

CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS, COM ATUAÇÃO SOCIAL

Contribution of Reading to the Formation of Critical Citizens with Social Engagement

Idinalva Santana Sousa e Souza¹

Ana Paula Carvalhal de Carvalho Vilas-Boas²

¹ Mestranda em Educação pela Educaler - Campus de Orlando, FL. E-mail: idinalvasousa@hotmail.com.

² Mestranda em Educação pela Educaler - Campus de Orlando, FL. E-mail: anapaulacarvalhalvilasboas@gmail.com.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da leitura na formação de cidadãos críticos, com atuação social, considerando seu papel nas práticas escolares, na formação de leitores proficientes e no fortalecimento da prática pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em livros, artigos e documentos normativos que discutem leitura, letramento, práticas de leitura, mediação docente e formação cidadã. Os resultados evidenciam que a leitura ultrapassa a decodificação de palavras, constituindo-se como prática social capaz de ampliar a compreensão de mundo, favorecer a autonomia intelectual, fortalecer o pensamento crítico e possibilitar maior participação dos estudantes na vida social. Observou-se, ainda, que a formação de leitores proficientes depende de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e mediadas pelo professor. Conclui-se que a leitura deve ocupar lugar central na escola, articulando aprendizagem, cidadania e transformação social.

Palavras-chave: Leitura. Práticas de leitura. Leitor proficiente. Prática pedagógica. Formação cidadã.

Abstract

This article aims to analyze the contribution of reading to the formation of critical citizens with social engagement, considering its role in school practices, in the formation of proficient readers and in the strengthening of pedagogical practice. Methodologically, this is a bibliographic review, with a qualitative and descriptive approach, based on books, articles and normative documents that discuss reading, literacy, reading practices, teacher mediation and citizenship education. The results show that reading goes beyond the decoding of words, constituting a social practice capable of broadening the understanding of the world, favoring intellectual autonomy, strengthening critical thinking and enabling greater participation of students in social life. It was also observed that the formation of proficient readers depends on intentional, contextualized pedagogical practices mediated by the teacher. It is concluded that reading should occupy a central place in school, articulating learning, citizenship and social transformation.

Keywords: Reading. Reading practices. Proficient reader. Pedagogical practice. Citizenship education.

1 INTRODUÇÃO

A leitura constitui uma prática social indispensável à participação dos sujeitos na vida coletiva, pois possibilita o acesso à informação, à cultura, à comunicação e à construção crítica do conhecimento. Durante muito tempo, entretanto, foi compreendida de modo restrito, como simples ato de decodificação de letras e sons, o que contribuiu para práticas escolares repetitivas e pouco reflexivas. Essa concepção limitada formou muitos decodificadores, mas nem sempre leitores capazes de compreender textos, interpretar a realidade e elaborar posicionamentos próprios.

Diante dos atuais paradigmas educacionais, entende-se que a escola deve atuar como espaço de formação humana e transformação social. Para isso, é necessário que as práticas de leitura sejam planejadas de forma significativa, considerando o contexto cultural dos estudantes e as diferentes finalidades do ato de ler. Conforme Freire (2001), a leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto, de modo que o leitor não apenas reconheça palavras, mas compreenda ideias, sentidos e relações com a realidade.

A justificativa social deste estudo está relacionada à necessidade de formar sujeitos capazes de participar do mundo letrado, posicionar-se criticamente diante das informações e exercer a cidadania de modo consciente. No cotidiano escolar, as práticas de leitura podem favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da expressão oral e escrita e da capacidade de interpretar situações sociais diversas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A relevância acadêmica da pesquisa decorre da permanência de desafios relacionados à formação de leitores proficientes e ao papel do professor como mediador desse processo. Autores como Kleiman, Solé, Cagliari, Gomes, Soares, Freire e Foucambert indicam que a leitura precisa ser compreendida como prática de linguagem, construção de sentidos e instrumento de inserção social. Dessa forma, discutir a leitura no contexto escolar contribui para a valorização e inovação das práticas pedagógicas.

