

## **CONCEPÇÕES DE LEITURA - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR<sup>1</sup>**

### *CONCEPTIONS OF READING - REFLECTIONS ON THE FORMATION OF THE READER*

**Marta Dinarte Schutz<sup>2</sup>, Célia Helena de Pelegrini Della Múa<sup>3</sup> e  
Luana Iensen Gonçalves<sup>4</sup>**

#### **RESUMO**

O ato de ler é entendido como uma das formas mais eficazes de desenvolvimento dos indivíduos. Tendo-se essa noção por pressuposto, com esta pesquisa, objetiva-se averiguar as concepções de leitura que alunos do curso de graduação em Letras da UNIFRA, considerados multiplicadores por estarem matriculados em estágios curriculares, possuem e verificar a relação dessas concepções com as experiências de leitura dos alunos investigados. A fim de atingirem-se os objetivos, utilizou-se a pesquisa-ação como metodologia de trabalho. Como resultados, constataram-se concepções de leitura ora restritas a decodificação de signos, ora mais amplas, comportando percepções de elementos multimodais em diálogos. Ainda, é possível considerar que os resultados decorrem das experiências vivenciadas na Educação Básica.

**Palavras-chave:** leitura, multiplicadores, ensino.

#### ***ABSTRACT***

*The act of reading is seen as one of the most effective way for the development of individuals. By taking up this notion, this research aims to investigate the conceptions of reading that the undergraduate students of the Language School at UNIFRA, who are considered multipliers because they are enrolled in internships, have and to verify the relationship of these concepts with the reading experiences of the investigated students. In order to achieve the goals,*

---

<sup>1</sup> Projeto de Iniciação Científica - PROBIC.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras - UNIFRA.

<sup>3</sup> Orientadora - UNIFRA.

<sup>4</sup> Coautora-voluntária - UNIFRA.

*it was used the action research as the methodology. As a result, it is noted some conceptions of reading sometimes restricted to the decoding of signs, and sometimes some broader perceptions, including some multimodal elements in dialogues. Still, it is possible to consider that the results may derive from some experiences in Basic Education.*

**Keywords:** *reading, multipliers, teaching.*

## INTRODUÇÃO

O quadro atual do ensino de língua materna evidencia que há lacunas no desenvolvimento da habilidade de leitura na Educação Básica, já que, ao chegar à universidade, o jovem apresenta fragilidades na compreensão leitora, pois a leitura tem sido utilizada, em meio a precariedade do ensino, apenas como um pretexto para o desenvolvimento dos conteúdos gramaticais. Em busca de sugestões para a melhoria do ensino da leitura, com esta pesquisa, objetiva-se identificar as concepções de leitura dos alunos do curso de letras da UNIFRA (multiplicadores) e averiguar a inter-relação dessas concepções com as experiências educacionais, a fim de propor alternativas viáveis para a melhoria da formação do leitor.

Com essas concepções identificadas e inter-relacionadas às experiências vivenciadas na vida escolar, buscaram-se sugestões de estratégias para o ensino de leitura, que serão discutidas ao longo desta reflexão. Uma prática leitora adequada fornece ao leitor o pleno desenvolvimento das competências discursivo-pragmáticas da linguagem. Justifica-se, assim, maior atenção à concepção de leitura que professores estão adotando em sala de aula e de que maneira estão realizando as práticas leitoras na aula de língua materna.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de proporem-se novas estratégias para o ensino de leitura em língua materna, faz-se necessário esclarecer, inicialmente, algumas concepções teóricas sobre leitura. Segundo Martins (1986, p. 07), existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”. Mas, a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 1986, p. 17).

Reforça-se que a leitura não ocorre apenas com a decodificação de textos escritos, mas também de linguagens não verbais, pois há uma forte ligação entre a linguagem das imagens e a escrita. Uma vez que a linguagem, hoje, é concebida como um processo de interação em que os atos de fala são expressos num “jogo” de ação e reação, o indivíduo necessita estar apto à compreensão dos sentidos dos diferentes tipos de linguagens disponíveis.

Além da leitura sensorial (referente aos sentidos humanos), Martins (1986) aponta a leitura emocional (esta mexe com o que nos remete prazer, respondendo a uma necessidade pessoal) e a leitura racional, que, segundo a autora, tem o “status dos letrados” (a que é capaz de produzir e apreciar a linguagem). A autora afirma que esses três níveis de leitura são inter-relacionados, às vezes até simultâneos, pois a leitura é um ato dinâmico, e a simultaneidade desses três níveis faz com que o leitor possa refletir e estabelecer um diálogo com os diversos textos.

Kleiman (1997) reforça as concepções de leituras inter-relacionadas de Martins (1986) ao apontar a leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (quando percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (é o que o leitor tem sobre o mundo em geral). Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Essas concepções descritas esclarecem que a leitura é uma atividade interativa do ponto de vista que se utiliza diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

Percebe-se, assim, uma primeira estratégia a ser trabalhada pelo professor multiplicador, que é desenvolver o ensino de leitura ancorado aos três níveis de conhecimentos mencionados acima. Não se detendo apenas no conhecimento textual, aprofundando-se à gramática, nem apenas ao conhecimento linguístico ou de mundo, mas num elo desse tripé.

