



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS**

ELIENE DO CARMO SANTOS

REFLETINDO SOBRE AS NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA

**Brasília
Julho de 2011**

ELIENE DO CARMO SANTOS

REFLETINDO SOBRE AS NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA

Monografia apresentada à Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura.

Orientadora: Professora Dra. Maria Luiza M. Sales Corôa

Brasília

2011

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os docentes que acreditam na educação como um meio eficaz de transformação do sujeito e de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, pelo dom da vida, e aos meus pais que com simplicidade e humildade me ensinaram a lutar pelos meus objetivos e não mediram esforços para me oferecer uma boa formação mesmo diante das adversidades.

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.¹

¹ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez & Aut. Associados, 1985, p. 11

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
SEÇÃO I.....	9
LEITURA: CONCEPÇÃO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	9
1.1 O QUE É LEITURA?	10
1.2 LEITURA E SUBJETIVIDADE	12
1.3 LEITURA E SOCIEDADE	15
SEÇÃO II.....	10
O ENSINO DE LEITURA.....	18
2.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	17
2.2 LEITURA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR	18
SEÇÃO III.....	25
A LEITURA NA ERA TECNOLÓGICA E O PAPEL DA ESCOLA.....	26
3.1 BREVE HISTÓRICO	25
3.2 LEITURA E TECNOLOGIA	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

INTRODUÇÃO

Segundo Mary Kato (1985, p. 1), “no Brasil, a preocupação educacional na área da linguagem tem incidido muito mais sobre a escritura do que sobre a leitura, motivo por que os linguistas têm-se voltado, em seus trabalhos aplicados, a se dedicar mais aos problemas da escrita e da redação”.

Não obstante essa realidade, não se pode ignorar que, especialmente nas duas últimas décadas do século XX, foram realizadas várias pesquisas no país voltadas para o tema da leitura, as quais abordam a sua história, os aspectos cognitivos e pedagógicos envolvidos na sua aprendizagem, as políticas de incentivo à leitura e o surgimento dos novos suportes que têm influenciado significativamente na formação de leitores.

Nessa perspectiva, é importante considerar que tais pesquisas não são realizadas estritamente por profissionais ligados diretamente à educação. É significativo o número de profissionais de diferentes áreas que têm buscado compreender, por meio dos aspectos cognitivos e pela dimensão social da leitura, os diversos fatores relacionados à aprendizagem desta, bem como a sua inserção na sociedade como um hábito cultural.

Embora este fato demonstre um avanço no campo teórico, é notório que, apesar de a leitura se constituir como um elemento imprescindível na estruturação do ensino brasileiro, o trabalho prático com a leitura na sala de aula ainda deixa muito a desejar e o seu ensino ainda se depara com diversos obstáculos.

Sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico e estático, muitas vezes automatizando o seu uso. O ensino de leitura muitas vezes é desprovido de sentidos para os alunos, o que não contribui para a formação destes como leitores. Isto se dá em razão do ensino muitas vezes não estar fundamentado numa concepção teórica firme sobre o que é leitura. Tal realidade suscita alguns questionamentos: o que é leitura? Quais as suas implicações na formação do sujeito e nas relações sociais? Quais as concepções que a escola tem atribuído a este ato? Quais os aspectos que são considerados no seu ensino?

Além disso, outra questão que se apresenta de forma contundente é a maneira como a escola tem lidado com a tecnologia no que diz respeito ao ensino da leitura e à formação de leitores, já que com o avanço tecnológico, ocorrido especialmente na última década do século

XX e de forma mais veloz no início do século XXI, surgiram novos suportes de leitura que têm sido utilizados pelos alunos em suas casas e nos ambientes de lazer. Como a escola tem utilizado esses recursos no processo de ensino e de incentivo à leitura?

Considerando as questões ora apresentadas e sem a pretensão de esgotá-las, esse trabalho tem por objetivo propor uma reflexão acerca das novas práticas de leitura, por meio da apresentação do conceito de leitura e sua importância para a formação do sujeito e para a sociedade, a problemática concernente ao seu ensino, bem como as novas perspectivas oriundas dos novos suportes de leitura oferecidos pela tecnologia.

SEÇÃO I

LEITURA: CONCEPÇÃO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.²

Segundo Rangel (1990, p. 9), “ler é uma prática básica, essencial, para aprender”. Mas em que consiste essa prática? Quais os aspectos envolvidos no ato de ler? Embora muito se discuta acerca do assunto, dificilmente se chega a um conceito sólido de leitura. Ao nos depararmos com pessoas lendo livros, jornais, revistas etc., podemos considerá-las como decodificadoras de letras. Será que a leitura se restringe à decifração de palavras?

Embora a leitura seja de extrema importância em uma sociedade letrada como a nossa, a realidade que nos cerca é o fato de que em nosso país o ato de ler não consiste em um hábito comum a grande parte da população. Dá-se isto em razão das condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, em que a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma parcela minoritária de indivíduos que teve acesso à educação e, conseqüentemente, ao livro (Silva, 1996).

Tal realidade aponta para a necessidade de uma reflexão crítica a respeito dos conceitos de leitura e suas implicações no ensino.

² BELLENGER, Lionel, 1978, apud Kleiman, 2001, p. 15

1.1 O QUE É LEITURA?

De acordo com Teixeira (2007, p. 85), entende-se por leitura “toda atividade capaz de fazer sentido e despertar o interesse do leitor, permitindo-lhe fazer relações com o que ele já conhece, não importando a natureza verbal ou não verbal do texto”. Nesse sentido, a leitura apresenta-se como uma atividade que atribui significados continuamente, os quais precisam ser esclarecidos pela compreensão do ser humano, por meio da sua subjetividade. Cada indivíduo aprende a ler a partir do seu contexto pessoal e, portanto, leva consigo as diversas experiências vivenciadas ao longo de sua vida. Assim, pode-se considerar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1987, p. 11).