Assim, a questão que orienta este estudo é: de que forma a leitura contribui para a formação de cidadãos críticos, com atuação social? O objetivo geral é analisar a contribuição da leitura na formação de cidadãos críticos, com atuação social, considerando seu papel nas práticas escolares, na formação de leitores proficientes e no fortalecimento da prática pedagógica. Como objetivos específicos, busca-se refletir sobre as funções da leitura nas práticas do cotidiano; investigar

práticas de leitura que estimulem a leitura de mundo; apontar o papel docente no incentivo e valorização da leitura; e discutir a leitura à luz de autores e documentos normativos da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA E PRÁTICAS

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido por meio da leitura fora da escola. Para Cagliari (1999, p. 148), a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma, pois acompanha o sujeito para além dos limites da escolarização formal.

A importância da leitura acompanha a história das civilizações, uma vez que quem sabia ler apresentava maior capacidade de comunicação e, conseqüentemente, maior participação nas relações de poder e de conhecimento. Essa condição pode ser percebida na discussão apresentada por Zilberman (1993 apud Lajolo, 2001), ao apontar que o domínio do saber historicamente esteve associado às classes privilegiadas.

Antigamente, as classes privilegiadas tinham o poder do dinheiro e do saber; hoje ainda possuem o poder do dinheiro, mas lutam terrivelmente para não perder mais do que já perderam o poder do saber, que lhes era exclusivo, procurando controlar o saber que tiveram que revelar ao povo (Zilberman, 1993 apud Lajolo, 2001, p. 12).

Até hoje, os leitores tendem a se inserir de maneira mais ampla nas práticas sociais do que aqueles que apenas decodificam palavras, uma vez que a leitura se constitui como via de inclusão social. Silva (1997, p. 94) observa que, na sociedade brasileira, sempre houve carência de estimulação sociocultural para a leitura, situação que aprofunda desigualdades e amplia barreiras de participação.

Nessas condições, torna-se claro que, na perspectiva de formar sujeitos leitores e incluí-los na sociedade, o trabalho com leitura deve ser considerado instrumento indispensável. O que acontece na sala de aula tem grande relevância, pois pode determinar se os alunos se tornarão leitores autônomos, críticos e capazes de compreender o mundo que os cerca.

Sendo a leitura um importante meio de inclusão ou exclusão social, seu domínio pode possibilitar ao indivíduo acesso ao mundo letrado e facilitar sua vida em sociedade. Ela se torna instrumento de exclusão quando crianças, jovens ou adultos não conseguem utilizá-la de modo que

contribua para seu crescimento pessoal e social. Não são poucos os brasileiros que sofrem discriminações devido à falta de leitura, seja na família, no trabalho, na rua ou em outras situações nas quais essa habilidade é necessária.

Assim, Freire (2001) posiciona-se a respeito da leitura ao destacar que ler é fundamental para escrever, mas que não basta reconhecer palavras, sendo necessário compreender as relações entre texto e contexto.

Ler, portanto, é fundamental para escrever. Mas não basta ler, é preciso entender o que se lê. Entender o que se lê significa ir além do simples reconhecimento do significado das palavras que aparecem no texto. É preciso, também, compreender o sentido das frases, para que se alcance a finalidade maior da leitura: a compreensão das ideias e, num segundo momento, os recursos utilizados pelo autor na elaboração do texto. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2001, p. 11).

Por ser uma prática social, a leitura depende de determinadas condições para sua efetivação. Entretanto, no espaço escolar, seu exercício como atividade sistematizada muitas vezes acontece apenas nas aulas de Língua Portuguesa e limita-se à repetição de textos desinteressantes e cansativos. Em muitos casos, tais textos não consideram o contexto cultural e social do aluno e acabam servindo apenas como pretexto para conteúdos gramaticais ou exercícios superficiais de interpretação.

Muito se tem discutido sobre a leitura, mas nem sempre escolas e famílias têm atribuído a devida importância aos processos pelos quais o leitor irá adquirir-la e desenvolvê-la. Sem dúvida, os desafios são numerosos. Porém, em uma sociedade eminentemente escrita, escolas, educadores e famílias precisam assumir o compromisso de seduzir os educandos para uma leitura cada vez melhor.