## LEITURA: UM PROCESSO INTERATIVO

Entende-se a leitura como um processo interativo, porque se acionam e interagem os diversos conhecimentos do leitor a todo o momento para chegar-se a compreensão do que se lê. Além disso, quando o leitor chega ao estágio mais elevado de compreensão leitora, a interatividade ocorre plenamente, ou seja, a cada nova leitura o aluno consegue processar os outros textos do mesmo assunto. Ocorrendo o diálogo entre os textos e as experiências do leitor. A interatividade é o leitor saber associar diferentes textos, conhecimentos e imagens, compreendê-lo

e conseguir expressar sua opinião sobre o assunto. Para que ela ocorra, o professor deve promover a mediação entre o texto e o aluno, de modo que o aprendiz tenha autonomia sobre a leitura, pois, ao realizar esse ato, o sujeito estará operacionando, automaticamente, diferentes conteúdos e gestos visuais.

O problema de dar continuidade a esse exercício interativo acontece na escola, já que a compreensão e a interpretação dos exercícios do livro didático ficam reduzidas “à manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto” (KLEIMAN, 2008, p. 19). Diante disso, o professor precisa perceber a complexidade do processo de leitura, conhecer as diferentes teorias linguísticas; para, então, avaliar de maneira coerente as vantagens das propostas de ensino baseadas na interação, já que essa é um processo que se dá ou pode-se criar em sala de aula, desvendando possibilidades de crescimento e desenvolvimento do sujeito leitor.

Yasuda (1996) compartilha das discussões referentes ao problema da “crise de leitura” na escola, comentado por Kleiman (2008), e afirma que está associado à dificuldade do professor perceber-se como leitor. Esta dificuldade revela que a escolha de um livro didático de Português (algumas vezes o único livro que o aluno tem acesso) “não está voltada prioritariamente para qualidade de seus textos, mas para a quantidade do conteúdo gramatical que traz” (p. 77). Conseqüentemente, “a leitura desses textos pobres em variedade e muitas vezes em qualidade é condicionada à abordagem interpretativa” (p.78), ocasionando em exercícios de apenas cópia do livro didático para o caderno, isso porque, o professor se detém apenas nos exercícios gramaticais e não explora a leitura do texto, utilizando-o apenas como pretexto para essas atividades. Essa é a principal concepção que o professor/escola deve reavaliar, pois o texto possui muitas entrelinhas para serem desvendadas e é por meio da leitura que o sujeito será capaz de desenvolver diversas habilidades.

Assim, Kleiman (2008, p. 32-33) avalia que, com o passar do tempo, o sujeito leitor tem-se modificado, mas as “relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto”. Essa relação dá-se entre sujeito leitor e autor ou texto; pois esta tem “uma responsabilidade mútua relativa aos objetivos da comunicação, responsabilidade esta que implica o estabelecimento de pontos de contato entre ambos, mantendo ao mesmo tempo, o direito do leitor de se afastar dos objetivos do autor” (KLEIMAN, 2008, p. 33), já que leitura é um processo individual e o que o leitor encontra nem sempre corresponde aos objetivos do autor.

Nesse contexto, Kleiman (2008) apresenta conceitos acerca da expressão ‘leitura como processo interativo’ que está sendo utilizada para descrever dois tipos

diferentes de leitura interativa. Segundo a autora, para os psicólogos da educação, a leitura é processo interativo, porque ao desvendar o texto, o aluno utiliza, simultaneamente, outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento de mundo. Para essa versão, a relação estabelecida entre leitor e texto é que dele se obtêm diversas leituras.

Outra versão sobre o conceito de interação parte da pragmática. “Neste processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação pelo contexto num processo que se institui a leitura” (KLEIMAN, 2008, p. 39). A autora explica que, quando o leitor aceita o texto como algo acabado, seu papel social esvazia-se, pois não está utilizando seu direito de interlocutor. Para Kleiman (2008), é aqui que inicia o paradoxo do ensino da leitura: como o aluno irá usufruir do seu direito de interlocutor textual se é o professor que vai direcionar a interação ou não com o texto.

Dessa forma, a autora aponta que “as dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade frente ao texto não são [...] problemas independentes” (p. 40), pois essa passividade surge da intervenção do professor como único interlocutor, tendo entre suas consequências a imposição de uma única leitura (a do professor), levando o aluno a aceitar sem questionar o texto lido. Percebe-se, assim, que, na típica prática escolar, “os problemas específicos dos alunos não são levados em conta, daí que a única leitura possível seja a do professor mediador” (p. 41).

No sentido de adequar a eficiência das propostas de leitura, o professor precisa ter em mente que um texto “é difícil para um determinado leitor num determinado momento num sentido lato (pela ação do contexto mediato ou imediato), ou num sentido restrito (pela ação do contexto mediato)” (p. 42). Isso significa, então, que, provavelmente, em uma primeira instância, o problema da leitura está no leitor - não no texto.

Dessa forma, as propostas de ensino também devem ser avaliadas de maneira que a eficiência seja capaz de criar condições de interação no espaço da sala de aula, já que, em algumas atividades propostas, os alunos apenas aprendem o texto como uma estrutura e depois como um objeto formal acabado. É preciso preocupação por parte dos professores em fazer com que o aluno perceba a coerência total do texto, de modo que aprenda a construir a estruturação do mesmo.

É possível notar que o principal problema do aluno está em processar inferências. Dessa forma, pretende-se uma proposta de ensino em que o aluno seja habilitado para apreender e avaliar uma segunda mensagem implícita no texto, que o aluno consiga desvendar as entrelinhas. A leitura deve ser desenvolvida

globalmente, ou seja, envolvendo os conhecimentos linguísticos, visuais e auditivos; para que o aluno “leia” um artigo de revista, o noticiário da televisão ou o *outdoor* de rua.

