



ARTIGOS



A LEITURA OBRIGATÓRIA: TRAVESSIA RUMO À AUTONOMIA

ANA LÚCIA MACEDO NOVROTH

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: anovroth@terra.com.br

“Um país se faz com homens e livros”
(MONTEIRO LOBATO)

“Fabiano, você é um homem [...].
Um bicho, Fabiano”
(GRACILIANO RAMOS)

Resumo

Este artigo tem a finalidade de alumiar a importância da leitura estabelecida com datas de aferição por meio da discussão dos textos em sala de aula, como estratégia necessária para a prática ledora dos nativos digitais que nasceram em um tempo ancorado na rapidez, na tecnologia e no prazer. Valida-se também a prática da primeira leitura em ambiente privado como meio para o enfrentamento das dificuldades, tendo em vista que o ato de ler muitas vezes requer dedicação e labor. Enfatiza-se, ainda, que tal procedimento visa à formação de leitores autônomos e ao desenvolvimento da criticidade ante o texto.

Palavras-chave

Leitores. Nativos digitais. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes publicadas pela União Internacional de Telecomunicações (International Telecommunication Union – ITU) indicam que o Brasil já conta com 22 milhões dos chamados nativos digitais – terminologia usada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para referir-se aos jovens de 15 a 24 anos que estão conectados à internet há pelo menos cinco anos. Definida pela sociologia como Z, essa geração faz os diversos I's (iPod, iPhone, iPad, entre outros) tornarem-se a extensão das próprias mãos, ficando constantemente disponível e conectada. Contrariando a tese de que a tecnologia ajudaria a multiplicar informações, a consequência de tamanha exposição foi a sementeira de uma geração de indivíduos alheados. Hipnotizados pelos aparelhos móveis, perderam a vontade de estudar, de ler e até mesmo de conversar sem intermediação das telas.

Atenção exige concentração mental. Hoje em dia, o uso normal do computador dá-se com vários programas e janelas ativos ao mesmo tempo, passando-se frequentemente de um para outro. Parece-me fantástico achar-se uma maravilha que crianças e adolescentes sejam hoje capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo (*multitasking*, multitarefa): ouvir um aparelho de som, ver TV, usar o computador e a Internet, jogar um *video game*, falar ao telefone, estudar... Essa fragmentação das impressões sensoriais e das ações só pode redundar em problemas de atenção, talvez também de hiperatividade: se o ambiente não é agitado, a criança ou o adolescente ficam agitados. Tudo isso leva a uma situação trágica: não há mais o costume de se fazer uma introspeção, de se enfrentar e refletir sobre si próprio. As pessoas estão viciadas em receber estímulos exteriores, em geral agitados e mesmo agressivos, e não aguentam ficar sozinhas consigo próprias. Essa situação piorou enormemente com a Internet e o padrão de suas páginas, em geral com uma enorme quantidade de caixas de texto, de imagens e de animação, e a possibilidade de ela ser usada, por meio de *smartphones* e *tablets*, em qualquer lugar e a qualquer hora [...] (SETZER, 2005, p. 86).

No âmbito escolar, os resultados inequívocos desse novo hábito foram a queda no rendimento e a dificuldade na concentração, o que leva, necessariamente, à dificuldade em transformar a leitura em imagens significativas, uma vez que, quando se lê na tela dos *tablets* e *smartphones*, o padrão de atenção exigido para decodificar e absorver as informações é mais disperso.

O computador e o estado mental em que ele coloca um usuário leva-me a deduzir que a imposição de um pensamento lógico-simbólico pelo computador, em qualquer aplicação, antes da idade em que se adquire a capacidade de pensar abstrata e simbolicamente (equivalente à idade em que se pode compreender o sentido de provar um teorema), isto é, em minha conceituação, pelo menos com 15 anos, prejudica o desenvolvimento global da criança e do adolescente e, em particular, do pensamento. Além disso, há o prejuízo para a capacidade de imaginar, e portanto de criar. Com menor capacidade de criar, menor é a capacidade para resolver problemas. Finalmente, pela fragmentação mental induzida pelo computador, há prejuízo para a capacidade de concentração. Talvez essas sejam as três razões profundas principais de os alunos irem tanto pior na escola quanto mais usam o computador (SETZER, 2005, p. 87).

Com as constantes mutações da sociedade, o afastamento dos alunos em relação à leitura e à escrita é uma realidade que exige uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica da leitura, o papel que ela ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada. Tais considerações levam os educadores, especialmente os que ministram língua portuguesa, a um impasse:

- Como fazer com que essa geração digital – cujas particularidades são a urgência e o imediatismo – se interesse pela leitura?
- E ainda, como essa leitura deve ser orientada?