De acordo com Flesch (apud Kleiman, 1989, p. 7), o ensino da leitura é importante demais para ser deixado apenas nas mãos dos educadores. Isso significa que os pais e todos aqueles que participam do ato de educar devem estar atentos tanto ao processo de aquisição quanto ao desenvolvimento da leitura, despertando o interesse dos estudantes e estimulando-os a tornarem-se leitores cada vez mais competentes.

Diferente da linguagem oral, que é adquirida naturalmente pela criança nos primeiros anos de vida, para aprender a ler e escrever, é necessário um esforço social, geralmente, através de escolarização formal alguns anos após o nascimento (Gomes, 2009, p. 104).

Nesse contexto, surgem várias questões que levam à reflexão sobre o trabalho com a leitura na sala de aula: as concepções de leitura dos professores, as práticas comumente realizadas, o

espaço e o tempo dedicados ao ato de ler, o papel da escola e do professor na formação de alunos leitores e a função social das leituras realizadas no cotidiano escolar.

A leitura é uma habilidade intelectual essencial às pessoas de todas as idades. Deve ser desenvolvida e cultivada, pois, por seu intermédio, é possível viajar, visitar lugares nunca vistos, aprender e reescrever o mundo. Aqueles que não têm a oportunidade de descobrir os encantos e os poderes da leitura, sem dúvida, sentirão mais dificuldades para realizar seus projetos de vida do que aqueles que têm a leitura como companhia.

Para Cagliari (1999), a leitura envolve decifração, compreensão da linguagem, interpretação das implicações do texto e formação de conhecimento próprio.

Uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem, e finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse (Cagliari, 1999, p. 150).

Essa afirmação permite compreender que ler vai além da simples decodificação de palavras em um texto. Significa fazer uso de estratégias de leitura na busca da construção e reconstrução dos significados. O leitor precisa coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Essa coordenação se aprende por meio da participação em situações de aprendizagem nas quais se leia para atingir finalidades específicas.

Segundo Kato (1987, p. 60), o desenvolvimento das teorias sobre leitura acompanha o desenvolvimento da própria linguística: inicialmente, o objeto de estudo são as unidades menores; depois, o foco se amplia até alcançar o texto. A autora explica que, na teoria estruturalista, a leitura era concebida como leitura oral da palavra e decodificação sonora da escrita; na perspectiva gerativista, passou-se a observar o contexto sentencial; e, com a pragmática, surge a presença do autor na consciência do leitor, que interpreta os objetivos e propósitos do escritor (Kato, 1987).

Hoje, compreendendo a leitura como processo de interlocução entre leitor e autor, deve-se considerar que a Base Nacional Comum Curricular amplia esse conceito para além do texto verbal.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2017, p. 72).

Muitos alunos consideram a leitura como um ato enfadonho e observam logo se o texto é grande ou se o livro tem muitas páginas. Tal atitude está relacionada, em parte, à cobrança de

leituras que não valorizam sua realidade. Por esse motivo, conforme Geraldi (1997, p. 92), é essencial analisar quatro possíveis posturas perante o texto: leitura como busca de informação, leitura como estudo do texto, leitura como pretexto e leitura como fruição.

Na leitura como busca de informação, o objetivo é localizar informações sobre determinado assunto de interesse cultural, científico ou político. Na leitura como estudo do texto, busca-se compreender a tese defendida, os argumentos e a coerência entre eles. Na leitura como pretexto, o texto lido impulsiona a criação de um novo texto. Já na leitura como fruição, lê-se pelo prazer de ingressar em outros mundos possíveis.

Apoiando essa visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que o aluno deve compreender a leitura em diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler (Brasil, 1998). Nesse caso, as atividades propostas precisam ensinar o aluno a ler textos com objetivos variados, para que ele se torne efetivamente leitor.

Tais objetivos são amplos e variados. Para Solé (1998, p. 93-101), alguns deles são: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; e ler para verificar o que se compreendeu.

Além disso, Silva (1988, p. 66) afirma que as práticas de leitura na escola precisam ser modificadas para envolver os alunos de maneira significativa e democrática.

Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente mandar o aluno ler é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes (Silva, 1988, p. 66).

