



## O HÁBITO DE LEITURA DO PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emanoela Luisiana Pereira<sup>1</sup>

Mariza Macari de Almeida<sup>2</sup>

Valdeci Batista de Melo Oliveira<sup>3</sup>

**RESUMO:** As preocupações acerca da leitura são comuns no ambiente escolar e é do consenso de todos os educadores e estudiosos que a prática da leitura é de fundamental importância na formação de um sujeito crítico e consciente. O presente trabalho, porém, busca analisar outro sujeito da leitura no ambiente escolar: o professor. Em nossos estudos refletiremos sobre o perfil do professor dos anos finais do ensino fundamental em relação à leitura e à prática desta em sala de aula, bem como este leitor ou professor se coloca diante do texto: para buscar informações, para estudo do texto, para pretexto ou fruição? Para conhecer essa realidade do professor foi aplicado um questionário com 6 questões do tipo aberta e fechada com 19 professores. Para construir os pressupostos teóricos e análise dos dados obtidos, norteiam nosso trabalho Geraldi (1996), Silva (1988), Soares (2002) e Solé (1998). De acordo com os autores e as constatações feitas por meio das respostas concluiu-se que há uma necessidade urgente de revermos o papel do professor na aplicação das atividades de leitura em sala de aula e, principalmente, não com vistas a apontar culpados, mas sim, pensar as aporias das atividades de leitura quer do professor, quer do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor. Leitor. Leitura. Aluno.

**ABSTRACT:** Concerns about reading are common in the school environment and is the consensus of all educators and scholars that the practice of reading is fundamental in the formation of a critical and conscious subject. This work, however, is to analyze other guy reading at school: the teacher. In our studies reflect on the profile of the teacher of the final years of primary school for reading and practice this in the classroom as well as this player or teacher stands before the text: to search for information , for study of the text , for pretext or enjoyment ? To learn about this reality of the teacher received a questionnaire with six questions of open and closed type with 19 teachers. To build the theoretical assumptions and data analysis, guide our work Geraldi (1996 ), Silva (1988) , Smith (2002) and Solé (1998 ). According to the authors and the findings made by the responses it was concluded that there is an urgent need to revise the teacher's role in mediating with reading in the classroom , and especially not look guilty , but , finding strategies permeate reading the teacher and student.

**KEYWORDS:** Teacher . Player. Reading. Student.

<sup>1</sup> Aluna do curso de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras - Mestrado Profissional/ PROFLETRAS- UNIOESTE

<sup>2</sup> Aluna do curso de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras- Mestrado Profissional/ PROFLETRAS- UNIOESTE

<sup>3</sup> Professora do Programa Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras- Mestrado Profissional/ PROFLETRAS- UNIOESTE



## **Introdução**

Uma grande parte dos alunos não gosta de ler. Alguns realizam atividades de leitura que demonstram que houve pouca compreensão efetiva do texto. Muitos apresentam dificuldades para encontrar respostas implícitas e de respondê-las, caso elas não sejam de mera decodificação. Muitas vezes, os alunos apresentam dificuldades para ler e interpretar e neste contexto torna-se árdua a correção das atividades de leitura pelo professor, porque muitos alunos não querem discutir as respostas dadas por eles, sentem-se inseguros em reler seus próprios textos, inábeis e desmotivados em refazer as respostas. Nas mais das vezes, os problemas de leitura recaem sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa.

Porém, a miúdo, os professores das diversas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental também desenvolvem as mais diversas atividades e trabalhos que utilizam a leitura, necessitando uma conscientização de que a leitura é básica em todas as disciplinas e fases da formação escolar. O fenômeno de relegar às atividades de leitura a um plano secundário, em outras disciplinas, que não a de Língua Portuguesa, torna-se um pretexto muito oportuno, para esconder o fato da leitura não ser um hábito de grande parte dos profissionais da Educação. Nesse sentido, consideramos que algumas das dificuldades em se pensar metodologias para a leitura, nas mais diversas disciplinas, podem decorrer do da falta do hábito de leitura dos professores que as ministram e que essa falta dificulta a formação de novos leitores.

Assim o objetivo desse trabalho é conhecer o perfil leitor e as práticas da leitura que os professores de um colégio público desenvolvem. Pois, ler por meio de práticas sociais, é aprender a ler e significar o mundo e não apenas decodificar letras. O trabalho apresenta a metodologia, os pressupostos teóricos sobre leitura, e a apresentação e análise dos dados, bem como, as considerações finais.

## **1. Metodologia**

Realizou-se um estudo a respeito do perfil leitor com professores de um colégio estadual dos anos finais do ensino fundamental, do município de Guaira. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário por escrito (Figura 1), com 06 questões: duas do tipo aberta e quatro fechada. Este instrumento buscou informações sobre o comportamento, as atitudes e preferências dos professores frente à leitura, entre outras. Foram analisados todos os

questionários devolvidos (19) e respondidos pelos professores, seguido do termo de consentimento para a coleta dos dados. Não foi considerado o tempo de atuação dos professores.

Questionário produzido na disciplina de Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob a orientação da prof. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner (UNIOESTE) para produzir um artigo científico sobre o perfil leitor dos professores dos anos finais do ensino fundamental em dois colégios estaduais.

**QUESTIONÁRIO**

Anos(séries) que leciona: \_\_\_\_\_ Disciplina \_\_\_\_\_

1. Você considera que seu "período de aprender a ler", desde a sua infância até os cursos de formação foi?

- ( ) Uma atividade negativa: chata e cansativa.                      ( ) Não lembra.  
( ) Uma atividade prazerosa e motivante.                      ( ) Uma obrigação acadêmica.