Nesse processo interativo da leitura, nota-se também a importância da função do léxico nos textos. Kleiman (2008, p. 132) acredita que o problema do aluno em identificar o significado do léxico, no contexto do texto, deve-se ao ensino, pois a escola oferece atividades apenas automáticas, “requerendo pouco ou nenhum envolvimento das capacidades cognitivas do aluno”.

Conforme pesquisas de Kleiman (2002, p. 99), quando o aluno é possibilitado a fazer a leitura de diferentes textos acerca do mesmo assunto, ou diversos relatos de um mesmo evento, ele estará desenvolvendo a “capacidade de avaliar criticamente o uso da linguagem, e mediante essa análise, atribuir intencionalidade ao autor”. A autora ainda afirma que, com esse tipo de prática, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera como sujeito e não apenas como um objeto de ensino. Ela relata que é “nessas condições que a **leitura se transforma em interação**, isto é, numa relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, têm um objeto em comum” (p. 100) (grifo nosso).

Assim, quando o aluno/leitor utiliza-se da leitura como prática sociocultural, de suas diferentes linguagens, ele deixa de ser um mero reprodutor de conhecimento e passa, sim, a ser sujeito da ação e a intervir no mundo; sendo, por isso, a leitura um processo de emancipação do indivíduo.

## O ENSINO DA LEITURA

Muito se discute acerca dos problemas de leitura e da enorme dificuldade de fazer com que essa prática se torne cada vez mais presente no cotidiano da população, fato esse que, de acordo com Kleiman (2008), vem se agravando, devido à formação precária do professor e o seu desconhecimento dos resultados de pesquisas na sua área.

É comum os professores atribuírem a ‘crise de leitura’ ao método de alfabetização, o que, segundo Silva (1998, p. 49), é um equívoco, pois “não é o método em si, mas sim o professor e o uso que ele faz do método, o elemento mais importante para o encaminhamento do processo de alfabetização e de leitura na escola”, portanto não basta utilizar métodos inovadores, se não forem bem explorados e usados de forma correta.

Cardoso e Pelozo (2007, p. 04) ressaltam a importância da participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e afirmam que “pais que leem formam crianças leitoras”. Porém, esse fato, de acordo com Silva

(1998), pode apresentar alguns equívocos, uma vez que nem toda a criança que tem pais leitores se tornará um leitor, pois a leitura não vem de berço. No entanto, quando se tem um ambiente familiar em que a leitura é promovida e incentivada, fica mais fácil da criança adquirir o hábito permanente da leitura. Sabe-se, ainda, que nem todas as crianças têm acesso, no ambiente familiar, a livros, por isso, cabe à escola o papel de promover e incentivar a leitura. Os autores destacam que o gosto pela leitura começa a ser desenvolvido nos primeiros anos de escolarização e que é função do professor proporcionar aulas de leitura significativa, de forma a incentivar uma formação crítica e reflexiva do indivíduo.

Já, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, Kleiman (2008) aponta que, ao ensinar a ler, não é possível unificar a leitura, logo não se pode impor a leitura do professor, já que a leitura é subjetiva, isto é, o leitor carrega suas experiências ao ato de ler. Dessa forma, Kleiman (2008, p. 151/152) enfatiza que ensinar a ler é

[...] criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, [...] é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a múltipla fonte de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Salienta, ainda, que o mais importante é criar na sala de aula condições para que a criança interaja globalmente com o autor via o texto, pois a leitura só adquire significado, quando provoca o desacomodamento do sujeito-leitor.

Silva (1998) aponta a falta de integração curricular das diversas disciplinas ofertadas pela escola como um dos problemas da leitura; fato esse que Cardoso e Pelozo (2007) também ressaltam como um dos problemas que contribui para os baixos índices de leitura, pois isso acaba desprezando a produção leitora dos alunos. A escola necessita conscientizar os professores que todos são ensinantes de leitura, pois se utilizam da linguagem para comunicação e ensinamentos.

O processo de formação de leitores precisa sair da teoria e ser aplicado na prática. Essa é a proposta de Silva (1998): os professores precisam estimular o interesse dos alunos pela leitura, devem trazer o assunto ‘livro’ para a sala de aula, discutir todos os seus aspectos (capa, ilustrações, dados sobre o autor...), fazer isso de maneira informal e prazerosa, criando um ambiente adequado para o

desenvolvimento da mesma, em sala de aula. Além disso, é importante a utilização dos diferentes materiais, com a oferta de diversos tipos de leitura, sempre dando ênfase a uma leitura compreensiva e interpretativa.

Os resultados de pesquisas da estudiosa Kramer (1998, p. 25) mostram que a escola está assumindo um papel negativo na formação de leitores, pelo fato da “imposição de leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, o conteúdo escolar”. Outro problema complexo é a utilização do texto apenas como um pretexto para ensinar regras gramaticais, sem a utilização de um espaço exclusivo para o desenvolvimento da leitura. Kramer (1998, p. 25) afirma que

a leitura não pode ser, pois, reduzida às práticas extra ou intraescolares, mas encarada como fator importante no interior de um amplo projeto de política cultural que perceba a urgência de formar/resgatar professores-leitores que, narrando suas histórias, tecem uma experiência de formação.