A consideração de um indivíduo como leitor se dá a partir do momento em que ele compreende o que lê. Assim, é coerente afirmar que ler é antes de tudo compreender e que não basta decodificar sinais e signos lingüísticos, mas é preciso que o leitor posicione-se diante do texto, transformando-o e sendo transformado, ultrapassando, portanto, os aspectos meramente utilitaristas ou livrescos da comunicação leitor-texto. Silva (1996, p. 45) destaca que isso é possível por meio de três propósitos da leitura: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”. Nessa perspectiva, o referido autor define o ato de ler como “não só uma ponte para a tomada de consciência, mas um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Embora no senso comum se restrinja o conceito de leitura à decifração da escrita, sua aprendizagem está tradicionalmente relacionada ao processo de formação do indivíduo, incluindo sua capacitação para o convívio e atuação social

Segundo Martins (1994, p. 31), as concepções vigentes sobre leitura podem ser sintetizadas em duas caracterizações:

- i) como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);*
- ii) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).*

Investigações interdisciplinares têm apontado que esta última concepção possibilita uma abordagem mais ampla e mais aprofundada do assunto. No entanto, cabe ressaltar que é preciso considerar o processo de *decodificação* versus *compreensão* como uma questão dialética, uma vez que ambas são necessárias à leitura, já que a decodificação sem a compreensão é inútil e a compreensão sem a decodificação é impossível (Martins, 1994).

De acordo com Silva (1995, p. 106), “compreender um texto significa compreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto, como instituída pelo autor (...)”. Nessa perspectiva, podemos depreender que um texto, quando lido e compreendido, mostra-se como um instrumento bastante eficaz na transformação do indivíduo em um cidadão crítico e agente, com capacidades para modificar e formar conceitos. Isso porque a leitura está vinculada à transformação de significados, que não se restringe à descoberta do significado pretendido pelo autor (emissor), mas envolve o questionamento e a problematização do que se lê. Silva (1995) destaca que o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados e que a leitura desprovida de compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura.

Nesse contexto, a participação do leitor no texto por meio da sua interação com o autor é fundamental para que o processo de ler se concretize. Desta forma, é possível falar em produção de texto à medida que a leitura é produzida e afirmar que o leitor é um ser agente. A leitura adquire a forma do mundo do receptor por meio das palavras daquele que a escreve (emissor). Isto se dá por intermédio de um código e uma mensagem comuns que são moldados por ambos em conformidade com suas respectivas leituras de mundo.

Numa concepção interacionista de leitura, o ato de ler é concebido como uma atividade social, o que faz com que as estratégias cognitivas sejam adequadas aos propósitos de leitura e às finalidades que orientem a ação de ler. Ao ler um texto, o leitor tem uma finalidade. Assim, “as características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na memória, conhecimentos prévios relevantes, que ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos.” (Garcez, 2008, p. 64).

O modo como se lê não é estático ou mecânico, variando de acordo com fatores e com a situação de leitura, os conhecimentos prévios e a experiência do leitor. Segundo Kleiman

(1999), é por meio da interação dos conhecimentos lingüísticos, textual e de mundo que o leitor atribui sentido ao texto.

O conhecimento lingüístico está relacionado à organização sintática da língua, ao vocabulário, aos recursos gramaticais etc.

Os conhecimentos textuais dizem respeito ao domínio que o leitor possui das características dos gêneros textuais. Kleiman (1999) afirma que o conhecimento de estruturas e tipos de discurso determina as expectativas do leitor em relação aos textos, as quais exercem um papel significativo na compreensão.

O conhecimento de mundo refere-se à proximidade que o leitor possui com os assuntos tratados nos textos, o que facilita a integração de informações e a antecipação de sentidos do texto antes da leitura.

A leitura desencadeia significação e é nesse momento que o autor e o leitor definem-se em suas condições de produção, atribuindo a quem é de direito o papel de “sujeito” da leitura. Mas afinal, quem pode ser classificado como “sujeito da leitura”? O leitor ou o autor? Ao analisar este questionamento, observamos que embora o autor crie o texto, o leitor o insere em um determinado contexto e faz com que as palavras ganhem forma e significado, os quais mudam conforme o leitor e a época. Nas palavras de Umberto Eco (1964), apud Glowacki (2007, p. 270), “o texto não passa de um piquenique em que o autor traz as palavras e os leitores, o sentido”. Portanto,

1.2 LEITURA E SUBJETIVIDADE

A busca constante de minha existência e, portanto de minha inserção no mundo é movida por atos que me colocam na situação de confrontos com diferentes horizontes de significados. Existo e ganho minha individualidade à medida em que desvelo e vivencio o complexo de significados atribuído ao meu mundo, pelos outros e por mim. Falo, ouço; escrevo, leio; volto-me ao outro, comunico-me. Sinto-me com os outros; busco a união através das coisas do mundo. Esta busca é mediada por um determinado tipo de linguagem – sem ela inexistiria a possibilidade de expandir minhas experiências e de participar da transformação da cultura.³

³ SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

Conforme definição de Luft (1998, apud Matos 2001, p. 13), **subjetividade** significa: (1) – de ou relativo ao sujeito; (2) que está somente no sujeito, no eu, que se passa ou existe no espírito; (3) que exprime apenas ideias ou preferências da própria pessoa.

Freitas (2000, p. 60), citando Larrosa (1996), afirma

que a leitura é uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é. Leitura como formação e transformação, como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. Leitura é o que nos passa.

No processo de formação do leitor, é fundamental que seja estabelecida uma relação com o texto e deste com um contexto mais abrangente, que diz respeito aos conhecimentos prévios que o leitor possui. Os conhecimentos prévios são essenciais para que o sujeito chegue à compreensão do texto, uma vez que “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (Kleiman, 1999, p. 25).

Portanto: quando se inicia o ato de ler? De acordo com Silva (1996, p. 95), o ato de ler tem início quando um sujeito, por meio de sua percepção, se conscientiza acerca dos documentos escritos existentes no mundo. Na busca pela intencionalidade, “o sujeito abre-se para possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou sugerem.” A compreensão também não se exclui desse processo. Segundo o autor,

Ao buscar a compreensão do texto, a partir das referências sugeridas pelos signos impressos que compõem o documento, o sujeito executa as atividades de **constatação**, **cotejo** e **transformação**. Na constatação, o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significação; no cotejo, o sujeito interpreta os significados atribuídos; na transformação, o sujeito responde aos horizontes evidenciados, re-elaborando-os em termos de novas possibilidades. (grifos meus)

Nesse sentido,

A *leitura* se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito e seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do *ser leitor*. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido,

o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados.