Assim, nota-se que os problemas podem estar relacionados aos alunos, contudo a atuação do professor também precisa ser analisada. Muitos docentes ainda trabalham a leitura de maneira mecânica e descontextualizada, utilizando memorização de regras gramaticais e reprodução de escrita em vez de criações textuais. Muitas vezes, práticas desenvolvidas na tentativa de despertar o interesse pela leitura fracassam porque não consideram pressupostos fundamentais para que esse ato seja desenvolvido de forma competente.

Nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que existam motivos para ela, ou seja, sem que esteja claro seu sentido. O aluno deve ser informado sobre os objetivos que se pretende alcançar

com sua atuação. Isso permite supor que o ensino tradicional, preocupado apenas com a memorização de regras prontas, encontra-se ultrapassado.

Nesse sentido, a BNCC destaca a importância de estimular a leitura desde a Educação Infantil, ressaltando a mediação do educador entre os textos e as crianças.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 42).

Portanto, fica evidente que, por meio da leitura, o aluno pode descobrir outros mundos, assumir postura crítica diante daquilo que o texto diz e questionar a realidade para compreendê-la melhor. Também pode utilizar os textos lidos como base para futuras produções, ampliação do vocabulário e amadurecimento da escrita.

Complementando essas posturas, Suassuna (1995) reconhece a leitura como ato de compreensão, reflexão, fruição, ampliação do conhecimento e crescimento social.

Se o aluno lê sem prazer, sem o exercício da crítica, sem imaginação; se ele lê e não faz disso uma descoberta ou um ato de conhecimento; se ele só reproduz, nos exercícios, a palavra lida do outro, não há nisso nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto (Suassuna, 1995, p. 52).

2.2 FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura deve ser ensinada desde os primeiros anos de escola até os níveis mais adiantados, para que sejam formados leitores proficientes. O leitor proficiente não lê letra por letra ou sílaba por sílaba, mas reconhece palavras e segmentos maiores de modo mais rápido e significativo. Para o leitor iniciante, por sua vez, o processo exige operações de análise e síntese, pois seu vocabulário visual ainda é limitado (Gomes, 2009).

O leitor proficiente não lê letra por letra ou sílaba por sílaba, mas faz um reconhecimento instantâneo da palavra ou dos segmentos maiores que ela. Para o leitor iniciante, o processo exigirá operações de análise e síntese, pois seu vocabulário visual ainda é muito limitado (Gomes, 2009, p. 105).

Igualmente, os PCNs já evidenciavam que a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados pelo leitor experiente, pois a leitura fluente envolve seleção, antecipação, inferência e verificação (Brasil, 1998). Nesse sentido, Foucambert (1994) afirma que a leitura é uma atividade

para os olhos e não para os ouvidos, isto é, não se limita ao aprendizado das correspondências entre letras e sons.

Para melhor compreensão, Gomes (2009) analisa o leitor de acordo com modelos procedimentais de leitura. O leitor iniciante utiliza o modelo ascendente, fazendo pouco uso de deduções e inferências, além de ser lento e pouco fluente. O leitor experiente utiliza o modelo descendente, sendo fluente, veloz e capaz de captar as principais ideias do texto, embora a falta de confirmação de dados possa levá-lo a interpretações inadequadas. Já o leitor maduro integra os dois modelos de forma alternada ou simultânea, conforme a necessidade.

Aprender a ler de forma competente é muito mais do que decifrar mensagens; é buscar sentidos e questionar o escrito a partir de uma realidade. Assim, as estratégias de leitura que colaboram para que os alunos interpretem e compreendam os textos de maneira autônoma devem ser colocadas em prática nas diferentes etapas escolares.

A formação do leitor ocorre quando ele tem múltiplas oportunidades de contato com os textos. Não se formam bons leitores sem contato íntimo com livros, autores, estilos e temas diversos. Pode-se ler silenciosamente, em voz alta, em grupo, individualmente ou pela mediação do professor. Por isso, é importante que o aluno conheça muitas obras e autores para apreciar a diversidade textual e cultural.

Para Gomes (2009, p. 108-109), o engajamento do leitor no processo de leitura depende, em larga escala, de seu relacionamento com o mundo da escrita e de como essa atividade linguística se reflete em sua vida. A autora também afirma que a formação do leitor depende da combinação de fatores como influência da família, da comunidade, da escola, da cultura e de características individuais.