De acordo com Valdemar W. Setzer (2005), os avanços da tecnologia mudaram a experiência pessoal de leitura e escrita, e também levaram a consequências sociais. A cultura mais ampla começou a moldar a si mesma, de maneiras tanto sutis quanto óbvias, em torno da leitura. Faz-se necessário considerar que a geração Z cresceu em uma redoma que a protegeu de frustrações, em um mundo utópico em que tudo deve ser prazeroso, especialmente o ensino nas escolas. Nessa esteira, a aquisição do hábito de ler não ficou de fora.

A educação moderna fez dos adultos de hoje seres existencialmente impotentes. Porque os pais, na ânsia de tudo protegerem e controlarem, alimentaram nos filhos uma mentalidade de vítimas: seres frágeis e amedrontados que simplesmente não sabem como “funcionar” no mundo que existe fora do aquário (LYTHCOTT-HAIMS, 2016, p. 173).

Em psicologia clínica e em psicanálise, a frustração é definida como o sentimento de impotência, uma resposta emocional que emerge quando certos

desejos e expectativas não podem ser cumpridos: “A frustração se refere a um sentimento negativo representando insucesso ou tristeza, por não se ter atingido algo pretendido” (MOURA, 2008, p. 4).

Estudos indicam que esse estado emocional é deveras importante para o desenvolvimento psíquico do sujeito – que, quando não se aprende a superá-lo, é tomado por um sentimento permanente de decepção. Salienta-se que, para a psicanálise, o que mantém o psiquismo é o desejo insatisfeito ou desencontro do desejo com o objeto. O distanciamento do sujeito em relação ao desejo leva a quadros depressivos (EDLER, 2008). O indivíduo torna-se um sujeito autônomo a partir das frustrações de seus desejos libidinais. Como qualquer outra emoção, a frustração tem de ser subjugada, de modo que o indivíduo seja capaz de enfrentar os desprazeres e as contrariedades comuns à natureza humana: “Roudinesco e Plon afirmam que é em decorrência da frustração que os seres humanos se tornam neuróticos ou que a frustração deve ser, pelo menos, tratada como uma das causas da neurose” (MOURA, 2008, p. 8).

A ideia de que as aulas devem ser “espetacularizadas” e de que o discente deve contar sempre com o apoio de recursos tecnológicos para atraí-los pode levar a nova geração a um *distress* psicológico: “Numa época em que as crianças e adolescentes têm sua atenção desviada para outras atividades, o professor precisa buscar alternativas atraentes para que os jovens sintam prazer em aprender” (KRAEMER, 2007, p. 15).

Sabe-se que, ao longo da vida, o indivíduo passa por experiências que não lhe são agradáveis e nem sempre o estudo, assim como outras tarefas, é fonte de deleite. Não ser exposto à frustração e à desmotivação pode resultar em um adulto que abandona as metas e os projetos mais custosos. Um sujeito que tolera é um sujeito equilibrado e adaptado, capaz de enfrentar as situações mais desafiadoras.

Rosenzweig definiu a resistência à frustração como capacidade do indivíduo de resistir a uma dada situação frustrante, sem distorcer ou desistir de um objetivo, ou apresentar modo adequados de resposta ou reação adequadas (MOURA, 2008, p. 12).

Deste modo, afigura-se importante a promoção da tolerância à frustração desde idades precoces do desenvolvimento, através de estilos parentais ou educativos democráticos, que considerem o estabelecimento consistente de regras e limites a par da expressão afetiva, que permitam à criança aprender, num ambiente contendor e de segurança, a experienciar e lidar com a frustração, enquanto experiência natural ao longo da vida do ser humano (CONCEIÇÃO, 2015).

Não se deve negligenciar o fato de que o conhecimento, muitas vezes, é adquirido com sacrifício, com superação. A escola, nesse sentido, pode não condizer com a concepção de entretenimento e regalo. Tende-se a confundir disciplina, concentração e comprometimento com o espírito fortemente hierarquizado/hierarquizante da época da ditadura. Há uma crença de que tarefas e conhecimentos essencialmente repetitivos são coercitivos e domesticadores em alusão à educação militarizada e autoritária, o que iria de encontro à abertura democrática.