Apesar de todas as dificuldades encontradas no ambiente escolar, a escola continua sendo a principal formadora de leitores, pois tem o professor e o aluno como principais atores desse processo. Mas, cabe ressaltar que o professor, para se fazer ativo nesse processo de estimular a leitura, deve servir como exemplo, levando o aluno a perceber que a leitura faz parte de seu cotidiano e é uma das ferramentas capazes de levar o indivíduo ao desenvolvimento de várias habilidades. No que diz respeito ao professor servir como modelo no processo de desenvolvimento da leitura, Lajolo (1999, p. 108) é enfática: “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. Bordini e Aguiar (1993, p. 28) compartilham desse mesmo pressuposto, “[a] leitura do professor [...] é pré-requisito para a leitura do aluno”.

Portanto, para promover o desenvolvimento da leitura, não basta apenas teorizar sobre a sua importância e seus benefícios, é preciso “professores competentes, que sintam, eles próprios, o prazer da leitura e que possuam um amplo repertório de leitura [...]” (SILVA, 1998, p. 85), para então, formar a sua própria concepção de leitura e ter condições de dialogar/interagir com a escola.

## PROFESSORES: OS MULTIPLICADORES DE LEITORES

A peça fundamental, no ensino, é o professor. Ele é capaz de multiplicar ou não leitores à sua volta, isto é, ele deve ser o exemplo de seus alunos, pois não

há professor que consiga promover leitura se não for um leitor assíduo.

Segundo Nunes (2003), para o professor compreender os diferentes tipos de leitores que têm em sala de aula, ele precisa fazer uma retrospectiva da história da leitura e dos leitores; verificar como essa leitura tornou-se ativa ou não na vida dos leitores, bem como a maneira como esses leitores foram formados. O autor afirma que existem vários modos de ler, assim como diferentes instituições que promovem a leitura. É prioritário que o professor valorize os conhecimentos prévios do aluno, para que esse se sinta integrado à escola; a cada ano é preciso mostrar ao aluno que a leitura é um processo constante de aprendizado, valorizando tudo o que já foi aprendido nas séries anteriores.

Nunes (2003) ressalta, ainda, que, no contexto escolar, o aluno tem que provar que leu, ele é o tempo todo avaliado, dessa forma, o que existe é uma simulação de discursos. Além disso, para cada disciplina os alunos vão construindo a sua leitura, as suas estratégias de leitura e, muitas vezes, classificando-as como “decorativas”, “fáceis”, etc. Dessa forma, o autor defende que os alunos não devem aderir cegamente ao que a instituição escolar propõe no que diz respeito às estratégias de leitura. Eles precisam ter um espaço para dar a sua opinião, compartilhar a sua leitura, pois, caso contrário, ele torna-se-á “sem voz” e apenas seguirá a leitura dos outros.

De acordo com Silva (1998), a leitura só se torna válida quando o texto proporciona ao leitor uma mudança de contexto, ou seja, o leitor entra no contexto do texto lido, assim como esse texto proporciona uma maior compreensão do lugar do sujeito-leitor. No entanto, não é esse tipo de leitura que ocorre na maioria das escolas, pois os alunos não se colocam no texto, ficando assim as palavras do escritor “fechadas em si mesma”. Dessa forma, os leitores não atribuem um novo significado ao texto, pelo contrário, “as fontes são mecanicamente estudadas para o cumprimento de uma obrigação externa, visando nota e/ou a aprovação numa determinada disciplina” (SILVA, 1998, p. 6).

Kleiman (2002) propõe pensarmos em como lemos, numa perspectiva não escolar do processo, para depois apropriar-se dela, ou seja, o leitor como professor deve ter a sua concepção para conseguir, então, dialogar/interagir com a escola.

Com essas afirmações, evidencia-se que o professor deve, primeiramente, ser um leitor ativo e interativo com a escola e os alunos. Ele é o “espelho” do aluno, ele precisa, de forma clara e espontânea, esclarecer aos alunos a importância da leitura para a vida estudantil e pessoal deles. Para um professor ser um multiplicador efetivo de leitores, ele necessita mostrar aos jovens que a leitura não é apenas aquela que se faz com letras e papel. A leitura significativa e crítica vai muito além. A compreensão leitora é utilizada, diariamente, pelas pessoas ao assistirem

ao telejornal; fazerem a lista do supermercado e questionarem a operadora de caixa pela conta errada; ao utilizarem o caixa-eletrônico do banco; ao acessarem a internet, seja para jogos, conversar ou fazer pesquisas, etc.

Além disso, para a leitura ter qualidade, é preciso que o leitor/aluno tenha claro os objetivos de sua leitura/atividade, uma vez que ele pode ler para adquirir conhecimentos; ler para treinar uma leitura em voz alta; ler para obter uma informação; ler para revisar um escrito próprio; ler por puro prazer.

Quando ocorre um diálogo interdisciplinar entre disciplinas e professores, com atividades que façam os alunos refletirem e participarem como agentes sociais das ações escolares, torna-se mais fácil o aprendizado da compreensão leitora. Isso porque para a leitura não se tornar uma atividade mecânica de decifração de signos, ela deve referir-se à realidade, para, assim, atender sua plena significação. Encerra-se essa reflexão com as palavras de Ecco (2010) que resumem, de forma adequada, o pensamento aqui esboçado:

O ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações... É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais defrontamo-nos (versão *on-line*).