A BNCC reforça essa compreensão ao indicar que a criança, desde cedo, manifesta curiosidade pela cultura escrita, especialmente ao ouvir textos, acompanhar leituras e observar materiais escritos em contextos familiares, comunitários e escolares.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer (Brasil, 2017, p. 42).

É essencial compreender que o ato de ler se revela como um dos caminhos para a construção do conhecimento, como fonte de informação e formação cultural. A leitura é exercício de reflexão

crítica, indagação e entendimento, tornando o indivíduo mais autônomo, reflexivo, crítico e criativo. Por meio da língua, o ser humano conquista a possibilidade de atribuir significados ao mundo, interpretando melhor a realidade.

Sobre o princípio de integrar texto e realidade, Freire (1984, p. 11) escreveu que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa formulação permanece importante porque demonstra que o conhecimento trazido pelo leitor lhe permite interpretar, compreender e refletir, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1984, p. 11).

2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com a globalização e o consequente avanço tecnológico, observa-se a preocupação com a melhoria da educação e a intensificação de programas e projetos de capacitação dos envolvidos no processo educacional. Muitos desses programas estão voltados para a formação de professores, incluindo a renovação da prática pedagógica.

Entende-se que formar bons leitores requer professores capacitados para inserir, no processo de aprendizagem, formas diferenciadas de ensinar a leitura, renunciando a determinados tradicionalismos. Entretanto, a implantação de propostas inovadoras torna-se difícil porque muitos docentes não tiveram, durante sua formação, preparação adequada para atuar como orientadores do processo de ensino e aprendizagem da prática leitora.

Nessas condições, faz-se necessário analisar e colocar em prática a reflexão de Freire (1996) sobre o dever docente de respeitar a dignidade, a autonomia e a identidade do educando, o que exige permanente reflexão crítica sobre a prática.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (Freire, 1996, p. 71).

Segundo Burke (2003, p. 7), o ensino precisa passar por mudanças significativas, que só poderão ser feitas pelos próprios professores e deverão ter como base a compreensão do processo

pelo qual as pessoas aprendem, constroem conhecimentos, desenvolvem inteligência, criatividade, capacidade crítica, autonomia e senso de responsabilidade.

De acordo com esse entendimento, fica perceptível que a compreensão é função fundamental para que escola e professores possam relacionar-se melhor com os alunos no que diz respeito às propostas pedagógicas. Kato (1987, p. 99) reforça essa ideia ao afirmar que, para saber como ensinar algo a alguém, é preciso entender o que e como esse alguém aprende em virtude da intervenção externa.

Sendo a escola a entidade que recebe essa missão, muitas vezes ela interpreta e pratica a tarefa de formar leitores de maneira mecânica e estática. Acerca dessa reflexão, Silva (2002) atesta que a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais ou reprodução mecânica de informações.

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes (Silva, 2002, p. 96).

Portanto, para que o sucesso do trabalho educativo seja alcançado, é fundamental que o professor faça uma reflexão crítica sobre sua prática. Como afirma Freire (1996, p. 43), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode aperfeiçoar a próxima prática. Todo educador precisa compreender que tem responsabilidade na condução de um processo de crescimento humano e formação cidadã.

Muitos teóricos têm se preocupado com a situação da leitura em sala de aula. Ângela Kleiman, Ezequiel Theodoro da Silva, João Wanderley Geraldi e Magda Soares, entre outros, propõem trabalhos e reflexões voltados à prática que favoreça o uso da leitura como função social.

Conforme Silva (1988), ler para compreender textos, participar criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionar-se diante da realidade constitui finalidade básica das práticas de leitura na escola.

Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade - esta a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola. Está aí implícita a ideia de que os professores lançam mão de determinados textos, produzidos por determinados autores, para instigar e esmerar a compreensão, a crítica e o posicionamento dos seus alunos (Silva, 1988, p. 64-65).