Vale lembrar que, na relação pedagógica, infere-se um contrato (um conjunto de regras funcionais) que precisa ser respeitado a fim de que o professor cumpra o papel de organizar, conduzir e mediar o processo educativo. No fazer pedagógico, alternativas de ensino e aprendizagem criativas, inovadoras e libertárias podem gerar a oposição prazer *versus* descontentamento. Essa polaridade, ao contrário do que se objetiva, pode conduzir à desmotivação, à apatia, uma vez que, ao ser desafiado, o educando posterga os obstáculos frequentemente, suscitando a passividade e a inoperância: “Ler e estudar é um trabalho paciente, desafiador, persistente” (FREIRE, 2001, p. 29).

Muitos são os educadores defensores da ideia de que não só as tarefas devem ser divertidas, mas também a leitura deve ser prazerosa e compartilhada, caso contrário tornar-se-á enfadonha. Ler, portanto, deve ser um ato livre e voluntário: “Importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares” (GERALDI, 2003, p. 63).

Para os nativos digitais, o ato de ler restringir-se-ia, pois, às mensagens do Twitter ou WhatsApp. O professor deve conquistar o aluno para o livro, o que não acontecerá, deixando-o à sua própria vontade, nem lendo em conjunto a obra na sua totalidade. Os educadores devem cumprir o seu papel, fortalecendo a autonomia dos jovens em todos os aspectos, a fim de que adquiram confiança em si mesmos e aprendam a lidar com as dificuldades e responsabilidades. Devem, ainda, incentivar a capacidade de raciocínio, ajudando-os a ler em sua totalidade, provocando-os, instigando-os, para que sejam capazes de extrair os aspectos mais relevantes do texto, seguindo suas próprias estratégias e critérios pessoais.

Não é intento deste artigo desmerecer os educadores que preferem a aula-espetáculo e que lançam mão dos diversos recursos tecnológicos em suas práticas – afinal, ao professor cabe o direcionamento de sua aula. No entanto, a premissa contrária também vale: educador que decide por uma aula mais dirigida e tradicional não deve ser desqualificado. Há muitos professores que

ministram aulas esplêndidas sem usar nenhum recurso tecnológico. Sem pretenderem dar aulas-*show*, são capazes de conduzir o aluno ao conhecimento utilizando a lousa, o giz e a voz (não fossem esses mestres, os alunos da escola pública estariam em grande desvantagem). Pretende-se desmitificar a ideia de que o educando só aprende em um ambiente prazeroso e/ou só adquire o gosto pela leitura se (e somente se) a aula for de livre escolha e com o objetivo de entreter. Caso assim o fosse, as universidades não teriam quórum nem para as aulas, tampouco para as leituras que lhes são exigidas. Portanto, preparar o aluno para a leitura autônoma é *sine qua non* em uma época em que há muitas atividades mais dinâmicas e atraentes que transformar as palavras escritas em imagens ou que o estudo de uma obra canônica cujo vocabulário ficou tão distante que torna a obra hermética.

O presente artigo discute a importância da leitura obrigatória e a *prima* leitura na esfera privada como forma de garantir a autonomia ledora dos alunos, a necessidade de aparatar os discentes na aquisição dessa competência e o papel do professor como facilitador dessa postura, a qual redundará em cidadãos críticos e ativos, que significam e ressignificam qualquer tipo de texto, literário ou não, preparados para o enfrentamento da trajetória acadêmica. É importante salientar que os argumentos aqui expostos vislumbram alunos que cursam o Ensino Fundamental II, cuja faixa etária se situa entre 11 e 15 anos, uma vez que os menores demandam estratégias diferentes. Para que o ensino da leitura se torne efetivo, as leituras selecionadas pelo professor devem ser gradativas, ir das mais simples às mais complexas segundo a faixa etária, não ficando além ou aquém da maturidade do grupo: se aquém, a leitura pode ficar menos produtiva, e se além, pode levar o aluno a ter mais resistência ao texto. Nesse sentido, o docente deve avaliar como irá conduzir a leitura em função dos textos selecionados e das situações vivenciadas em classe.

A LEITURA CRÍTICA

Nunca se estimulou tanto a prática de ensino inovadora e democrática e nunca os jovens brasileiros apresentaram tantas dificuldades em ler e entender um texto em sua totalidade. Esse fato é evidenciado nas avaliações nacionais e internacionais divulgadas em 2016. No Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – composto por um conjunto de avaliações externas em larga

escala cujo principal objetivo é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira –, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), o desempenho dos estudantes do Ensino Médio foi pior que há 20 anos. Os dados colocam-nos no nível 2 de 8 em português – de acordo com escala do MEC. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), os resultados do Brasil mostram uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. A queda de pontuação também refletiu uma queda do país no *ranking* mundial: 59ª colocação em leitura. A prova é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE, que distribui os resultados dos estudantes – especificamente no que diz respeito à leitura – em uma escala graduada em sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6). De acordo com a OCDE, o nível mínimo esperado é o 2, considerado básico para “a aprendizagem e a participação plena na vida social, econômica e cívica das sociedades modernas em um mundo globalizado” (PISA 2015, 2016). Em leitura, mais da metade dos estudantes brasileiros ficou abaixo do nível 2.