## **METODOLOGIA**

Para a realização dessa investigação, elegeu-se como metodologia básica a pesquisa-ação, pois esta exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Segundo Gil (1999, p. 60), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica referente à leitura e ensino. Num segundo momento, na forma de pesquisa-ação, realizou-se a identificação das concepções de leitura incorporadas pelos professores em formação (acadêmicos), por meio de um questionário (anexo 1) aplicado aos alunos dos quatro níveis de estágio supervisionado, das três disciplinas (Português, Inglês e Literatura Brasileira) do curso de Letras do Centro Universitário Franciscano.

Participaram das entrevistas 18 alunos do Estágio I, 10 dos estágios III e IV e 10 alunos que cursavam o estágio VI, totalizando 38 alunos que colaboraram com essa pesquisa. Nesse questionário foram contempladas questões sobre conceito de leitura, experiências de leitura na educação básica e no ensino superior, visão sobre ensino/aprendizagem da leitura, entre outras.

Na etapa final, os dados coletados foram inter-relacionados, a fim de que os resultados fornecessem as bases empíricas para as discussões finais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como objetivos, na realização desta pesquisa, verificar concepções de leitura, realizar estudos sobre o que é a leitura e como melhorar seu ensino, partiu-se para identificar a(s) concepção(ões) de leitura dos acadêmicos do curso de Letras da UNIFRA, os leitores multiplicadores. Para isso, utilizou-se um questionário que viabilizou os resultados registrados na sequência deste estudo.

A apresentação dos dados coletados e suas interpretações serão descritas pela ordem hierárquica dos estágios: I; III e IV, e VI.

### RESULTADO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

Na tabela 1, encontram-se os resultados da questão número um do questionário aplicado aos acadêmicos do estágio I. Nesta questão, pediu-se aos alunos para colocarem em ordem de importância o que eles leem diariamente.

**Tabela 1** - Respostas dos integrantes do Estágio Curricular Supervisionado I.

Leitura/ lugar	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Jornal	2	2	5	4	3	2	
Revistas de entretenimento			1		6	5	6
Revistas Teóricas	1	2	4	4	2	1	3
Romances		4	3	4	2	3	1
Livros Teóricos	12	4				1	
Poesia			3	3	2	4	4
Textos Eletrônicos como forma de pesquisa	3	6	2	2	2	1	3

Nota-se que 66,7% dos acadêmicos de fato dedicam-se aos estudos teóricos, colocando os interesses da universidade em primeiro lugar. Esta é uma hipótese

alcançada, uma vez que se imagina que acadêmicos durante sua graduação valorizem mais os estudos teóricos para sua formação. Salienta-se que um total de dezoito alunos, matriculados no estágio I, participaram da pesquisa respondendo ao questionário.

Referente à pergunta dois e três, dos alunos desse grupo de informantes relativo ao 5º semestre do curso, 72,2% responderam que tiveram atividades de leitura em sua formação da Educação Básica. Essas atividades, no Ensino Fundamental, baseavam-se na leitura de textos do livro didático e na interpretação dos mesmos. Já no Ensino Médio, os acadêmicos afirmaram que as atividades envolviam a leitura de textos/livros literários a fim de serem apresentados oralmente aos colegas, em forma de seminários, e também trabalhos escritos aos professores. Isso evidencia que a leitura estava mais relacionada às aulas de literatura brasileira do que às de língua portuguesa. Os estagiários destacaram, também, que, na maioria das vezes, essas leituras eram atividades obrigatórias propostas nas disciplinas que as solicitavam.

Quanto à concepção de leitura na Educação Básica, esses acadêmicos relataram que liam por prazer/entretenimento ou por obrigação, ou seja, para atender as atividades escolares. Nove estagiários não achavam a leitura necessária ou tinham pouco interesse, os outros nove já a percebiam como formadora de caráter, “fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (aluno K1). Porém, ambos (os com e sem interesse pela leitura) reclamaram, em suas respostas, que as atividades em sala de aula utilizam o texto mais como pretexto de exercícios gramaticais do que para a leitura de fato.

Hoje, no ensino superior, os acadêmicos concebem a leitura como necessária ao desenvolvimento de conhecimentos e reconhecimento de contextos diversos; para apropriação de vocabulário; para acrescentar informação, cultura; como um meio de ampliar a capacidade de concentração/atenção. O aluno H1 revelou tornar-se mais crítico e que ganha argumentos para defender suas ideias a partir do hábito da leitura. Com as respostas, percebe-se que o desenvolvimento crítico da leitura, que deveria ser estimulado durante a educação básica, principalmente no Ensino Médio, só ocorreu no Ensino Superior.

27,78% dos alunos desse grupo responderam que não tiveram atividades de leitura em sua Educação Básica. Esses alunos avaliaram este descaso como responsável pela pouca interpretação e produção de textos; tiveram dificuldades em obter o hábito de ler e afirmaram que esse descaso foi negativo, pois “chega-se na universidade com muitas lacunas” (aluno G1).

Para esses alunos, durante a Educação Básica, a leitura foi pouco explorada em sala de aula; não davam muita importância, apenas dois responderam que acreditavam ser bom ler e que a leitura os ajudava em obter conhecimento.

Atualmente, na academia, consideram a leitura como “ponto de partida para qualquer progresso” (aluno E1) e é com ela que se aprimoram os conhecimentos, torna-se mais crítico, desenvolvem-se diversas habilidades e que proporciona certa “viagem” (leituras ficcionais) em novos mundos.