Nessas condições, como afirma Bagno (2006, p. 52), um dos principais objetivos do ensino de leitura é estimular o aluno a adquirir grau de letramento cada vez mais elevado, desenvolvendo

habilidades e comportamentos de leitura que lhe permitam fazer uso eficiente dessa capacidade nas diversas situações cotidianas e garantir sua participação no mundo letrado.

Acerca dessas habilidades, Soares (2000) declara que não basta saber ler e escrever, sendo necessário saber fazer uso social do ler e do escrever e responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade apresenta continuamente.

Não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente termo letramento [...] (Soares, 2000, p. 20).

Ainda em relação ao letramento, Soares (2000) explica que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado, pois o sujeito letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais relacionadas a essas práticas.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (Soares, 2000, p. 39-40).

Muitos professores ainda não desenvolveram autonomia para operacionalizar uma práxis voltada ao letramento, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais terem sido criados com o objetivo de auxiliar os profissionais da educação na reflexão e discussão dos aspectos cotidianos da prática pedagógica. Para Kleiman (1989, p. 7), professores ainda se encontram mal informados em relação ao processo, ao leitor e às estratégias que levam ao domínio da leitura.

Silva (1997, p. 42) afirma que o professor brasileiro lê pouco e se encontra, muitas vezes, carente de leitura, o que constitui um dos motivos de práticas de leitura escassas. O autor observa que fatores como salário insuficiente, excesso de aulas, ausência de bibliotecas especializadas e fragilidades nos cursos de licenciatura dificultam o desenvolvimento de uma pedagogia da leitura.

Os autores mostram vários entraves que dificultam o ensino da leitura, deixando evidente que o professor precisa primeiro aprender para depois ensinar. Em concordância com o exposto, Foucambert (1997) afirma que, assim como o leitor-aprendiz, o professor precisa ter acesso, em sua formação inicial ou continuada, ao poder da escrita, para construir outro ponto de vista em relação à atividade de leitura. Somente a aproximação do professor com a informação poderá conceder-lhe liberdade de escolha sobre o que é possível fazer em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar a análise de contribuições teóricas já publicadas sobre leitura, práticas de leitura, formação de leitores proficientes, prática pedagógica e formação cidadã, permitindo compreender o tema a partir de diferentes autores da área da educação e da linguagem.

O período de busca e organização do material ocorreu em julho de 2025, contemplando obras clássicas e documentos normativos publicados entre 1984 e 2017, em razão da relevância desses referenciais para a discussão da leitura no contexto escolar. As fontes utilizadas incluíram livros, artigos científicos, capítulos de livros e documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

As palavras-chave utilizadas na organização da busca e da análise foram: leitura; práticas de leitura; leitor proficiente; prática pedagógica; formação cidadã. Foram incluídas produções que abordassem a leitura como prática social, o papel da escola e do professor na formação de leitores, estratégias de leitura, letramento e formação crítica dos estudantes. Foram excluídos materiais sem relação direta com o tema, textos sem identificação de autoria ou sem contribuição para os objetivos propostos.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa. Após a seleção das obras, os conteúdos foram agrupados em três eixos de discussão: leitura e práticas de leitura; formação de leitores proficientes; e reflexão sobre a prática pedagógica. Esses eixos orientaram a apresentação da fundamentação teórica e a sistematização dos resultados e discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E FORMAÇÃO CRÍTICA

Os resultados da revisão indicam que a leitura exerce papel decisivo na formação crítica dos estudantes, pois amplia as condições de compreensão da realidade e fortalece a autonomia intelectual. A partir das contribuições de Cagliari (1999), Freire (2001), Kato (1987) e Solé (1998), observa-se que ler não significa apenas decodificar palavras, mas mobilizar conhecimentos prévios,

formular inferências, selecionar informações e construir sentidos em diálogo com o texto e com o contexto social.

Essa compreensão permite afirmar que a leitura atua como instrumento de participação social, uma vez que aproxima o estudante de diferentes discursos, valores, experiências e modos de interpretar o mundo. Quando a escola trabalha a leitura apenas como obrigação ou como exercício de repetição, limita o potencial formativo do texto. Por outro lado, quando promove experiências de leitura vinculadas à realidade dos alunos, favorece a construção de sujeitos capazes de compreender informações, posicionar-se diante delas e elaborar respostas mais conscientes às demandas da vida cotidiana.