Por sua vez, o sujeito do discurso, enquanto Ser-Homem, é dotado de uma multiplicidade de aspectos que facultam seu reconhecimento e identificação. E

Enquanto SER-NO-MUNDO-COM-OS-OUTROS, vive a experiência fenomenal e do frente-aos-olhos (intersubjetiva, histórica e cultural), assumindo, através dela, a sua forma de existência. Seu relacionamento com o mundo se dá através da intencionalidade (isto é, da consciência dialética homem-mundo). (Silva, 1996, p. 74)

Embora a leitura esteja diretamente relacionada à subjetividade, não se pode desconsiderar a importância que o outro exerce no processo de compreensão desencadeado pelo ato de ler. Isto porque a construção do conhecimento se dá também na partilha com o outro, pois é por meio deste que o sujeito vai percebendo o mundo ao seu redor e construindo, a partir dele, o seu próprio.

Freitas (2000, p. 62) elucida essa importância ao citar um trecho do relato autobiográfico do romancista Elias Canetti, no qual este demonstra como foi fundamental em toda a sua vida a experiência de leitura apreendida com o pai:

Alguns meses depois de meu ingresso na escola aconteceu algo solene e excitante que determinou toda minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. (...) Falou-me, de forma animadora e séria de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias; tão bela como estas seriam as outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e a noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando acabasse de ler este livro ele me traria outro. (...) Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive que interromper minha leitura um dia sequer. (...) quase tudo aquilo a que devo minha formação estava nos livros que por amor de meu pai, li aos sete anos de idade.

Tais considerações apontam para um conjunto de ações necessárias para que haja leitura, vinculada com o sujeito: decodificação de signos, conhecimentos prévios, interação entre o leitor e o texto, reflexão, compreensão e a participação do outro. Assim, a leitura se realiza por meio de uma interação entre processos cognitivos e comunicativos, o que permite a formação de um leitor crítico, capaz de compreender um texto e lhe atribuir novos significados.

1.3 LEITURA E SOCIEDADE

Numa sociedade caracterizada pela busca de informações e de conhecimento, é imprescindível que a leitura seja adotada como via de inclusão social e de melhoria para a formação do indivíduo. Isto porque, grande parte do patrimônio cultural, histórico e científico da humanidade está registrada nos livros, o que confere à leitura um papel fundamental nas sociedades modernas e, conseqüentemente no âmbito escolar, principal lugar onde se promove a educação das crianças e jovens da sociedade.

A leitura, possuindo vários significados e valores na cultura das sociedades letradas, não se caracteriza como um ato solitário e à margem dos problemas sociais. Segundo Magda Soares (1986), a leitura é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados, que possuem seu universo, têm um lugar na estrutura social e se relacionam com o mundo e com os outros.

No entanto, apesar dessa diversidade de significados e valores, a leitura ainda se mostra como privilégio das classes economicamente bem sucedidas e a sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível à elaboração de sua própria cultura, bem como à transformação de suas condições sociais. (Soares, 1986, p).

Isto se dá em razão da experiência de a leitura (quando realizada de forma crítica) libertar o leitor, conduzindo-o a uma nova percepção das coisas, da realidade que o cerca. Assim, ela deve ser colocada como um instrumento de participação e renovação cultural, à medida que sejam confrontados significados e a participação na busca da verdade.

Entretanto, é provável que isto não interesse àqueles que dominam o poder de forma ilegítima, já que o ato de ler mostra-se como “perigoso” para eles. Mas perigoso em que sentido? Silva (1995, p. 12) aponta três elucidações que esclarecem a este questionamento:

1 - O ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as. Aos dominadores, exploradores ou opressores interessa que as classes subalternas não percebam e nem expliquem as estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios;

2- A escrita tem sido utilizada como um instrumento de domínio de uma classe social sobre outras. Por isso mesmo, a manutenção de uma grande massa de iletrados ou

semiletrados tem uma razão de ser. Interessa à classe dominante que ao lado de uma indústria da “fome de alimento” também exista uma indústria da “fome de ler”;

3 – As possibilidades do exercício da crítica através da leitura de livros (ou similares) são bem maiores do que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação. A censura de livros não é semelhante à censura da televisão ou rádio. O aumento do público leitor significa o acesso a informações não atingidas pela “tesoura” da censura e, por isso mesmo, mais objetivas em termos de colocação. Imagine o “problema” que seria criado para a ideologia dominante se a maior parte da população brasileira tivesse acesso, por exemplo, à leitura das obras completas de Marx, Engels, Mao Tse Tung, Gramsci, Paulo Freire, etc.

Diante destas considerações, fica claro que a leitura é um importante mecanismo de conscientização, a qual “na íntegra do seu movimento, faz com que o homem dialeticamente direcione-se para determinados fatos e relações contidos na realidade circundante e tome distância desses fatos e relações a fim de refleti-los, questioná-los e, se necessário, transformá-los.” (Silva, 1995, p. 19). Nesse sentido, a **conscientização** deve ser compreendida como a superação de uma realidade individual ou coletiva por intermédio do exercício da crítica dos fatos e dos comportamentos sociais dos indivíduos.

Portanto, “a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um *situar-se constante* frente aos dados dessa realidade, expressos e interpretados através da linguagem” (Silva, 1995, p. 20).

SEÇÃO II

O ENSINO DE LEITURA

Não seriam as tentativas de ensino da leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento?⁴

Dada a concepção de leitura, sua tradicional relevância na escola e ainda considerando a sua importância para a formação do sujeito e para a sociedade, é imprescindível uma reflexão acerca de seu ensino no contexto escolar brasileiro, já que “a atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas” (Silva, 1996, p. 31) e que em muitos casos a escola é o único ambiente em que o aluno desenvolve essa prática.