2. Quem são os responsáveis pela aprendizagem da leitura: \_\_\_\_\_

3. Classifique seu interesse pela leitura, atualmente:

- ( ) Ótimo    ( ) Bom    ( ) Regular    ( ) Pouco

Por quê? \_\_\_\_\_

4. Você lê o que?    ( ) Jornais                      ( ) Revistas em geral.  
( ) Livros didáticos da profissão.                      ( ) Mensagens e textos da internet.  
( ) Livros diversos: romance, autoajuda, "best-seller", literário.

5. Para você o hábito de leitura exige?

- ( ) Condições financeiras para comprar livros.                      ( ) Disposição e interesse pessoal.  
( ) Competências específicas.                      ( ) Não sabe referir.

6. Você utiliza a leitura em sala de aula:

- ( ) leitura para buscar informações. Ler para retirar do texto uma informação.  
( ) leitura para estudo do texto: os argumentos, os contra-argumentos, opinião do autor.  
( ) leitura como pretexto: para responder questões, para produzir textos...  
( ) leitura para fruição: ler por ler, gratuitamente. Não há controle do resultado da leitura.

Obrigada por sua contribuição em responder as questões.

Emanuela Luisiana Pereira  
Mariza Macari de Almeida.



Figura 1 – Questionário aplicado aos professores.

## 2. Pressupostos teóricos sobre leitura

A leitura é uma habilidade importantíssima e fundamental que precisamos desenvolver. Ela pode proporcionar ao leitor o confronto entre o presente e o passado, opiniões divergentes, diferentes variedades linguísticas ou marcas de autoria presentes no texto.

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. (GERALDI, 1996, p. 66)

A aprendizagem da leitura contribui para o acesso ao conhecimento. Por meio dela é possível interagir com o texto criticando, compreendendo e desenvolvendo nossa interpretação. A leitura possui diversas definições, entre elas destacamos.

(...) do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma 'tecnologia'), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. (...) refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2002, p. 68-69)

Ou seja, a leitura envolve uma série de habilidades, por parte do leitor, que precisam ser desenvolvidas com o auxílio do professor que é o mediador entre o texto e o leitor. A leitura, segundo Cagliari (1999) é um ato complexo com variantes diversas como a semântica, a ideológica, culturais, filosóficas e fonéticas. Para Foucambert apud Barbosa (1990) ler é:

(...) Ler é funcionar como uma agulha de um toca-disco que transforma vibrações de certo tipo em sinais de outro tipo.  
(...) A leitura é um equilíbrio entre o processo de identificação de palavras que não pudemos prever com precisão – e que, por isso, informam – e o processo de verificação da antecipação de palavras que pudemos prever – e que, portanto, informam menos.  
(...) Não existe leitura se não existir uma expectativa, uma pergunta, uma questão, antes da interação com o texto.  
(...) Ler é ser questionado pelo mundo e por nós mesmos, é saber que certas respostas podem ser encontradas no escrito; é poder ter acesso a esse escrito; é



construir uma resposta que integre uma parte das informações novas e tudo o que já sabemos.

(...) Ler é verificar a exatidão de uma antecipação. (apud BARBOSA, 1990, p.90)

Por meio dessas afirmações compreendemos que a leitura transforma o conhecimento que está estático no texto quando entra em contato com as expectativas do leitor que em um processo de identificação produz a interação.

A leitura, portanto, é um processo no qual “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios.” (SOLÉ, 1998, p. 18). Assim, a leitura precisa ser entendida além de mera decodificação é necessário avançar no conceito, para que, o professor leitor tenha sempre o encontro de dois sujeitos o que escreve e o que lê. Quando o professor continuamente passa por esse encontro, geralmente em sala de aula ele demonstrará para seus alunos.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1982, p. 59).

O leitor é um sujeito ativo e crítico que atribui significados ao ler. Porém, a atual situação do ensino básico, as avaliações externas como estadual (SAEP), nacional (Prova Brasil) e internacional (PISA), embora com análise e questões diferenciadas apontam para a grande dificuldade dos alunos da educação básica em ler e compreender como exemplifica Lopes-Rossi (2012, p. 36): “Especificamente em leitura, o desempenho do Brasil em 2009 – 412 pontos – também está abaixo da média geral dos países integrantes da OCDE, que é 493 pontos.”

Tais resultados nas avaliações desafiam, não somente, o professor de língua portuguesa do ensino fundamental, mas todos os professores a desenvolverem práticas pedagógicas voltadas essencialmente para a leitura.

O desenvolvimento de habilidades de leitura, no entanto, é resultado de um processo mais longo, que só se realiza por meio de projetos de leitura de gêneros discursivos organizados em sequências didáticas que explorem os gêneros em todos os seus aspectos constitutivos. No decorrer dos vários anos de escolaridade, se o aluno participar de projetos dessa natureza, poderá



desenvolver habilidades leitoras para êxito não apenas nas provas externas, como a Prova Brasil e a do PISA, mas também em sua vida pessoal. (LOPES-ROSSI, 2012, p. 46).

Portanto, é relevante e urgente esse trabalho contínuo com a leitura na escola, pois contribuirá para o desenvolvimento dos discentes e também de docentes.

Para Frantz, o desenvolvimento da leitura é um processo no qual

o ponto de partida é sempre o professor-leitor, com um conhecimento amplo do acervo da literatura infantil disponível, que através do seu testemunho de amor pelo livro possa ajudar seu aluno a também estabelecer laços afetivos com a leitura (FRANTZ, 2001, p. 15).