Nesse sentido, os autores analisados convergem ao indicar que a leitura precisa ser entendida como prática de linguagem e de cidadania. Freire (1984; 2001) contribui ao relacionar texto e contexto, mostrando que a leitura crítica depende da percepção das relações entre palavra e mundo. Soares (2000), por sua vez, amplia essa discussão ao tratar do letramento como uso social da leitura e da escrita. Assim, a formação do leitor crítico não se encerra no domínio técnico do código, mas se concretiza quando o estudante utiliza a leitura para compreender situações sociais, reconhecer desigualdades, interpretar discursos e participar de forma mais ativa da sociedade.

Também se observa que a leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas essenciais à formação cidadã. Ao lidar com textos diversos, o aluno exercita atenção, memória, comparação, inferência, argumentação e ampliação vocabular. Esses processos fortalecem a capacidade de compreender ideias explícitas e implícitas, identificar pontos de vista e relacionar informações. Desse modo, a leitura torna-se uma prática formativa que ultrapassa o desempenho escolar imediato, pois prepara o sujeito para atuar em espaços sociais nos quais a interpretação e a comunicação são indispensáveis.

4.2 MEDIAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Outro resultado relevante refere-se ao papel do professor como mediador das práticas de leitura. A revisão demonstra que o trabalho pedagógico precisa ser planejado com intencionalidade, objetivos claros e diversidade de estratégias, evitando que o texto seja utilizado apenas como pretexto para exercícios mecânicos. Nesse sentido, as contribuições de Geraldi (1997), Silva (1988)

e Solé (1998) reforçam que a leitura escolar deve envolver busca de informações, estudo do texto, fruição, produção de sentidos, comunicação e reflexão crítica.

A mediação docente aparece, portanto, como elemento central para transformar a relação do aluno com os textos. Não basta disponibilizar livros ou solicitar leituras; é necessário criar situações em que o estudante compreenda por que lê, para que lê e como pode utilizar o texto na construção de conhecimentos. Para isso, o professor precisa selecionar materiais adequados, propor perguntas mobilizadoras, favorecer a circulação da palavra em sala de aula e estimular a relação entre as leituras e as experiências concretas dos estudantes.

A discussão evidencia, ainda, que a formação de leitores proficientes não depende somente da presença de livros na escola, mas da criação de situações significativas de leitura. Projetos de leitura, rodas de conversa, uso da biblioteca, leitura compartilhada, produção textual, exploração de gêneros digitais e articulação entre texto e realidade são possibilidades que fortalecem o vínculo do estudante com o ato de ler. Desse modo, a mediação docente favorece a passagem de uma leitura obrigatória e fragmentada para uma experiência formativa, capaz de desenvolver criticidade, criatividade, autonomia e atuação social.

A partir dos referenciais discutidos, percebe-se que as estratégias de leitura devem considerar diferentes finalidades: ler para obter informação, ler para estudar, ler para produzir textos, ler por prazer e ler para participar de situações sociais. Solé (1998) contribui para essa compreensão ao destacar a importância dos objetivos de leitura e das estratégias de antecipação, seleção, inferência e verificação. Quando essas estratégias são trabalhadas de forma contínua, o aluno deixa de ser apenas receptor do texto e passa a atuar como sujeito ativo na construção de sentidos.

Nesse processo, a formação docente também se mostra indispensável. Silva (1997) e Foucambert (1997) ajudam a compreender que o professor precisa manter uma relação viva com a leitura para conseguir mediar essa prática com segurança e coerência. A ausência de formação específica, o pouco acesso a livros e as condições de trabalho fragilizadas podem limitar o ensino da leitura. Por isso, os resultados indicam que a melhoria das práticas leitoras depende tanto de metodologias adequadas quanto de políticas e ações formativas que fortaleçam o professor como leitor e mediador.