2.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Segundo Kleiman (2001, p. 49), a tentativa de ensino da leitura não é incoerente se este “for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades lingüísticas que são características do bom leitor, por outra.”

As estratégias de leitura referem-se às operações regulares para abordar o texto e podem ser deduzidas a partir da compreensão do texto. Nesse sentido, as estratégias do leitor classificam-se em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas dizem respeito “àquelas operações (na regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”, enquanto as estratégias metacognitivas

⁴ KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

“seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (Kleiman, 2001, p. 50)

Por sua vez, o desenvolvimento das habilidades lingüísticas refere-se ao ensino de capacidades específicas, “cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos” (Kleiman, 2001, p. 65).

Para Smith (1999, p. 12), “*a leitura não pode ser ensinada para as crianças*” e o professor não tem a responsabilidade de ensinar as crianças a lerem, mas sim de tornar a aprendizagem da leitura possível. Martins (1994, p. 34) ratifica esse posicionamento ao afirmar que

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Portanto, o professor exerce o papel de mediador no processo de aprendizagem da leitura e de formação do aluno leitor. Daí surge a necessidade de se refletir sobre a problemática que envolve o ensino de leitura na realidade educacional brasileira.

A leitura implica aprendizagem e, ao mesmo tempo em que ler é pensar o pensamento do outro, também é possibilidade de adentrar em épocas distintas e compartilhar o universo da alteridade ali presente. É um perder-se no texto para depois se encontrar. Abre-se, assim, um portal de possibilidades para a formação do estudante/leitor. Quando ocorre a apropriação do texto por parte do leitor, ocorre quase uma ritualística: o leitor apropria-se do sentido do texto e apaixona-se pela leitura. (Glowacki, 2007, p. 266).

2.2 LEITURA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

A leitura exerce um papel fundamental no ambiente escolar, uma vez que ela apresenta-se como um dos principais instrumentos de acesso à cultura. Segundo Silva (1996, p. 31)

(...) seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros.

Embora esse papel seja reconhecido, nota-se que o espaço destinado à leitura em sala de aula ainda é pequeno e que quando ele acontece, não são estabelecidos objetivos e propósitos claros para a leitura, o que dificulta a compreensão e recriação do sentido do texto. Kleiman (1999) destaca que a atividade de leitura é realizada de forma difusa e confusa, se constituindo muitas vezes apenas em um pretexto para tarefas de ensino da língua como resumos, análise sintática entre outras. A mesma percepção tem Silva (1996, p. 33):

Na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parecer ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos.

Especialmente nos momentos iniciais de aprendizagem, é necessário que a prática da leitura esteja desvinculada de imposição, a fim de despertar nas crianças o gosto pela leitura. É preciso que pais e professores se empenhem para proporcionar às crianças a “gratuidade do prazer de ler”, eximindo de apresentá-la aos futuros leitores como o mero cumprimento de uma formalidade. Colaboram para o alcance desta gratuidade, a observância dos dez direitos imprescindíveis do leitor formulados pelo escritor francês Daniel Penacc (1993)⁵, a partir da experiência cumulada ao longo dos seus muitos anos de prática docente em liceus de Paris.

Nesse sentido, a leitura de fruição do texto, ou seja, ler por prazer, mostra-se como um caminho propício para proporcionar ao aluno experiências significativas com a leitura. Para tanto, Geraldi (1997) afirma que é preciso recuperar da nossa vivência de leitores três princípios.

O primeiro princípio a ser considerado diz respeito ao “caminho do leitor”, que está relacionado à necessidade de se respeitar os passos e a caminhada do aluno enquanto leitor, que se faz pelas suas leituras.

⁵ Os dez direitos imprescindíveis do leitor: (1) o direito de não ler; (2) o direito de pular páginas; (3) o direito de não terminar um livro; (4) o direito de reler; (5) o direito de ler qualquer coisa; (6) o direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível); (7) o direito de ler em qualquer lugar; (8) o direito de ler uma frase aqui e outra ali; (9) o direito de ler em voz alta; (10) o direito de calar.

Já o segundo princípio está relacionado ao “circuito do livro”, visto que muitas vezes a seleção de livros para a leitura parte de recomendações de colegas que já tiveram contato com estas obras. Na prática escolar, o professor deve criar esse circuito entre os alunos, facultando-lhes a leitura livre, por meio de indicações dos colegas, rodízio de livros entre os alunos, visitas frequentes a bibliotecas públicas, pela curiosidade, pela capa do livro etc.

Por fim, o terceiro princípio relaciona-se com o fato de que “não há leitura qualitativa no leitor de um livro”, ou seja, a quantidade ainda pode ser um fator de qualidade no sentido em que quanto maior o número de leituras do aluno, maior será a sua compreensão do texto.

Embora a leitura de fruição seja essencial para a formação do aluno-leitor, o professor não pode ignorar o fato de que a leitura não se constitui sempre como um ato agradável e prazeroso. Nas palavras de Rangel (1990, p. 10),

(...) ler nem sempre é agradável, seja pelo conteúdo, seja pela forma do texto, seja pelas habilidades requeridas (atenção, concentração, acuidade, perseverança, etc.), seja pelo nosso momento pessoal (emocional), seja pelos interesses que nos motivam, nem sempre atendidos pelo texto etc.”

Essa realidade deve ser compreendida pelo aluno ao longo da sua formação, à medida que ele entra em contato com textos diversificados e se torna um leitor maduro, capaz de volver para o significado do texto que lê atualmente o significado de todos os textos que leu anteriormente. O processo de amadurecimento do leitor, portanto, implica na adoção de posturas frente ao texto, as quais estão relacionadas diretamente com as vivências de leitura do aluno. Nesse sentido, além da leitura – fruição de texto já mencionada, Geraldi (1997) aponta três outras posturas que podemos adotar frente ao texto: leitura – busca de informações, leitura – estudo do texto e leitura do texto – pretexto.