Desta forma, consideramos que a leitura se desenvolverá entre os alunos a partir dos professores leitores. Mas, os professores leem e com que frequência. Diagnosticar a realidade leitora dos professores contribuirá para propor encaminhamentos que possam melhorar a leitura desses profissionais da educação.

O que o professor lê? Que acesso tem o professor aos livros de sua área de conhecimento? Quantas visitas faz o professor às bibliotecas, às livrarias? Quantos livros o professor tem condições de adquirir, visando o incremento do ensino e o seu crescimento como pessoa? Que tempo sobra afinal, para a busca e a leitura de textos? E a biblioteca escolar-existe e está funcionando realmente? (SILVA, 1988, p. 13).

Ao realizar esses questionamentos citados por Silva (1988), dentro do ambiente escolar, podemos pensar em atividades para desenvolver o hábito de leitura nos profissionais da educação. Ao conceber a leitura como uma prática social Geraldi (1996) menciona que a leitura amplia os horizontes e encaminha para a possibilidade de construir um diálogo entre a palavra alheia e a palavra do leitor produzindo sentidos e constituindo o leitor um sujeito. “Transformando a prática social da leitura em espaço de construção de novas compreensões do mundo vivido pelos professores e alunos. É possível comprometer-se com uma política de leitura sem comprometer-se com as histórias de vida dos sujeitos leitores?” (GERALDI, 1996, p. 99).

A escola precisa considerar que a aprendizagem dos alunos e a prática pedagógica dos professores tornam-se mais eficazes quando ocorre o desenvolvimento da leitura. “professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente básico da educação e a educação sendo



um processo, aponta, para a necessidade de buscas constantes do conhecimento” (SILVA, 1988, p. 16).

Outro aspecto importante é os professores refletirem juntos, sobre que práticas podem ser desenvolvidas para que os alunos leiam o mundo da palavra com eficiência. Pensar sobre a responsabilidade de todos os professores a respeito da leitura, pois “todo professor é, em última instância, professor de leitura” (KLEIMAN e MORAES, 2003, p. 23).

Quando os professores começam reconhecer que a leitura é uma prática constitutiva da aprendizagem em todas as disciplinas e que todos são capazes de trabalhar a leitura em sala de aula, aliás, o professor é primeiramente um leitor. Assim abandonando a tendência de deixar para o professor de língua portuguesa a responsabilidade e a culpa das dificuldades leitoras dos alunos “deixar a responsabilidade do ensino de leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura.” (KLEIMAN E MORAES, 2003, p. 127).

Portanto é necessário que a escola pense sobre o processo e o trabalho a ser desenvolvido com a leitura “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

### **3. Apresentação e análise dos dados**

A questão 1 solicitou que o professor apontasse suas experiências com a leitura, desde a infância até os dias atuais. As respostas apresentaram o seguinte resultado:

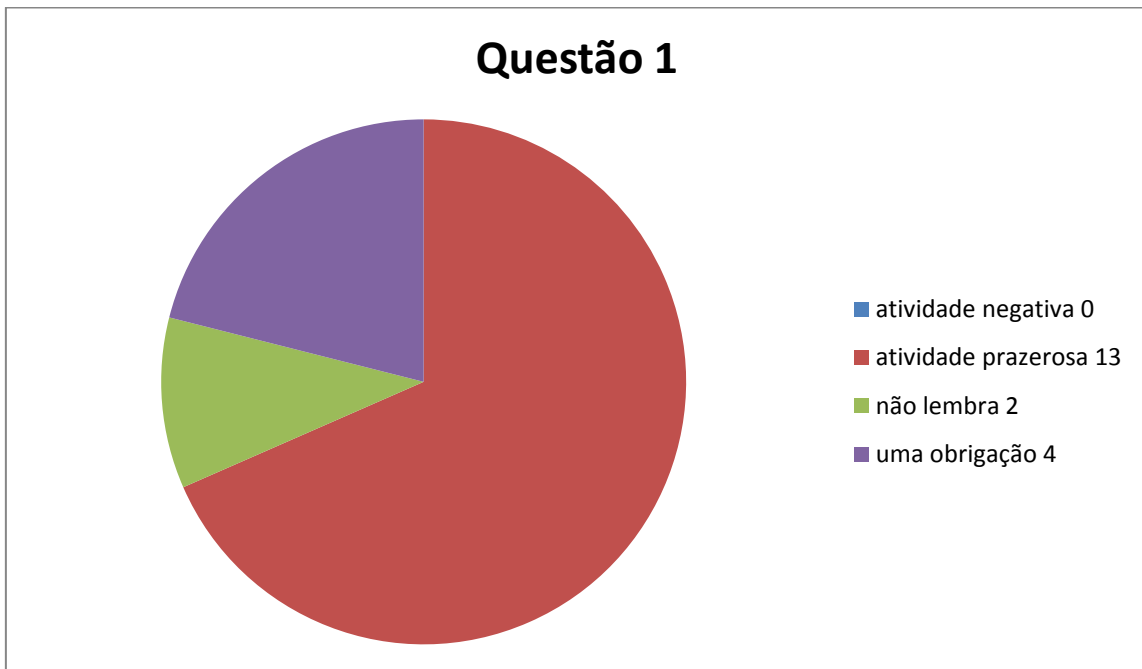


Figura 2 – Gráfico representando as respostas obtidas na primeira questão.