4.3 LETRAMENTO, ESCOLA E ATUAÇÃO SOCIAL

O terceiro eixo de discussão evidencia que a leitura, quando articulada ao letramento, contribui diretamente para a atuação social dos estudantes. A partir de Soares (2000), compreende-se que ser alfabetizado não significa necessariamente ser letrado, pois o letramento envolve o uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais. Assim, a escola precisa ir além do ensino instrumental e criar condições para que os alunos utilizem os textos em situações reais de comunicação, reflexão e participação.

Nesse ponto, a BNCC (Brasil, 2017) reforça a necessidade de compreender a leitura em sentido amplo, incluindo textos escritos, imagens, vídeos, músicas, gêneros digitais e diferentes linguagens presentes no cotidiano. Esse entendimento amplia o campo de atuação da escola, pois permite trabalhar com práticas de leitura mais próximas da vida dos estudantes. Ao incluir diferentes suportes e gêneros, a instituição escolar fortalece a compreensão de que ler é interpretar o mundo em suas múltiplas formas de expressão.

Os resultados apontam, portanto, que a leitura favorece a cidadania quando possibilita ao aluno compreender direitos, deveres, relações sociais, discursos públicos, informações midiáticas e situações de convivência. Um estudante que lê de forma crítica tende a participar melhor das práticas sociais, pois desenvolve condições para argumentar, questionar, comparar fontes e tomar decisões. Desse modo, a leitura contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e conscientes de sua presença no mundo.

Também se destaca que a escola precisa combater práticas que restringem a leitura ao cumprimento de tarefas. Quando o texto é trabalhado apenas para responder perguntas prontas, copiar trechos ou localizar informações isoladas, perde-se parte de sua potência formativa. Em contrapartida, quando a leitura é associada ao debate, à produção autoral, à escuta, à pesquisa e à análise crítica, ela se torna uma experiência capaz de ampliar repertórios culturais e fortalecer o protagonismo dos estudantes.

De modo geral, os achados confirmam que a leitura contribui para a formação cidadã quando é compreendida como prática de linguagem vinculada à vida social. A escola, ao organizar experiências de leitura contextualizadas e mediadas pelo professor, amplia as possibilidades de participação dos estudantes, estimula o pensamento crítico e contribui para que o aluno se

reconheça como sujeito capaz de interpretar, questionar e transformar a realidade em que está inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou refletir sobre as concepções de leitura, o papel da escola e do professor na formação de alunos leitores e a função social das leituras realizadas em sala de aula. A partir dos autores analisados, compreende-se que a leitura não pode ser reduzida à decodificação, pois envolve compreensão, interpretação, produção de sentidos e relação crítica com o mundo.

Foram apontadas práticas de leitura que facilitam o trabalho pedagógico na formação de leitores críticos, capazes de exercer a cidadania, acessar informações e construir conhecimento. Conforme Gomes (2009), a formação de um bom leitor da palavra e de um bom leitor de mundo deve ser um dos principais objetivos da escola, visto que aquele que interpreta a palavra de modo consistente também amplia suas condições de interpretar os fatos e as situações sociais.

Atualmente, a diversidade de textos, linguagens e suportes presentes no contexto escolar exige atenção especial dos profissionais da educação. É de extrema importância que o professor faça o aluno compreender que a leitura está intimamente ligada à formação do cidadão e que, enquanto sujeito ativo, ele pode ler a realidade em que está inserido, interpretá-la e posicionar-se diante dela.

Diante do exposto, faz-se necessário que o professor compreenda a sala de aula como espaço discursivo e interativo, enfatizando a leitura como momento no qual os alunos tenham a oportunidade de exercer sua identidade de leitor. O processo de leitura depende de cada pessoa, de sua maturidade, experiência, nível intelectual, ambiente familiar e social. Por isso, a interação entre professor e aluno é momento privilegiado para a construção de sentidos.

Assim sendo, as reflexões presentes neste trabalho não podem ser vistas como concluídas, uma vez que o tema é amplo e complexo. Recomenda-se que a escola fortaleça projetos de leitura, amplie o acesso a textos diversificados, valorize a mediação docente e promova práticas que aproximem leitura, cidadania e atuação social.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 40. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025

BURKE, T. J. **O professor revolucionário**: da pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, E. T. A leitura no contexto escolar. **Série Ideias**, São Paulo, n. 5, p. 63-70, 1988.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995.