Como se pode analisar, a pedagogia calcada no prazer e nas experiências facilitadoras não elevou o Brasil a um patamar mais alto nessas avaliações. Os resultados obtidos demonstram que os alunos brasileiros apresentam falhas significativas no quesito leitura. Muitos dos discentes que concluem o ensino fundamental saem da escola com várias lacunas na competência leitora: o brasileiro pouco compreende ou interpreta o que lê. Essas dificuldades não proporcionam o sucesso e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva, tampouco a inserção plena do indivíduo em sociedade.

Devido à conectividade excessiva, a geração digital interessa-se mais pelos entretenimentos virtuais e menos pela leitura. Paradoxalmente, as novas formas de comunicação – internet, *chats*, fóruns, *e-mails*, WhatsApp – requerem competências leitoras. Ou seja, um instrumento que estimularia torna-se um entrave para o ato de leitura e, conseqüentemente, para a formação do aluno leitor.

[...] [Pesquisadores alemães] relataram que a maioria das páginas da *web* é vista por dez segundos ou menos. Menos do que uma em dez *web pages* é vista por mais de dois minutos, e uma fração significativa desse tempo parece envolver “janelas do *browser* desocupadas [...] deixadas abertas no segundo plano do *desktop*”. [...] Os resultados, dizem, “confirmam que o *browsing* é uma atividade rapidamente interativa”. Os resultados também reforçam algo que [Jakob] Nielsen escreveu em 1997 depois do seu primeiro estudo na leitura *on-line*. “Como os usuários leem na *web*?”, perguntou então. Sua resposta

sucinta: “Eles não leem”. [...] Em um período de dois meses em 2008, uma companhia israelense chamada Clicktale, que fornece *software* para analisar como as pessoas usam as páginas corporativas da *web*, coletou dados sobre o comportamento de 1 milhão de visitantes aos *sites* mantidos pelos seus clientes ao redor do mundo. Descobriu que, na maioria dos países, as pessoas despendem, em média, entre 19 e 27 segundos olhando uma página antes de passarem para a próxima, incluindo o tempo para a página carregar na janela do *browser*. [...] Em seguida, ele cita pesquisa feita com leitores de revistas acadêmicas. “Os estudiosos descobriram que as pessoas usando os *sites* mostravam claramente ‘ler por cima’, pulando rapidamente de uma fonte para a outra, raramente voltando a qualquer fonte que já houvessem consultado. Elas geralmente liam, no máximo, uma ou duas páginas de um artigo ou livro antes de pularem para outro *site*”. “É claro que os usuários não estão lendo no sentido tradicional”, relatam os autores do estudo; de fato, há sinais de que novas formas de “leitura” estão emergindo à medida que os usuários dão uma conferida na horizontal nos títulos, sumários e resumos, visando resultados rápidos. Dão a impressão de que vão *on-line* para evitar a leitura no sentido tradicional [...] (CARR apud SETZER, 2005, p. 188-189).

Não se intenciona neste artigo discutir acerca da importância do ensino da literatura, uma vez que muitos estudiosos já se debruçaram sobre esse tema. Prova disso são os diversos simpósios, sessões, encontros, fóruns e os demais eventos dedicados ao assunto, os quais oferecem propostas teóricas, metodológicas, científicas e políticas visando amenizar incertezas dos profissionais da área. Sabe-se que leitura do texto literário é a forma mais antiga de ensino, conforme Umberto Eco (2003, p. 11): “Pensamos no que teria sido a civilização grega sem Homero, a identidade alemã sem a tradução da bíblia feita por Lutero, a língua russa sem Puchkin, a civilização indiana sem seus poemas fundadores [...]”. A literatura é responsável por contribuir, de forma significativa, para a formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo.

Focaliza-se aqui o modo como o professor orienta essa leitura, pois se entende que é por meio dos textos que o indivíduo adquire o despertar da consciência. Silva (1981, p. 19) argumenta que a importância e a obrigação do ato de ler são requisitos necessários para alunos e professores. Também, é preciso levar em consideração as condições e a maneira como a leitura é conduzida. Segundo Lajolo e Zilberman (1996), a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, sendo praticada de diversas formas e métodos. É possível orientá-la de maneira que se expanda muito além das notas das

aulas, sublinhando pontos importantes de um texto, elaborando resumos, planejando e estabelecendo metas, inferindo, comparando, questionando, relatando e observando a essência do conteúdo, mesmo que, inicialmente, não seja do agrado. Celso Antunes (2003) posiciona-se ante a necessidade de formar leitores que saibam selecionar o material escrito adequado para embrenhar-se em quaisquer leituras: científica, artística ou literária.