Vemos aqui que grande maioria considera suas experiências com a leitura como algo prazeroso. Por outro lado, nas outras duas respostas eles consideram as experiências com a leitura como uma obrigação ou como algo insignificante, uma vez que não lembram.

Em outras palavras, uma parcela considerável dos professores não teve boas experiências com a leitura, embora tenha sido unânime entre os professores consultados o conceito de que a leitura é algo importantíssimo e que nosso estudo era também de extrema relevância.

Ao responderem ao segundo questionamento, que solicitava que se apontassem os responsáveis pela aprendizagem da leitura, as respostas basicamente apresentaram três instituições: escola, família e sociedade. Organizamos o gráfico para demonstrar a incidência de cada instituição citada.



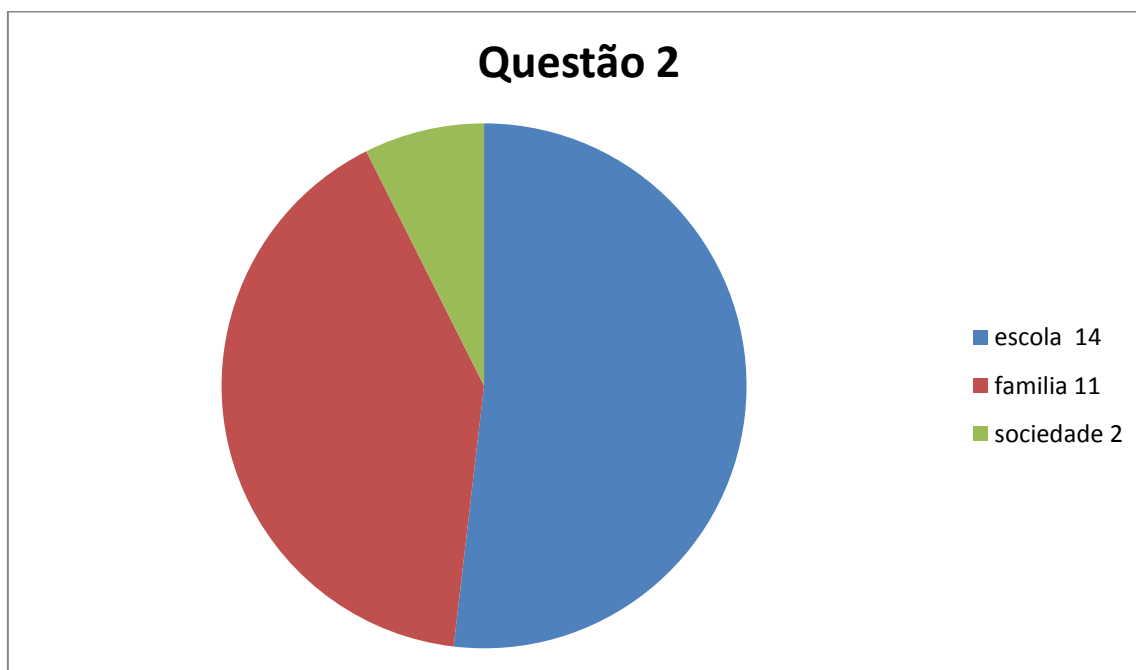


Figura 3 – Gráfico representando respostas obtidas na segunda questão.

Vemos aqui que, embora boa parcela dos professores não tenha vivenciado experiências positivas coma leitura, suas respostas ao questionamento sobre a responsabilidade pela aprendizagem da leitura, demonstram que considerável parcela apontou a escola como principal instituição formadora de leitores.

Outra parcela considerável apontou a família como instituição responsável pela aprendizagem da leitura. É importante ressaltar que nossa escola consultada é uma escola que apresenta uma clientela de classe baixa, com famílias desestruturadas e que uma grande maioria se mantém com o auxílio de programas sociais do Governo. Assim sendo, nossos professores, que tem conhecimento do quadro familiar desses alunos, ainda consideram que essas famílias desestruturadas são responsáveis pela formação de leitores. Atribuir à família a responsabilidade pela formação de leitores seria também atribuir-lhe o fracasso de nosso quadro de leitura. Mas consideramos que existe uma paridade entre as instituições família e escola, assim fica evidenciado, que os professores buscam dividir as responsabilidades com a família, considerando assim que é necessário que família e escola caminhem juntas para formar leitores.

Quando foi questionado sobre o interesse pessoal pela leitura, o resultado foi o seguinte:

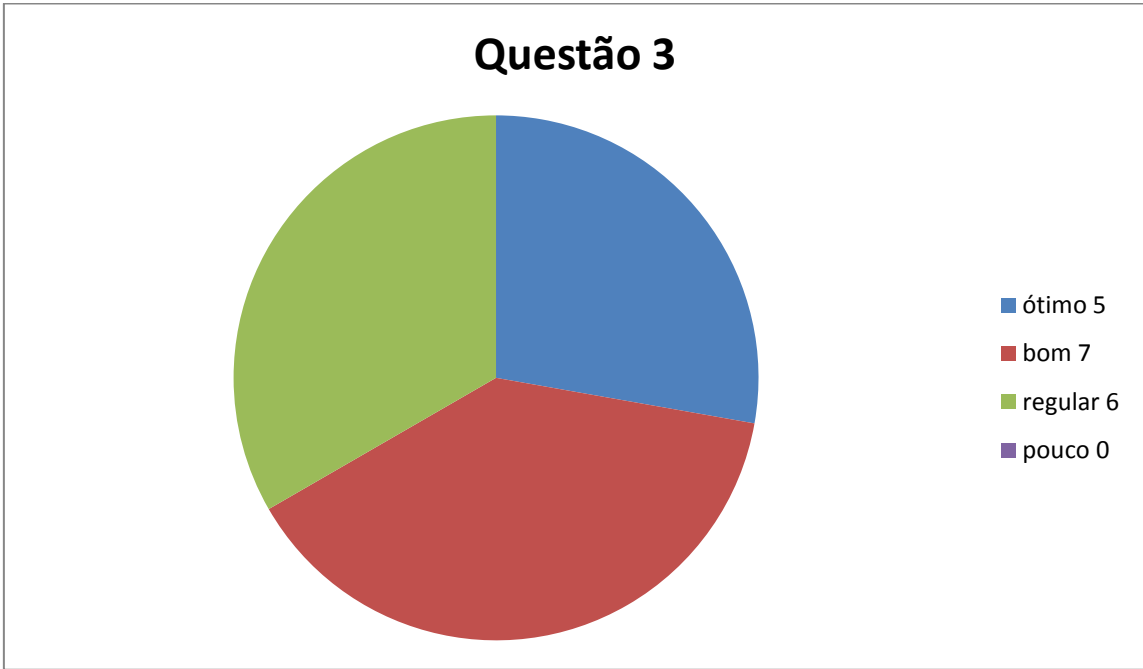


Figura 4 – gráfico representando respostas obtidas na terceira questão.

A mesma questão pedia que o professor justificasse sua resposta. Vemos que elas apresentaram justificativas muito semelhantes, as quais nós organizamos no gráfico seguinte:

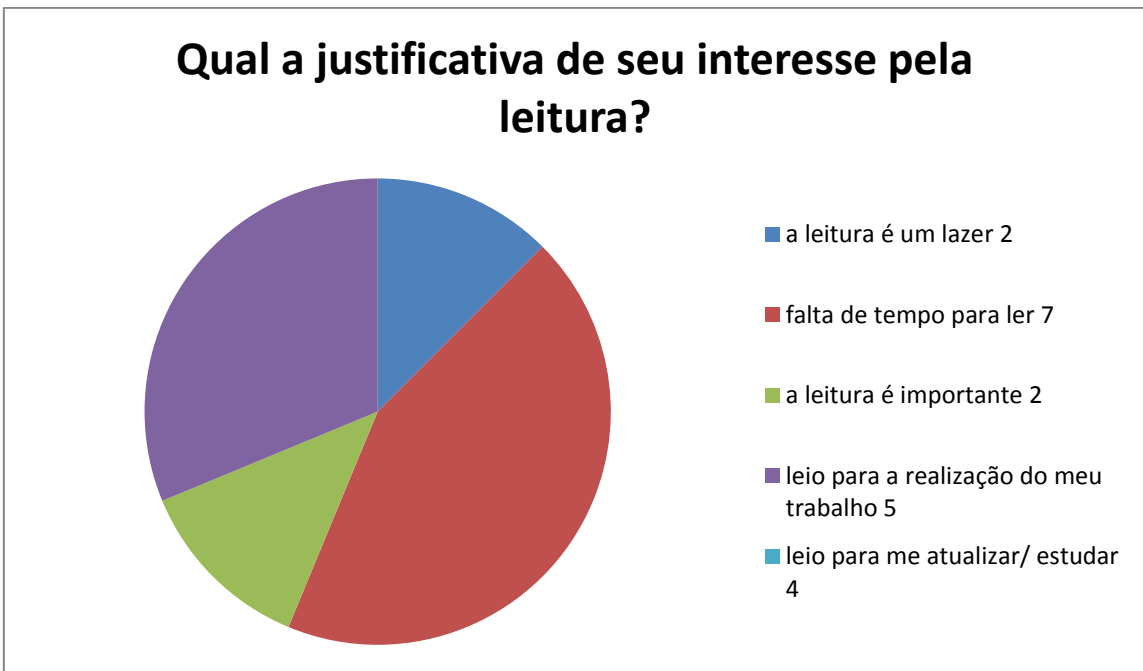


Figura 5 – Gráfico representando respostas de questão aberta.

Uma considerável parcela de professores queixou-se da falta de tempo para leitura, afirmaram que sentiam falta de ler mais, porém esbarram-se na falta de tempo. Muitos alegaram que, devido à falta de tempo, acabam lendo somente em função do trabalho que exercem. Talvez, por esse motivo é que consideram a interesse pela leitura como bom ou regular, pois estas práticas de leitura exercidas pelos professores estão mais voltadas para a obrigação profissional do que para o prazer literário.

Quando questionamos sobre as preferências pela leitura, permitimos que as respostas fossem de múltiplas escolhas e estas ficaram assim estabelecidas:

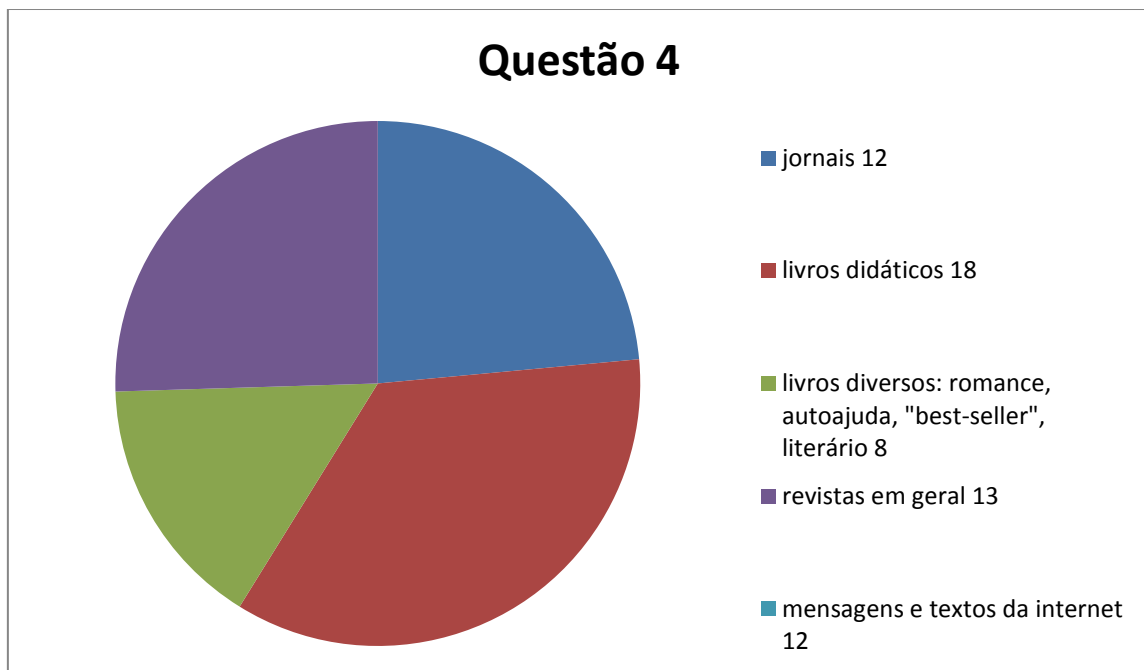


Figura 6 – gráfico representando respostas obtidas para a questão 4.

O livro didático ocupa espaço prioritário nas leituras dos professores; seguido pelas revistas, jornais e mensagens da internet. A leitura do texto literário fica em último plano e, pior ainda, se considerarmos a resposta anterior, é percebermos que como o professor não dispõe de tempo para ler, e a leitura do texto literário serve-lhe apenas entretenimento. O que não deixa de ser uma contradição, porque só pode se entreter quem dispõe de tempo para ler. Parece que a leitura torna-se então uma fuga, assim como qualquer outra atividade de entretenimento. Ressalte-se que o livro didático é sua maior fonte de informação.



Dessa forma, o livro didático acaba se consolidando como o grande esteio do professor, uma vez que se trata do único material concreto no qual pode confiar, pois ele é “aprovado pelo MEC”. Assim sendo, absolve o professor de qualquer deslize, basta segui-lo religiosamente.

Percebemos, em nossas experiências profissionais em sala de aula, que colegas professores inúmeras vezes deixam de ler obras literárias em sala de aula com os alunos pela simples preocupação com a conclusão do livro didático e com a justificativa de que o livro didático também tem textos bons, o que não deixa de ser uma verdade, porém estes textos, em grande maioria, são fragmentados e a percepção que os livros didáticos passam de leitura está sempre voltada para decodificação e/ou questões interpretativas relacionadas ao texto, na maioria das vezes.

É válido ressaltar que o livro didático é um material gratuito e que oferece meios para o professor realizar sua prática em sala de aula, o problema é que os livros didáticos também não têm uma concepção que considere a leitura como espaço de interação, criação e crescimento do leitor. Na maioria das vezes apresentam discursos belíssimos, baseados em grandes teóricos, mas, quando propõem atividades de leitura, estas estão sempre mecanizadas, repetitivas, com textos fragmentados que, além de desinteressantes para o aluno, apresentam atividades de interpretações cristalizadas no tempo. É esta “muleta” do professor que acaba por favorecer a automatização de “protocolos conservadores que regem a leitura em todos os graus de ensino deste país” (SILVA, 2005, p.13).

O professor precisa ser leitor acima de tudo, para que possa ser sujeito de suas práticas em sala de aula, precisa ser conhecedor do seu espaço de trabalho, do seu aluno e do leitor no qual quer transformá-lo. Não se pode esperar por uma política educacional libertadora, norteadora de suas práticas, pois esta dificilmente virá, uma vez que é interessante para o sistema que continuemos com práticas ineficazes de leitura, formando leitores cada vez menos críticos e mais alienados, com uma visão sempre estática da realidade. Assim como afirma Silva,

[...] não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua ‘cult’, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação (SILVA, 2005, p. 22).

No Ensino Fundamental I, a leitura ainda apresenta certa relação com a ludicidade e, apesar das práticas ineficientes que a escola vem adotando, conforme expressam pesquisadores

como Silva (2005), Zilbermann (2009), Lajolo (1993), entre outros, o aluno, quando motivado e incentivado, ainda sente prazer pela literatura. Contudo, e de acordo com nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa, é na transição do Ensino Fundamental I para o II que a leitura como fruição se perde, dando espaço às práticas que menosprezam o prazer literário e reforçam o desinteresse pela leitura.

