segundo Bandeira e Tufano (1995), algumas reflexões precisam ser feitas sobre as dificuldades de leitura dos alunos e sobre como podemos fazer para envolvê-lo para o mundo da leitura. Nessa direção recomenda:

1. Quando um educando expressa falta de interesse pela leitura afirmando que não gosta de ler, geralmente isso vem associado a sua dificuldade de ler. Portanto, o esforço despendido para entender o que lê é tão intenso que quase não sobra tempo para usufruir das ideias que integram o texto.
2. Para favorecer a superação desse posicionamento do aluno, é importante que o professor procure fazer um trabalho individualizado e identifique as dificuldades do aluno no que se refere à leitura, orientando-o para que possa enfrentar e superar os problemas identificados, levando o aluno a progredir e desenvolver o gosto pela leitura.
3. É fundamental que o professor indique livros adequados ao perfil do aluno. Outro aspecto importante é utilizar letras de músicas de sucesso, pois, assim poderá despertar o interesse pela leitura através da associação com atividades que dão prazer ao aluno.
4. Ao recomendar livros aos alunos o professor deve estimulá-los para a leitura, destacando no livro aspectos que chamarão a atenção. Além disso, é importante citar partes da obra, descrevendo um personagem, ou passagens interessantes.
5. Criar oportunidades para que os alunos leiam, associando o acesso à leitura ao seu tempo livre, o que poderá ser visto como tempo de escolha para a realização de atividades prazerosas, inclusive contando com a sugestão de leitura dos alunos.

6. O professor precisa usar seu exemplo como um bom leitor para incentivar seus alunos a lerem.

7. As considerações feitas até aqui, partem de uma perspectiva integrada à educação.

Entendemos que a criatividade como fim resulta no “desenvolvimento humano integral” e, na verdade, sabemos que, independentemente dos trabalhos conseguidos, muitas vezes, o que realmente interessa é a qualidade do percurso ou da atitude perante o desafio. Efetivamente, a questão da motivação para a leitura consiste em criar a necessidade de aprender e de atuar nesse domínio.

Sabemos que ler e escrever são tarefas fundamentais da escola e desafio indispensável para todas as séries, áreas e disciplinas escolares; são, portanto, meios importantes para o desenvolvimento da capacidade de aprender e das competências para a formação do educando.

Ensinar é oferecer condições ao aluno para apropriar-se do conhecimento historicamente construído e se inserir nessa construção como produtor de conhecimentos. Motivar o aluno para ler é torná-lo capaz de apropriar-se de conhecimento, uma vez que o conhecimento acumulado encontra-se, em grande parte, escrito em jornais, revistas, livros arquivos etc.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), desde a década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão em torno da necessidade de melhorar a educação no país. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabemos que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais, inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres, estão diretamente associados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), nos últimos anos, a quase totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço, um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino de Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita, e isso abria espaço para a questão da qualidade de educação, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante.

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania necessita criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais, que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação e ao exercício da reflexão. É tarefa da escola, viabilizar o acesso do educando ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas com os quais o aluno se defronta sistematicamente no dia a dia escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, porque não existe um trabalho pedagógico planejado para essa finalidade.

A prática com leitura tem como finalidade a formação de leitores eficientes e, conseqüentemente, a formação de escritores, isto é, não se trata de formar escritores no sentido de profissionais da escrita, mas sim de pessoas capazes de escrever com eficácia. A possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de

construção da intertextualidade e fonte de referências modeladoras.

A leitura é um processo no qual o leitor concretiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos e do seu conhecimento sobre o assunto.

Segundo Silva (1998), a forma como o ensino da Língua Portuguesa vem sendo realizado nas escolas, constitui-se em objeto de muitas críticas, e num grave problema para a educação brasileira. O autor citado esquematiza as críticas referidas da seguinte forma:

1. Artificialismo - conduz os professores a uma abordagem da língua como um objeto voltado unicamente para a análise gramatical e/ou como um instrumento de ascensão social. Nesse contexto, a língua deixa de ser um processo e uma prática social de comunicação para se transformar em um produto ou modelo acabado. Esse tipo de abordagem é problemático, uma vez que impõe um ensino baseado no normativismo, ao nível estrutural da língua, e na memorização, ao nível dos referentes da mesma. Com isso o professor fica preso às normas da gramática, resultando em um imobilismo e em um servilismo linguístico, geradores de dependência e falta de iniciativa.

2. Discriminação – Refere-se à falta de respeito dos professores para com os alunos, no contexto da não aceitação da diversidade linguística trazida pelos educandos, o que coloca a norma padrão da língua, considerada como superior “e própria de uma classe social”, como única possível e aceitável para o desenvolvimento do ensino e da comunicação em sala de aula.

3. Opressão – institui uma relação entre os esquemas normalmente utilizados para o ensino da língua e a teoria domesticadora, que é vigorante no contexto brasileiro. Dicas, fórmulas prontas, receitas, reproduções dogmáticas, etc., confirmam o caráter conformador e reproduzidor desse ensino, o que dificulta ou anula a possibilidade de conversação e comunicação reais em sala de aula. Neste ambiente, o falante da língua não pode ser sujeito do seu próprio discurso, tendo de se adaptar – se quiser “vencer” – a um ensino determinado por cobranças e distante de sua realidade. Essa adequação ou adaptação aos modos rígidos de docência vai, aos poucos, amortecendo o potencial de crítica, contestação e criatividade dos alunos.

4. Estilhaçamento – neste contexto, o ensino da Língua Portuguesa em nossas escolas acontece de forma fragmentada e desintegrada. Essa fragmentação é visível no currículo de uma mesma série ou de uma série para outra. Percebemos então, que os livros didáticos de comunicação e expressão são estruturados por lições desconexas entre si, contendo fragmentos de obras literárias que conduzem os estudantes a uma infinidade de referenciais; os textos são selecionados segundo um item gramatical ou um estilema literário que se deseja ensinar.