Quanto à questão sobre de como pretendem trabalhar a leitura em sala de aula como futuros professores, esses acadêmicos elencaram diversas atividades/propostas: mostrar aos alunos a importância da leitura e o que eles ganham com ela; fazer com que os alunos frequentem a biblioteca da escola; propor leituras em grupos (grupos de estudo em horário extracurricular); usar diferentes gêneros textuais conforme as fases de desenvolvimento dos alunos; utilizar diversos textos além dos apresentados no livro didático que estejam de acordo com a realidade social e necessidades dos alunos; também o uso de algumas estratégias: “conversar com os alunos antes da leitura sobre o assunto, para ativar seus conhecimentos prévios; sempre deixar claro os objetivos da leitura/tarefa; pedir para que os alunos comentem o que entenderam” (aluno D1).

## RESULTADOS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS III E IV.

A seguir, tem-se, na tabela 2, as respostas referentes à questão número um, do questionário, dos estágios III e IV.

**Tabela 2** - Respostas dos integrantes dos Estágios Curriculares Supervisionados III e IV.

Leitura/ lugar	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Jornal	3	1	1	1	2	1	
Revistas de entretenimento		2				2	5
Revistas Teóricas		1	2	3			2
Romances	2	1	2	2	1	1	
Livros Teóricos	4	2	1		2		
Poesia		1			4	3	
Textos Eletrônicos como forma de pesquisa		2	3	3		1	

Pelos números da tabela constata-se que os acadêmicos dividem-se no primeiro lugar entre a leitura de livros teóricos (44,5%), jornais (33,3%) e romances (22,2%). Os livros teóricos ainda aparecem em segundo lugar (22,2%), em terceiro lugar (11,1%) e em quinto lugar (22,2%). Entende-se, assim, uma diversidade maior de leituras e interesses dos alunos. Uma vez que esses estagiários

já estão se preparando para ir para a escola, necessitam de leituras mais variadas a fim de organizarem as atividades para o estágio.

Num total de dez alunos que responderam ao questionário, os resultados mostram que 88,88% tiveram atividades de leitura durante a Educação Básica. Em suas respostas relatam que no Ensino Médio essas atividades eram relacionadas a questionários de interpretação dos textos, sendo esses retirados de livros teóricos e alguns literários; também realizavam encontros periódicos, na biblioteca, para leitura. Apenas um estagiário respondeu não ter tido atividade de leitura na EB (22,2%), respondeu que suas tarefas tinham enfoque puramente gramatical.

Quanto à concepção de leitura na Educação Básica, quatro alunos (44,5%) concebiam a leitura como importante e fundamental para o desenvolvimento pessoal, um estagiário (11,1%) respondeu que a via apenas como um prazer, passatempo; um estagiário (11,1%) respondeu que não dava importância a leitura, a deixava em segundo plano, e três estagiários (33,3%) fugiram da resposta, com evasivas do tipo “minha concepção é que a leitura serve como intermediária para a aplicação do conteúdo proposto [...]”.

Hoje, na academia, concebem a leitura como uma via de adquirir conhecimento para o desenvolvimento de ideias, visões inovadoras e percepções; como formadora de opinião. Relatam que no processo da Educação Básica para o Ensino Superior houve um amadurecimento de suas concepções referente à leitura e destacam os diversos meios que hoje existem de acesso a leitura, principalmente “o virtual” (B3). Apenas um estagiário (22,2%) respondeu que sua visão não mudou; que ainda hoje o texto é usado como pretexto para as atividades gramaticais.

Sobre as atividades que pretendem realizar como professores, três estagiários (33,3%) responderam que utilizarão textos de acordo com a realidade dos alunos; dois (22,2%) que irão adequar os textos a faixa etária dos alunos; destacam que utilizarão diferentes gêneros textuais e que irão variar estes de curtos a extensos progressivamente. Destacam também que pretendem instigar seus alunos a fim de mostrar-lhes a importância da leitura; dois estagiários (22,2%) destacaram que utilizarão o texto para exercícios de interpretação e gramaticais.

## RESULTADOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO VI.

Quanto aos alunos do estágio VI, aplicaram-se as mesmas perguntas feitas aos alunos do estágio I, III e IV e, na tabela 3, está a resposta da questão número um, em que os acadêmicos deveriam numerar em ordem de importância as leituras que faziam com maior frequência.

**Tabela 3** - Respostas dos integrantes do Estágio Curricular Supervisionado VI.

Leitura/ lugar	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Jornal	2	2		2	2	1	
Revistas de entretenimento				2		3	2
Revistas Teóricas		1	3		2	1	
Romances		1	3	3	1	1	
Livros Teóricos	6	2	1				
Poesia				1	2	2	3
Textos Eletrônicos como forma de pesquisa	2	4	3		1		

Teve-se um total de 10 alunos participantes da pesquisa que cursam o estágio VI; e pode-se perceber, pela análise da tabela, que os livros teóricos assumiram, novamente, o primeiro posto nas leituras dos alunos (60,0%).

Com as respostas coletadas, constatou-se que 80,0% dos entrevistados tiveram atividades de leitura durante a Educação Básica. Como se percebe, um percentual bem elevado de alunos teve atividades de leitura, mas essas eram desenvolvidas em função da aquisição de uma nota, ou porque era leitura obrigatória, ou seja, “O aluno lia uma obra literária e fazia um resumo para apresentação em sala de aula” (F2). Alguns estagiários ressaltaram que tinham o gosto pela leitura, mas que não havia incentivo, ou então, os poucos que recebiam incentivos, era para a leitura de livros infantojuvenis. Percebe-se que os trabalhos com a leitura eram pouco profundos e que não contemplavam todos os aspectos que a leitura abarca.