Quando questionados sobre as exigências mínimas para o hábito da leitura, eles assim responderam:

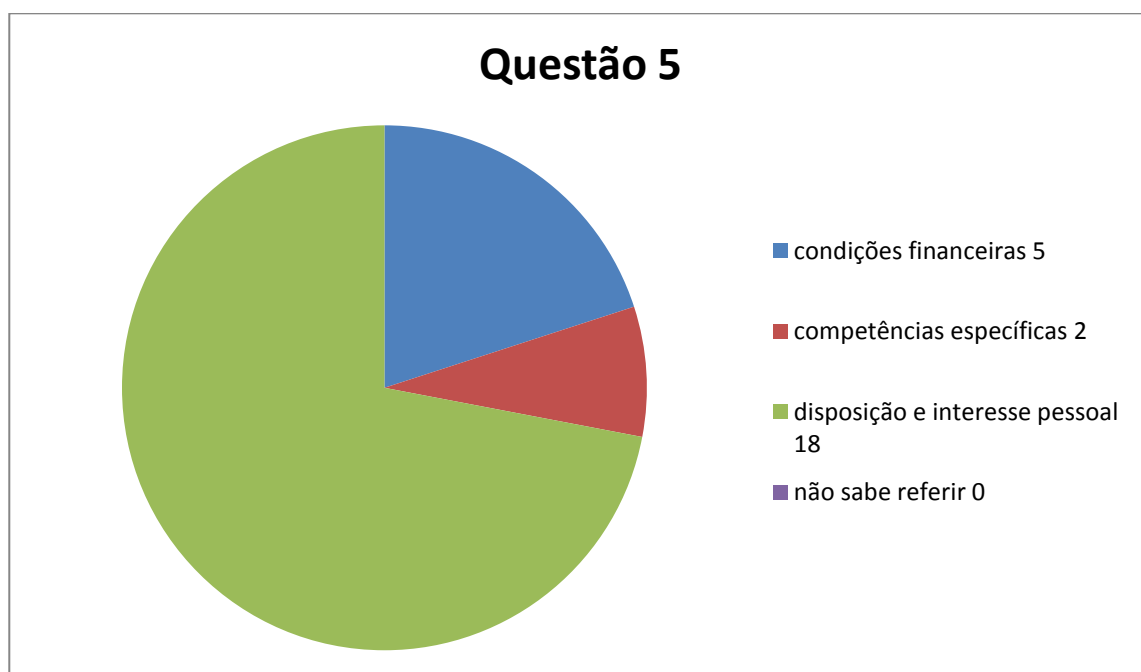


Figura 7 – gráfico representando as respostas obtidas na questão 5.

Para os professores, a principal exigência para desenvolver a leitura é a disposição e interesse pessoal, seguida pelas condições financeiras. O que intrigou foi o percentual mínimo que considera necessário ter competências específicas, pois este dado revela que, para o professor, não são necessárias estratégias de leitura, nem desenvolver a competência leitora, uma vez que esta se dá apenas pela vontade de ler e pelas condições financeiras para adquirir os textos. Talvez seja este um dos ícones do problema da formação do leitor na escola, o fato do professor não considerar que este aluno necessita desenvolver competências e habilidades leitoras, ou então esta prática será sempre algo desinteressante, apenas uma atividade escolar para se extrair respostas, preencher fichas ou para obtenção de nota.



Na grande maioria das vezes a escolha dos textos está fragmentada e no mesmo plano do livro didático, material este que é unívoco e comprometido, engajado com as matérias do currículo oficial. Dessa forma, a leitura surge sempre como um pretexto do professor para trabalhar o currículo básico e ao aluno cabe sempre o papel de receptor para o qual a leitura passa a ser algo obrigatório ao invés de ser uma prática prazerosa, atrativa para ele. Assim como expressa Kleiman

[...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (KLEIMAN, 1999, p. 35)

É dessa forma que a escola tem utilizado as práticas de leitura, com uma metodologia que leva o aluno a ler de forma mecânica com um objetivo exclusivamente didático e, portanto, obrigatório e desmotivador. Esta forma mecanizada de se trabalhar com a leitura surge da necessidade do professor de se sentir com a consciência tranquila de que deu o conteúdo obrigatório. Nesse contexto, se o aluno aprendeu ou não a história é outra, mas o conteúdo foi dado, ninguém poderá levantar a hipótese de que ele não trabalhou.

Quanto à última questão, perguntamos sobre como o professor utiliza a leitura em sala de aula e esta questão apresentou os seguintes resultados:

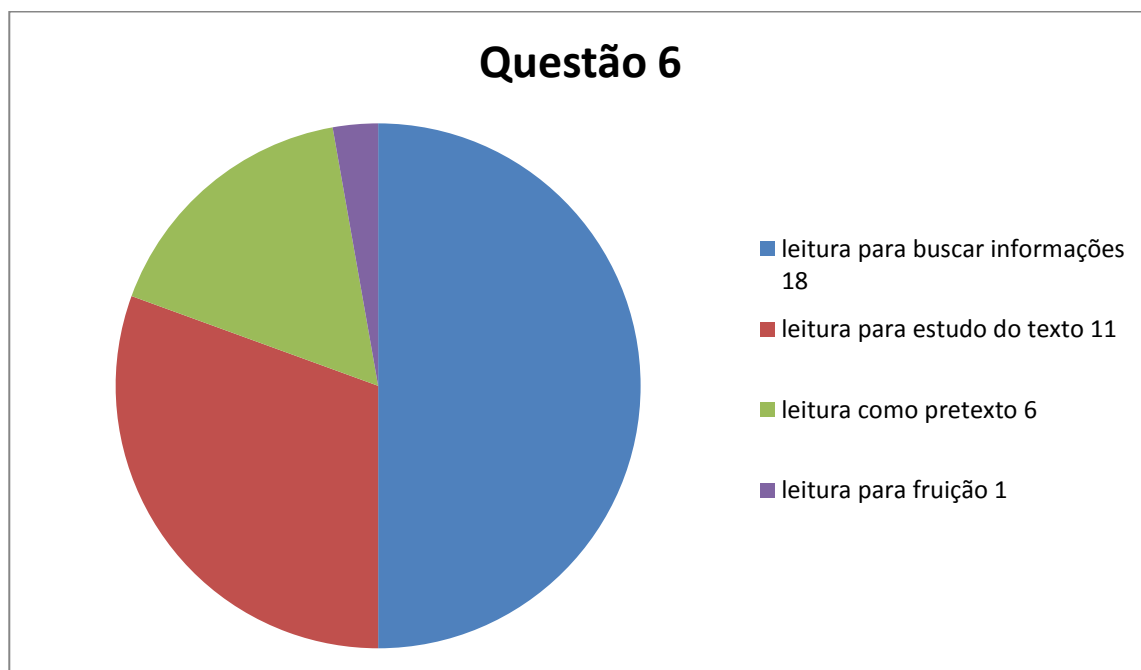


Figura 8 – gráfico esboçando respostas obtidas com a questão 6.

Para os professores, a leitura não deve ser utilizada em sala como fruição e sim, para buscar informações. Outra parcela considerável vê a atividade com a leitura como uma prática para estudo do texto.

As práticas de leitura extremamente vinculadas ao livro didático que, em grande maioria, trabalha com fragmentos de obras descontextualizados de todo o restante do conteúdo, sem nenhum outro propósito de leitura que não esteja apenas voltado à leitura para decodificação, interpretação e análise gramatical. Tais práticas desenvolvidas na escola corroboram para que, em palavras de Silva, “[...] a leitura escolar oscile entre nada e coisa nenhuma, institucionalizando a ignorância” (SILVA, 2005, p.13).

Ao professor, com tais práticas, fica a falsa sensação de dever cumprido e ao aluno, a falsa ideia de que aprendeu. Muitos estudiosos preocupam-se com esta problemática. Para esses o quadro é bem pessimista, considerando que, além das dificuldades já citadas, somam-se ainda os avanços midiáticos e tecnológicos. Mudanças para as quais os professores e a escola também não estão bem familiarizados e preparados para utilizá-los como ferramentas de trabalho capazes de potencializar suas práticas e, assim, elas acabam por afastar ainda mais o aluno da leitura.



### **Considerações finais**

Formar um leitor é pretender a busca de uma mudança para a sociedade que nos cerca, é não conformar-se com a manutenção de uma sociedade alienada que deglute conceitos e pensamentos preconceituosos, elitistas sem nenhuma relutância. Reconhecemos na leitura do texto literário a potencialização para a transformação dessa sociedade por meio do aluno que é sujeito-leitor, assim como almejam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. Trata-se, de fato, da relação entre o leitor e a obra, e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural (PARANÁ, 2008, p. 58):

Em nossas experiências vivenciadas no espaço escolar percebemos que estas concepções são sufocadas por outros elementos que também fazem parte do sistema educacional como os exames nacionais, estaduais e internacionais que avaliam as escolas, alunos, gestores e outros. Dessa forma, diante das pressões do sistema, o professor e a escola optam pela sistemática de avançar conteúdos obrigatórios, realizar avaliações internas e atropelar tudo aquilo que demande tempo e dedicação das partes interessadas.

Assim sendo, a escola, atualmente, realiza um trabalho com a leitura muito ineficaz, quando não inexistente. Busca-se a realização de projetos que visam apenas à leitura quantitativa, preocupando-se em apresentar números de obras lidas por ano ou por bimestre. Toma-se o ato da leitura como um processo mecanizado, desprovido de significação para o aluno leitor.

Precisamos, urgentemente, melhorar nossas práticas de leitura na escola, pois, como defende Silva em nossas práticas de ensino-aprendizagem da leitura na escola temos que





[...] parar de ler para memorizar normas gramaticais ou conteúdos cristalizados ou superficializantes e, a passos largos, começar a ler para enxergar melhor o mundo; parar de ler para vomitar matéria ou apenas imitar, na base da osmose os cânones dos clássicos e, a passos largos, começar a ler para compreender esta nossa sociedade e para nos compreendermos criticamente dentro dela (SILVA, 2005, p. 13).

Dessa forma, a leitura na escola precisa, em caráter de urgência, ser trabalhada em sala de aula e também fora dela. Em especial e principalmente – seja na escola ou em outro espaço, seja nas aulas de Língua Portuguesa como em outras disciplinas – que a leitura seja trabalhada e que isso se efetue como um processo libertador para o aluno, no qual ele possa perceber a vida, compreendê-la, que possa interagir com os diferentes tipos de textos e autores.

Não queremos aqui culpar o professor e colocá-lo como único responsável pelos problemas com a leitura, mas temos que considerar que ele acaba sendo um grande pivô deste processo, mesmo que não intencionalmente. Conforme Silva, o professor, na maioria das vezes, lê menos que o aluno. Por outro lado, este mesmo profissional “é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar” (SILVA, 2005, p. 19), sendo este, um dos principais focos do problema da leitura nas escolas públicas do Brasil.

Além do mais, ao longo do processo de formação de professores, não foi dado o devido valor ao ensino da leitura e, em consequência, muitos profissionais não adquiriram nem o hábito e, tampouco, a valorização do ato de ler como uma forma de expansão de mundo.

### **Referências bibliográficas**

- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí: Unijuí. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de leitura do Brasil – ALB, 1996.
- KLEIMAN A. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.



- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. **As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil**: Reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Florianópolis: Fórum Linguístico v. 9, n. 1, jan./mar. 2012.
- OLIVEIRA, M A. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.
- SILVA, E. T. S. **Criticidade e Leitura**: ensaios. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 5. reimpressão, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed., Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.