A *leitura – busca de informações* caracteriza-se pelo objetivo do leitor de extrair do texto informações. Este objetivo pode definir a interlocução estabelecida no processo da leitura, entretanto, o porquê de se estabelecer essa interlocução é definido por outros objetivos. Diante desta realidade, é pertinente questionar: para que extrair informações? Observa-se que em grande parte dos livros didáticos de língua portuguesa os textos disponibilizados para os alunos não respondem a este questionamento, visto que a finalidade da leitura restringe-se a dar subsídio para responder questões de compreensão de texto. Assim, as leituras efetuadas em outras disciplinas do currículo, como história, geografia, ciências etc.

mostram-se como menos artificiais do que as realizadas na aula de língua portuguesa, já que a extração de informações X ou Y do texto apresenta-se de forma mais clara e objetiva.

No que tange aos níveis de profundidade, esse tipo de leitura pode estar voltado tanto para a extração de informações mais superficiais do texto como para informações de nível mais profundo. Convém ressaltar que esse tipo de leitura não se restringe somente a textos de jornais, livros científicos etc., mas aplica-se também a textos literários.

Essa postura ante o texto mostra-se como essencial na formação do leitor crítico, uma vez que

a capacidade de articular criticamente elementos do mundo construindo conhecimento exige informação. Ninguém forma conhecimento a partir do nada. Dentro de um contexto histórico definido o conhecimento se constrói porque os sujeitos dispõem de determinadas condições que permitem a manipulação intensa de dados, fatos, teorias, interpretações, em diversos graus de sofisticação. (BRITTO, 1997, p. 23)

No que concerne à *leitura – estudo do texto*, Geraldi (1997) aponta que, assim como a *leitura – busca de informações*, esta é praticada com mais frequência em outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa, as quais deveriam desenvolver as diversas formas de interlocução entre leitor/texto/autor. O autor apresenta como roteiro no estudo de um texto a especificação da tese defendida pelo autor, os argumentos apresentados em favor da tese defendida, os contra-argumentos levantados em teses contrárias e a coerência entre tese e argumentos. É importante considerar que cada um desses tópicos pode ser dividido em outros, questionando-se tanto a tese defendida quanto a veracidade e a validade dos argumentos apresentados e ainda que esse tipo de interlocução não se restringe ao estudo de textos dissertativos, podendo ser aplicado no estudo de outras tipologias textuais.

Ao adotar a prática de *estudo do texto* na sala de aula, na forma como proposta por Geraldi (1997), o docente possibilita aos alunos desenvolverem sua percepção crítica acerca do que está lendo, já que estes passam a reconhecer e relacionar os elementos do texto, o que contribui para a compreensão deste e a construção dos significados nele presentes.

O mesmo autor assinala que a *leitura do texto como pretexto* para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece entre leitor/texto/autor. Assim, um texto pode ser utilizado como pretexto para o desenvolvimento de atividades como dramatizações, ilustrações, desenhos etc.

Marisa Lajolo (1991, p. 62) discorda dos autores anteriores e aponta que o texto não deve ser pretexto para nada, mas “que todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.”

Nessa perspectiva, mostra-se como proveitosa a promoção de atividades diversas que não se caracterizem como pretexto, mas que promovam uma interdisciplinaridade que estimule e possibilite a formação do leitor. Como afirma Glowacki (2007, p. 268),

Desenvolver um programa com vistas à formação do leitor cidadão exige uma mudança pedagógica e um novo olhar da educação sobre a leitura, encontrando extensão para além dos muros escolares. Vale ressaltar que a leitura não pode estar confinada às aulas de línguas e literatura; deve sim, percorrer todo o espaço de aprendizagem. Atividades tais como oficinas de leitura, grupos de teatro, contadores de histórias e muitas outras podem ser realizadas, promovendo a interdisciplinaridade e, em consequência, estimulando a formação do leitor.

Mas quais seriam as causas das práticas do ensino de leitura não estarem promovendo a formação de alunos leitores? Dentre as inúmeras causas, duas se mostram como bastante relevantes: o despreparo dos profissionais que lidam diretamente com o ensino da leitura e o descaso das autoridades educacionais no que tange à formulação de projetos voltados para o incentivo à leitura e à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento desse hábito no país.

Segundo Kleiman (2001), para formar leitores, é preciso ter paixão pela leitura. Sendo assim, é imprescindível que para ensinar leitura, professores, bibliotecários e outros profissionais que estão diretamente ligados com a leitura sejam bons leitores. Infelizmente não é o que acontece na prática. De acordo com Lajolo (2005, p. 108),

pesquisa recente feita com entre professores de primeiro grau e bibliotecários de Campinas e de Recife mostrou como o repertório de leitura desses profissionais é desolador, constituído, a maior parte das vezes, por best-sellers tão antigos quanto *Fernão Capelo Gaivota*, *O menino do dedo verde* e *O pequeno príncipe* ou pelo que se poderia chamar de clássicos escolares, como *A moreninha*, *Iracema* e *A escrava Isaura*.

Tal repertório não se mostra como inválido, mas diante das mudanças ocorridas na sociedade e ainda considerando o fato de que a formação de um leitor requer a familiaridade com um grande número de textos, é necessário que exista lugar destinado à leitura nos cursos de formação de profissionais de leitura, principalmente professores.

Embora essa necessidade seja reconhecida, é importante ressaltá-la, tendo em vista que nos referidos cursos ainda se sobressaem a prescrição de títulos e o desenvolvimento de atividades destinadas à elaboração de cartazes, recorte de figuras, dramatização de textos e jograis. Tais atividades são interessantes e podem contribuir para tornar mais agradável o tempo que os alunos passam na escola, mas não proporcionam uma interação entre o leitor e o livro.

A respeito desta interação entre o leitor e o livro, é relevante destacar que na leitura o diálogo do aluno se dá com o texto e que o professor, como mera testemunha desse diálogo, também é leitor, sendo sua leitura uma das leituras possíveis (Geraldi, 1997).

No entanto,

(...) se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura (LAJOLO, 1991, p. 53).