Com relação à concepção de leitura desses alunos, na Educação Básica, eles a viam como uma forma de aquisição de informação e aprendizagem, tinham a consciência de que era necessária, mas “difícil de compreender” (D2). Destacam que, naquele período, suas visões de leitura eram limitadas, até mesmo porque “as atividades de leitura eram muito limitadas. Era necessário ler as leituras obrigatórias para o Peies e vestibular, e no Ensino Fundamental as atividades eram pouco desenvolvidas” (C2). De acordo com os dados, nesta questão, dois (20,0%) estagiários não pensavam a leitura como necessária, cinco (50,0%) a pensavam como importante para a aprendizagem e três estagiários (30,0%) fugiram da resposta.

Atualmente, os estagiários reconhecem a necessidade da leitura e os benefícios que a mesma traz. Destacam que a leitura pode ser vista “como um processo de ressignificação do mundo, percebendo as cargas ideológicas que cada texto carrega consigo” (E2). Salientam que apresentam dificuldades de compreensão, lacunas que não foram preenchidas durante a Educação Básica. O aluno A2 acredita

que a sua concepção de leitura não mudou, continua vendo-a como uma forma de conhecimento - acontece que hoje é muito mais consciente disso.

O percentual de alunos do estágio VI que não teve atividades de leitura durante a Educação Básica é de 20,0%. O aluno G2 registra não ter tido incentivo a leitura e atribui como um dos fatores que colaboraram para a falta deste o fato de não haver biblioteca na escola em que estudou.

Na questão que diz respeito ao modo como irão trabalhar a leitura em sala de aula, os estagiários pretendem trabalhar “de forma prática e engajadora para atrair os alunos”(A2). Além disso, propõem o trabalho em grupo, promovendo a interação entre os alunos, ou seja, a chamada “hora da leitura” propiciando aos alunos um tempo exclusivo para essa atividade. Ressaltam que a leitura trabalhada de forma adequada é uma das ferramentas para que as pessoas desenvolvam o seu espírito crítico, passando, assim, a perceber que “muitos textos e teorias podem servir de lições para nossas vidas” (B2).

## RESULTADOS GERAIS

A partir da análise das respostas dos questionários, foram surpreendentes alguns resultados. Dos 10 alunos do estágio VI, quatro (40,0%) responderam a sua concepção de leitura na Educação Básica, os outros seis (60,0%) fugiram da resposta, pois explicaram como a leitura era desenvolvida e não a sua concepção acerca da leitura. Foram espantosas algumas concepções de leitura hoje, no meio acadêmico, dos estagiários IV e VI, pois foram respostas breves, apenas salientando que a leitura é importante para o aprendizado. Os dados revelam que os estagiários que já estão frequentando a sala de aula (pois o estágio I ocorre ainda nas dependências da universidade, apenas preparando material didático), apresentam uma lacuna acerca da concepção restrita sobre leitura.

Quanto às atividades que pretendem trabalhar (ou que já estão trabalhando), alguns estagiários mostraram-se confiantes: trabalhos em grupo, uso de textos atuais, exploração dos aspectos gramaticais unidos ao sintático-semântico; outros nem tanto, responderam de forma vaga, trabalhar “de forma engajada”; e/ou mostrar aos alunos que existem diferentes tipos de textos.

Através dos dados, nota-se que os alunos que estão no estágio I (na academia) de fato imaginam possibilidades de ensino, materiais didáticos, inovações para levar à sala de aula. Mas, quando se chega à sala de aula (estágio VI) essa “euforia” parece ser esquecida. Os dados revelam que é preciso, a partir dessa análise, criar estratégias de ensino da leitura para que os leitores multiplicadores de fato “multipliquem leitores”, na sala de aula.

Os dados coletados mostram a concepção de leitura ora restrita à simples decifração de signos; ora mais ampla, comportando percepções de elementos multimodais em diálogo. Ainda, registra-se que experiências desastrosas ligadas à leitura, na Educação Básica, contribuíram para o estabelecimento de concepções artificiais sobre o ato de ler.

Assim, as respostas dos estagiários I ao VI, confirmam os dados das pesquisas realizadas por Kleiman (2002, 2008), ou seja, que se realizam muitas atividades gramaticais e leituras que têm apenas a leitura/interpretação do professor. Tendo-se leituras “fechadas”, porque os alunos não se colocam no texto, ficando, assim, as palavras do escritor “fechadas em si mesma”, já que os leitores não atribuem novos significados. Esses dados também confirmam os estudos de Rangel (2005, p. 31) que afirma:

A leitura escolar, de modo geral, centrada na leitura de textos dos livros didáticos, fragmentados e estereotipados, imprime uma leitura mecanizada, passiva, indicativa de amortecimento de um posicionamento crítico por parte do leitor. Desta maneira, não há apropriação, apreensão das ideias, mas um trabalho intelectual alienado de trechos que concretizam permanências e não transformações de representações que o leitor possa ter.