Diante desse quadro, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, qual é o lugar ocupado pela leitura na escola? Que função a leitura desempenha nesse contexto de ensino? Como os alunos têm sido orientados na escola para a prática da leitura? Quais estratégias vêm sendo realizadas para tornar os alunos leitores? Como estes se sentem motivados para aprender a ler?

4 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com base em elementos da abordagem qualitativa, que toma como fundamento a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Essa concepção entende que a construção do conhecimento sobre a realidade social não deve se limitar a uma relação de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa. O sujeito observado é visto como parte integrante do processo de conhecimento que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Ao refletir sobre o objeto a ser estudado nessa ótica, Chizzotti (1991, p. 78), afirma que “o objeto não será um dado inerte e neutro; estará possuído de significados e relações que os sujeitos criam em suas ações”. Ainda segundo o ponto de vista de Chizzotti (1991), a finalidade de uma pesquisa qualitativa é interferir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, de forma voluntária, uma posição reativa.

Na pesquisa foram utilizados os seguintes tipos de análises: a) descritiva – em que buscamos descrever as características da população investigada bem como os fatores relacionados ao problema investigado. Os dados coletados foram confrontados com os dados teóricos obtidos na pesquisa bibliográfica; b) explicativa – em que procuramos identificar e explicar as relações entre o contexto da escola, as concepções e as práticas de professores de Língua Portuguesa voltadas a motivar os educandos para o hábito de ler. Sobre análise Lehfeld afirma:

Analisar significa buscar o sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa. Significa ler através dos índices, dos percentuais obtidos, a partir da medição e tabulação dos dados, ou de leitura e decomposição de depoimentos obtidos em pesquisas com ênfase na abordagem metodológica mais qualitativa. (BARROS *apud* LEHFELD, 2002, p. 87).

Com os dados coletados, enfatizamos a sua organização, leitura, interpretação e análise. Para chegar à análise foi necessário que os dados fossem organizados com base na leitura prévia. Esta fase constituiu-se em momento relevante, pois permitiu avançar na perspectiva da construção das respostas pretendidas, por meio da utilização dos raciocínios indutivos, comparativos, etc.

Para Lakatos e Marconi (1990, p. 165-166), análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolve duas operações: a) análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores; b) interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o quanto é importante o professor ter o hábito da leitura por que dessa forma será fácil para ele desenvolver nos seus alunos o hábito de ler. Geralmente os alunos se espelham nos exemplos dos professores e com a prática da leitura isso é um fato

importante. Entendemos que o professor só pode estimular a leitura nos seus alunos se, antes, ele for um leitor. O professor necessita, em primeiro lugar, desenvolver a criatividade que existe nele, para que possa incentivar os jovens a desenvolver esse lado criativo. O papel do educador é essencial para despertar no educando o interesse para o hábito de ler porque o número de jovens que ele pode sensibilizar é imenso. Desenvolver o prazer pela leitura contribui não apenas para a formação dos discentes, mas também para o crescimento individual. O educador que lê bastante e passa essa dívida para seus alunos contribui para a inclusão destes na sociedade e para que cada um escreva sua própria história.

A leitura na escola tem sido, em sua maioria, um objeto de ensino. Para se constituir também objeto de aprendizagem é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Por se tratar de uma prática social complexa, a escola deve converter a leitura em objeto de motivação e aprendizagem, preservando assim sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la, o que significa trabalhar a diversidade de textos e de combinações entre eles. O professor, nessa abordagem, precisa tomar como referência de seu trabalho a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura.

O que leva o aluno a ler talvez não seja o reconhecimento da importância da leitura, mas sim as diversas motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento. Ter acesso democrático à leitura e à escrita é, hoje, uma das conquistas mais poderosas que os sujeitos de todos os países devem desejar neste novo século. Isso porque, apropriar-se da arte de escrever e ler é garantia de autonomia e cidadania.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, P. & TUFANO, D. **Moderno guia do professor**. São Paulo: Moderna, 1995.
- BARRETO, Denise Aparecida Brito. **Os professores de português e a leitura: a prática que procuram na escola pública**. Dissertação de Mestrado, UFBA, Bahia: 2001.
- CAVALLO, Guglielmo, & CHARTIER, Roger **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática. V. I, 1998.
- CAVALLO, Guglielmo, & CHARTIER, Roger. **História da Leitura Mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática.V II, 1999.
- CHAUÍ, M., & Brandão, C. (Orgs.). (1989). **O Que é ser educador hoje?** Da arte à ciência: a morte do educador. O Educador: vida e morte. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal,1989.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAGUET, E. **Arte de ler**. Salvador: Progresso Editora, 1958.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** 2ª. ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1986.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa** 3ª. ed. rev. e

ampl.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1989.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LEHFELD, Neide Ap.de Souza. **Fundamentos de metodologia científica** 3.ed.São Paulo: 2002

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas - São Paulo: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Pontes, 1998.

BRASIL. MEC. 1999. Brasília: MEC. _____. 1995. **Parâmetros Curriculares Nacionais** –

PENTEADO, J. R. W. **A Técnica da comunicação humana**. 6ª ed., São Paulo: Pioneira, 1997.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERROTTI, E. Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus, 1990.

RESENDE, V. M **Literatura infantil & juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 2000.

SILVA, E. T. Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITOR, A. B. (2003). **Uma visão prismática...** Escola, leitura e competências. Revista Lusófona de Educação, 1, 73 - 85.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ática.1991.