Não obstante essa realidade, não se pode desconsiderar a urgência nas mudanças das políticas voltadas para o incentivo à leitura atualmente em prática no Brasil. Embora o Estado tenha desenvolvido programas com essa finalidade, faz-se necessário um investimento mais incisivo no provimento de bibliotecas, na democratização do acesso ao livro e na formação de professores, com vistas a proporcionar de fato que o Brasil se torne um país de leitores, à semelhança de países como França e Estados Unidos, onde a média de leitura anual é de 10 livros, enquanto no Brasil não se chega a 5 livros.

Recentemente, foi aprovado pelo Senado Federal o projeto de lei nº 294/2005 que cria o Fundo Nacional Pró-Leitura (FNPL), que entre outros objetivos, visa financiar até 80% de projetos que prevêm a produção e a comercialização de livros e que atualizem o acervo de bibliotecas públicas; promover e incentivar o hábito da leitura; apoiar projetos de leitura de textos de literatura nas escolas e apoiar projetos de leitura diária nas escolas.

Embora o referido projeto seja meritório no que concerne ao fomento da produção, edição, difusão e comercialização de livros, não atende a contento às necessidades da comunidade docente brasileira, uma vez que não são previstas ações voltadas para a formação

do professor. Nesse sentido, podemos observar que quem lida diretamente com o ensino de leitura não tem voz e voto na política cultural e educacional brasileira, conforme reforçado por Lajolo (2005).

Será que o fomento à produção de livros propiciará o acesso da grande massa de brasileiros a esse bem que ainda hoje é visto por muitos como um “artigo de luxo?” Esta indagação fundamenta-se no fato de que no Brasil, historicamente, os livros são comercializados a preços que não estão ao alcance das classes economicamente menos favorecidas, inclusive professores. Assim, muitas pessoas *querem* ler, mas não *podem* ler porque não têm condições econômico-financeiras para comprar livros.

Na tentativa de responder a esta indagação, nos deparamos com uma dualidade: os livros são caros porque os leitores são poucos e os leitores são poucos porque os livros são caros. Num sentido mais amplo, essa dualidade reforça o fato de que o preço dos livros é apenas mais um fator que se apresenta como obstáculo para o desenvolvimento do hábito da leitura no Brasil e que este sem dúvida está relacionado a uma questão cultural: o brasileiro não é acostumado a ler.

Nesse contexto, cabe então à escola ensinar e promover atividade de leitura, levando os estudantes aos diferentes tipos de convivência com os textos escritos, por meio também de outros suportes que não seja o livro, já que há muito que ser feito no sentido de promover a democratização do acesso a este bem em nosso país.

SEÇÃO III

A LEITURA NA ERA TECNOLÓGICA E O PAPEL DA ESCOLA

Do rolo ao códice medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas menores dividem a longa história das maneiras de ler.⁶

A tecnologia exerce uma influência significativa nas práticas sociais. A leitura não está à margem dessa realidade. Com o avanço tecnológico surgiram novos suportes de leitura que tornaram o ato de ler mais dinâmico. Entretanto, como a escola tem acompanhado essa realidade?

3.1 BREVE HISTÓRICO

Nas últimas décadas do século XX os computadores diminuíram muito de tamanho, o que facilitou o seu uso portátil e doméstico. Essas máquinas passaram a ser usadas na administração de escolas e empresas e, posteriormente, chegaram às casas das pessoas e às salas de aula. Na década de 1990, uma parcela da população começou a empregar a máquina em seu cotidiano, no trabalho e nas tarefas de casa, usufruindo assim das inúmeras possibilidades que o mundo digital oferece.

Nessa mesma direção caminhou a internet que deixou de ser acessível apenas às grandes empresas e chegou também aos lares, tornando-se uma nova e importante ferramenta de estudos, comunicação, lazer e acesso à cultura.

Acompanhando esses avanços tecnológicos que ocasionaram impactos significativos na sociedade, a escola teve que se adaptar à nova realidade. Muitas instituições de ensino adquiriram máquinas e montaram laboratórios de informática com vistas a inserir os alunos no mundo digital, principalmente aqueles que não tinham computadores em casa. Entretanto, ter apenas os computadores não bastava, era preciso atualizar os educadores para que estes

⁶ CHARTIER, R., 1997, apud XAVIER, 2004.

pudessem desenvolver novos modos de dar aula, visando a inserção dos alunos e das disciplinas na sociedade informatizada.

Nesse contexto, muitos docentes ficaram receosos de serem substituídos pelas máquinas, não levando em consideração que os novos recursos tecnológicos são muito úteis à educação, se utilizados de forma coerente e que eles devem olhar para a tecnologia como uma importante aliada no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Mas como propiciar isso num país em que, segundo dados disponíveis nos censos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, 50% dos professores da rede pública não tem computador? (Werthein, 2008). Essa realidade demonstra a necessidade de ações governamentais que facilitem o acesso dos professores a esse recurso, principalmente aqueles que atuam nas áreas mais carentes do país, em que o alunado sequer tem contato com a informática.

Não obstante, a atualização dos docentes requer que seja repensada a prática da leitura na sala de aula, bem como seja feita uma reflexão sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, revendo conceitos e práticas. Isto porque, com o surgimento das novas tecnologias, surgiram também novas formas de interação e novos gêneros e formatos textuais, trazendo para a escola a necessidade de incluir, ampliar e rever.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 9),

Se uma parcela dos novos alunos tem acesso à informação antes e fora da escola, apresentando tendência a sentirem-se desestimulados em sala de aula, uma outra parcela não teve sequer acesso à máquina e não sabe operar essa nova possibilidade. Estes alunos ‘excluídos digitais’, no entanto, tem notícia da existência da Internet e dos microcomputadores e desejam (e precisam mais que aqueles) conhecer novas modalidades de estudo, comunicação, lazer e cultura.

3.2 LEITURA E TECNOLOGIA

Há alguns anos, especialmente até meados da década de 90, a televisão era considerada por muitos teóricos como uma inimiga da leitura. Estes afirmavam que crianças e adolescentes passavam horas assistindo programas, filmes, o que os impossibilitava de ler livros. No entanto, conforme afirma Rettenmaier (2007, p. 194), “não há qualquer evidência forte que nos comprove que a televisão tenha formado “não-leitores””. Tal afirmação

corroborar o fato de que a problemática concernente à leitura no Brasil envolve uma série de fatores históricos culturais, conforme ponderado ao longo desse trabalho.