Porém, as respostas dos estagiários também evidenciam que os futuros multiplicadores de leitores estão participando de projetos e disciplinas incentivadores acerca da leitura; que as lacunas deixadas pela Educação Básica estão sendo vencidas com processo de emancipação de leitura recebido no Ensino Superior e, principalmente, que estão dispostos a criar novas estratégias de ensino de leitura e a driblar o “modelo” escolar vigente nas escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do quadro atual de “crise de leitura”, buscou-se as concepções de leitura dos acadêmicos do curso de Letras para entender-se em qual etapa essa crise se agrava. Com os dados obtidos, percebeu-se que durante a Educação Básica dos entrevistados, principalmente durante o Ensino Médio, a leitura é percebida apenas como uma tarefa de “obrigação” para passar de ano, para exercícios gramaticais e para a prova do vestibular. Perdeu-se, portanto, o valor de adquirir conhecimento e interagir com o mundo, sendo isso “revigorado” na academia. Essas conclusões

indicam que o modelo de ensino atual deve apoiar-se em um objetivo que vá além da prova do vestibular ou do ENEM e que o ensino das práticas sociais, por meio das diferentes linguagens, deve ser colocado em primeiro lugar.

Os dados mostram que esses acadêmicos enfrentaram muitas dificuldades no ensino de leitura em sua Educação Básica e que essas se transformaram em consequências negativas no Ensino Superior. Esses alunos só recebiam exercícios gramaticais, leituras fragmentadas e impostas para trabalhos, fichamento de biografia de autores, ou seja, sem uma interligação de conhecimentos comunicativos para que eles pudessem desfrutar de diferentes leituras.

Isso causou certa frustração no início do Ensino Superior, pois não sabiam como processar os diferentes textos, como dialogar em sala de aula e questionavam-se como deveriam proceder enquanto professores, a fim de começarem a fazer uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, salienta-se que esses alunos fizeram parte de um grupo que, no Ensino Médio, prestou vestibular para matemática, letras, medicina, engenharias, ciências contábeis, etc. E então, pergunta-se: o que esses alunos aprenderam sobre linguagem? Seria o ensino precário de leitura um dos motivos pelos baixos índices de jovens que querem seguir a carreira de professor?

O estudo mostrou que é necessária a busca constante de aprofundamentos acerca da leitura, para que se possa, efetivamente, “construir” leitores conscientes de seu papel na sociedade e da leitura como um meio de inclusão cidadã e de emancipação dos indivíduos. É necessário que, nas aulas de leitura (independentemente da disciplina), construa-se uma contextualização do texto para a vida do aluno. Só quando a leitura faz sentido para o indivíduo é que se apreende os significados dos signos impressos em uma folha de papel, revista, livro ou nas telas de um computador. É, portanto, o sentido atribuído pelo leitor ao texto que irá constituir a significação para a vida do leitor.

Conforme Saveli (2007, p. 119-120), “é fundamental considerar a sala de aula como um espaço composto por um grupo engajado num projeto comum de desenvolver os conhecimentos individuais no contato com os conhecimentos dos outros”. Ao ter esse espaço como prioritário, o ensino de língua(gem) flui sem a necessidade de imposições de leituras por parte do professores, ocorrendo de fato as trocas de conhecimento, nas quais o professor é um orientador e não mero facilitador.

Além disso, a autora considera que

a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva ao questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus

próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-las (SAVELI, 2007, p. 111-112).

Assim, os resultados apontam para a necessidade de recuperar a interação professor, texto e leitor, transformando a leitura em um ato prazeroso; não servindo apenas para decodificação, ou ainda pior, como um pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais.

## REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CARDOSO, Giane Carrera; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. **Revista Científica Eletônica de Pedagogia**, Garça, SP, v. 5, n. 09, p. 01-07, 2007.

ECCO, Idanir. **Leitura: do conceito às orientações**. Disponível em: <<http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html>>. Acesso em: dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 07, p. 19-41, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccineli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto alegre, RS: Mediação, 2005.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura – reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREIA, Djane Antonucci (Org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola (II). In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: contexto, 1996.

## ANEXO 1

1. Questionário aplicado aos alunos de estágio supervisionado do curso de Letras do Centro Universitário Franciscano.

CENTRO UNIVERSITARIO FRANCISCANO  
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

**PROBIC - CONCEPÇÕES DE LEITURA ENTRE LEITORES  
MULTIPLICADORES**

1) Entre as leituras abaixo, enumere **em ordem de importância** o que você lê no dia a dia acadêmico:

( ) jornal

( ) revistas de entretenimento

( ) revistas teóricas

( ) romances

( ) livros teóricos

( ) poesia

( ) textos eletrônicos como forma de pesquisa

( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_

2) Havia atividade de leitura nas aulas de língua portuguesa na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

( ) sim

( ) não

3) Como eram desenvolvidas essas atividades? Se a resposta for não, como você avalia esse descaso com a leitura?

4) Durante a educação básica, qual era a sua visão sobre leitura?

5) Qual a sua concepção hoje, no ensino superior, a respeito da leitura? Mudou em relação à educação básica? Em que aspectos?

- 6) Como você pretende trabalhar o ensino da leitura em sala de aula? Quais passos você acredita que deve seguir para trabalhar leitura em sala de aula?
  
- 7) Que aspectos dos textos você considera ser mais importante abordar em uma aula de leitura? Por quê?
  
- 8) Em sua opinião, que textos (gêneros) devem ser trabalhados na sala de aula? Cite alguns exemplos:
  
- 9) Quais textos (gêneros) você acredita que nunca deveriam ser trabalhados em sala de aula? Por quê?