Dada essa consideração, é importante ressaltar de que forma a tecnologia vem influenciando a leitura e a formação de leitores, por meio dos computadores, que oferecem uma diversidade de programas concebidos para escrever e da internet que “constitui-se como novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e publicação de textos” (Coscarelli e Ribeiro, 2007, p. 9). Ambos ganharam força na última década do século XX e ao longo da primeira década do século XXI ficaram cada vez mais modernos e dividiram o espaço com novas tecnologias como a dos telefones celulares, que além de possibilitam não somente à comunicação verbal, mas também a transmissão de dados, recepção e envio de e-mails, leitura de livros e jornais etc.

Segundo Ribeiro (2007), no que se refere à leitura, não é novidade que no decorrer dos séculos o leitor teve que lidar com novos suportes de texto. Assim, quando o pergaminho enrolado (lido na horizontal, preso pelas laterais) cedeu o lugar para o códice de papiro, o leitor se dispôs a lidar com um novo suporte, o que pode ter sido difícil inicialmente, mas que depois se consolidou nas práticas de leitura.

Esse processo ocorre também na atualidade, com o leitor que tem a opção de ler no monitor do computador pessoal, o que faz com que a relação estabelecida entre o leitor e o papel durante séculos se torne uma opção frente à possibilidade de ler diante de uma tela que emite luz e faculta mover o texto de maneira indireta por meio do mouse e do teclado.

Nessa perspectiva, questiona-se se os livros perderão o seu lugar e importância na sociedade e se serão substituídos pelos recursos tecnológicos. Smith (1999, p. 156) afirma que isso não ocorrerá “até que a tecnologia eletrônica produza algo com a mesma aparência, sentido e cheiro dos livros, e que tenha a mesma conveniência. Então, a tecnologia não terá substituído os livros, mas terá se *tornado* livros.”

Mas por que as pessoas lerão on-line? Segundo Smith (1999, p. 154), “exatamente pelas mesmas razões por que elas já lêem – pelo prazer, pela informação, pela identificação e pela experiência”. O autor aponta ainda que

Não haverá novas razões para ler na Internet, por faxes, pelo correio eletrônico ou por qualquer outro meio com *microchips*. Mas haverá toda uma nova gama de possibilidades de “folhear” documentos anteriormente inacessíveis (e até legalmente restritos) e até de espionar intercâmbios entre especialistas e outras autoridades (com ou sem a sua permissão).

No entanto, haverá novos tipos de leitura, já que com a internet surgiram novos gêneros textuais. Nesse contexto se insere o **hipertexto**, definido por Smith (1999, p. 155) como

(...) uma aglomeração de texto que fica cada vez maior, sem início, meio ou fim, que você pode começar a ler em qualquer ponto, pular para novos assuntos sempre que assim o desejar e parar no momento que quiser.

Xavier (2004, p. 171) entende o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.”

A partir do momento em que o computador pessoal adquiriu o status de eletrodoméstico, a internet passou a ser considerada como o lugar por excelência da ocorrência do hipertexto. Entretanto, a história dos conceitos de construção de textos denota que a sua existência é anterior à democratização destes recursos tecnológicos. De acordo com Laufer e Scavetta (1998), apud Ribeiro (2007, p. 136),

O hipertexto tem história recente, mas possui fundamentos antigos, nas enciclopédias, nas coleções e nas bases de dados. As dificuldades semânticas de acesso aos documentos e aos conhecimentos não desapareceram, mas foram em parte, contornadas, por meio de novos dispositivos pragmáticos.

Rettenmaier (2007, p. 197) ratifica esse posicionamento, ao afirmar que

De alguma maneira, a realidade dos demais suportes nos permite hipertextos que apenas não são dessa forma reconhecidos por estarem impressos e em papel. Se o hipertexto tem em sua natureza a convergência de múltiplas linguagens, outros textos, como os de jornais e revistas, por exemplo, também recorrem a essa convergência, embora, evidentemente, com limitações características.

Nesse sentido, podemos considerar a existência de hipertextos impressos, eletrônicos e manuscritos e que a novidade não reside no fato de uma maior utilização deste texto e sim no próprio suporte e na velocidade com que ele é acessado nos hipertextos eletrônicos.

No que concerne à leitura do hipertexto em sala de aula, Rettenmaier (2007, p. 197) afirma que ao se tratar do assunto

imediatamente surgem ressalvas quanto às possibilidades de se trabalhar com os computadores, principalmente nas escolas públicas. Os argumentos dos professores

reportam tanto a inexistência de computadores conectados à rede na escola (ou à existência de apenas uma sala de informática para toda uma população de alunos), quanto ao pouco domínio dos próprios professores no que se refere a essa ferramenta. Tais argumentos podem até ser momentaneamente válidos, mas estão condenados, é certo, à obsolescência. A introdução das multimídias digitais na escola é já uma realidade, mesmo ainda tímida, da mesma forma como o desconhecimento do professor quando ao uso do computador é um fator em vias de superação. Por enquanto, neste momento intermediário entre a sala de aula tradicional e a da cibercultura, há, contudo, uma possibilidade bastante exequível: hipertextualizar a sala de aula, mesmo sem a necessária presença de monitores de computador.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender que “o avanço da tecnologia eletrônica não será detido se os professores voltarem as costas para ela” (Smith, 1999, p.158 e 159) e que, portanto, “os professores precisam encarar o desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-las em suas salas de aula” (Coscareli, 2007, p. 31).

O trabalho com a leitura de hipertextos na sala de aula requer que o professor se atente para o fato de que, da mesma forma como ocorre com a leitura de um livro, ler um hipertexto não se restringe à mera decodificação de palavras, sendo necessário o desenvolvimento de atividades que possibilitem ao aluno a compreensão do que está sendo lido. Além disso, é preciso considerar que o hipertexto se configura como uma ferramenta importante para a leitura de mundo que, conforme apregoado pelo grande educador Paulo Freire, precede a leitura da palavra. Conforme destacado por Xavier (2004, p. 171 e 172)

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros formando um todo significativo e de onde sentidos são complexicamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital. É assim o Hipertexto. Com ele, ler o mundo tornou-se virtualmente possível, haja vista que sua natureza imaterial o faz ubíquo por permitir que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente.

O mesmo autor ressalta ainda que

Se para ler/entender a palavra é necessário saber ler antes o mundo, conforme apregoava o educador, o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermídia.”

Diante dessas considerações, é inegável o reconhecimento de que a tecnologia mostra-se como uma importante aliada no processo de ensino/aprendizagem. Especialmente no que se refere à leitura, os recursos tecnológicos, se bem empregados, podem se constituir como aliados eficazes para a construção de um país leitor. É preciso que as autoridades educacionais voltem o olhar para essa realidade, a fim de que não fiquemos novamente para trás como ocorreu em relação ao livro. A formação de uma nova geração de leitores (críticos) em nosso país está diretamente ligada ao dinamismo oferecido pela era eletrônica. Nas palavras de Teixeira (2007, p. 83),

Entende-se que a formação de leitores críticos exige que crianças e adolescentes convivam com os diversos suportes, desde o retroprojetor, o projetor de slides, o mural, o cartaz, o pôster, a fita de áudio, a fotografia, o livro impresso, entre outros, até os suportes e tecnologias mais recentes, como o projetor multimídia, a fita de vídeo, o CD-ROM, o CD de áudio, o DVD e a internet.

Nesse processo, também os professores, como leitores experientes, precisam estar imersos nas inúmeras possibilidades oferecidas pelo mundo digital. O receio infundado de ser substituído pela tecnologia deve ceder lugar à necessidade de formação contínua, de modo a seguir o novo ritmo de uma sociedade e uma escola que acompanham as inovações tecnológicas. De forma particular, os professores que lidam diretamente com o ensino de leitura devem se conscientizar que

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/apreender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Ainda que seja mais fácil (e por vezes muito tentador) “implicar” com esta pluralidade: colocar-se na condição de intérprete que, supostamente formado, informa e enforma. Ou formata. (Barreto, 2001, apud Ribeiro 2007, p. 148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é fundamental para a sociedade, visto que ela mostra-se como um meio bastante eficaz na formação do cidadão crítico. O ato de ler, se realizado de forma crítica, contribui significativamente na construção da identidade do sujeito e para a sua inserção na realidade sócio-cultural. É por meio da leitura que o indivíduo tem acesso às mais variadas informações e amplia o seu conhecimento de mundo.

Apesar dessa importância, constata-se que, embora se tenha avançado no que se refere ao acesso ao livro e à formulação de políticas voltadas para o incentivo à leitura, o Brasil ainda não pode ser caracterizado como um país leitor. Dentre os vários fatores que colaboram para essa realidade, merece destaque o fato de que, a escola, cujo papel é fundamental na promoção da leitura, não tem formado leitores, mas apenas dado acesso à leitura (Lázaro e Beauchamp, 2007). O fato é que após os anos escolares, a prática da leitura não faz parte do cotidiano de grande parte da população brasileira. O ato de ler se restringe a objetivos práticos e imediatos, de sobrevivência social.

Mas quais os caminhos que podem ser trilhados para sanear este fato? Certamente, a revisão acerca da forma como se trabalha a leitura em sala de aula se apresenta como um passo importante para a formação de leitores. É preciso que as atividades de leitura estejam voltadas para a formação do aluno leitor e que o professor, no papel de leitor mais experiente, se apresente como um mediador no processo de compreensão do texto. Isto porque, apesar de ler se constituir como um ato individual, que está intrinsecamente ligado à subjetividade do sujeito, é fundamental o papel do outro para a construção de significados desencadeados pelo texto.

Além da revisão das práticas docentes, outro caminho importante a ser considerado para que a leitura se torne um hábito comum à grande parte da população é a implementação de ações governamentais mais incisivas referentes à democratização do acesso ao livro, visto que no nosso país, a questão econômica ainda se mostra como um obstáculo para o acesso à leitura.

Outrossim, não se pode desconsiderar a tecnologia como uma importante aliada na formação de novas gerações de leitores. Os novos tipos de leitura surgidos na era eletrônica já fazem parte da realidade educacional brasileira, assim como os novos suportes, que não substituirão o livro, mas se apresentam como mais uma opção de acesso ao texto. Nesse

sentido, os profissionais que lidam diretamente com o ensino de leitura devem se utilizar dos recursos digitais para estimular os alunos a lerem mais e melhor.

Nessa perspectiva, é importante considerar que

O papel da escola na formação de leitores deve ir além do domínio da leitura e do acesso ao livro. Os vários suportes e os diferentes códigos e mídias devem ser tratados no ambiente escolar, na perspectiva de democratização do acesso aos diversos bens culturais e sociais disponíveis na sociedade contemporânea. A política deve focalizar na formação do comportamento leitor, facilitado pela viabilização de livros cada vez mais acessíveis para todos os brasileiros, e práticas pedagógicas que promovam a produção e a leitura (...) (Lázaro e Beauchamp, 2007, p. 78).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Projeto de Lei nº 294, de 2005. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=89560&tp=1>>. Acesso em 23 de mai. de 2011.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. Coleção Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “Descobrimos novas formas de leitura e escrita”. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. “Esse Brasil que não lê”. In: AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Coleção na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- GLOWACKI, Rosemari. “Estética da recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto”. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Teorias e práticas de Letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- _____. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. “A escola e a formação de leitores”. In: AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MATOS, Francilene Lima de. **Leitura em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <<http://www.portaladm.adm.br/Metodologia/4.pdf>>. Acesso em 20 mai. de 2011.

RANGEL, Mary. **Dinamicas de leitura para a sala de aula**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

RETTENMAIER, Miguel. “A leitura literária e o hipertexto na sala de aula: do centro à periferia”. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Teorias e práticas de Letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1988.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3ª ed. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

TEIXEIRA, Eliana. “Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Teorias e práticas de Letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. “Leitura, texto e hipertexto”. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

WERTHAIN, Jorge. “Leitura e cidadania”. In: AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.