É impreterível que se promova um trabalho produtivo da leitura a fim de contribuir para a formação do sujeito leitor, pois há textos mais complexos que demandam mais tempo. Como afirmado anteriormente, em uma época em que o imediatismo impera, a tarefa torna-se ainda mais árdua. Paulo Freire (2001, p. 29) pontua a leitura como uma “operação inteligente, difícil, exigente e gratificante”. Para tanto, ressalta-se que qualquer texto, para ser compreendido e interpretado, precisa ser lido mais de uma vez, pois há informações explícitas e certas conexões que só podem ser percebidas na segunda leitura. Daí o pensamento de que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários. O primeiro contato com o texto é fundamental e deve ser feito em ambiente privado e de maneira solitária, pois será um momento desencadeador e de descoberta. Ler implica estar atento àquilo que se quer compreender. Para tanto, é necessário que haja disciplina e interesse.

Segundo Maria Helena Martins (1986), decodificar uma leitura sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. A autora considera, ainda, que o aprendizado da leitura é, em última instância, solitário. O aluno, para Martins (1986), consegue aprender sozinho, consegue descobrir o mundo da leitura sem ter alguém para dizer o que fazer. Entretanto, a presença do outro como mediador torna maior a possibilidade desse aprendizado.

Quando começamos a organizar conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 1986, p. 17).

Se estar sozinho com um livro é ser capaz de conhecer a si próprio, o indivíduo que lê sozinho garante a sua autonomia, argumenta, escreve melhor, desenvolve o espírito crítico, amplia as experiências, torna-se uma pessoa que se expressa de forma mais clara, com mais conteúdo, torna-se alguém inventivo, capaz de criar novas alternativas de diversão e prazer. Nesse contexto, o professor não deve se destituir de seu papel. Deve sugerir as obras e explicar

o quão importante é a *prima* leitura na esfera privada. Mesmo que o texto seja hermético, mesmo que o vocabulário esteja distante da realidade do aluno, a leitura deve ser realizada. O educador deve levar o aluno a compreender que nem sempre as leituras são prazerosas – mas são absolutamente necessárias, e isso é crescer como leitor autônomo. O professor deve levar o aluno a reconhecer suas próprias estratégias de leitura, de modo a descobrir pontos antes não percebidos, tirar dúvidas e, por fim, chegar a uma melhor compreensão do texto. Em suma, a leitura não pode ser um ato passivo, mas sim autônomo. Segundo Pullin e Moreira (2008, p. 235):

Para que um texto tome vida, há que o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem as escreveu. Levantar hipóteses e produzir inferências, antecipe aos ditos no texto e relacione elementos diversos, presentes no mesmo ou que façam parte das suas vivências como leitor. Ao assim proceder, o leitor compreenderá as informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas pelo autor do texto. Por isso, a leitura é uma produção: a construção de sentido se atrela à realização de pelo menos esses processos, por parte do leitor. A compreensão do texto lido é resultante dessas produções: prévias, por parte de quem as escreveu, e das que ocorrem ao ler, por parte do leitor. O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado, encarando melhor a face da realidade.

Solé (2008, p. 76) usa a metáfora do andaime para dissertar a respeito da autonomia: “acima do edifício que contribuem para construir os desafios do ensino, devem estar um pouco além do que a criança é capaz de fazer. Após a construção, o andaime é retirado sem a queda do edifício”. A leitura obrigatória consiste na base dos andaimes; à medida que o aluno adquire a competência necessária para garantir a própria autonomia, o professor retira os “andaimes”. A perspectiva é de que o educando seja capaz de construir a sua própria leitura e de que seja capaz de ler qualquer tipo de texto, seja ele literário ou não, sem a intervenção do professor.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2002, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto foi possível observar que, em um cenário cheio de atrativos tecnológicos, em um mundo marcado pela circulação da informação e pela massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação (principalmente a internet), ser um leitor no momento histórico presente exige vontade, esforço e dedicação. As avaliações nacionais e internacionais a que os alunos brasileiros são submetidos evidenciam que uma pedagogia libertária não é prerrogativa para a apropriação de conhecimentos. A cada dia se acentua a carência de leitura e de perspectiva crítica sobre os textos de um modo geral, já que existe uma tendência em deixar de lado as tarefas mais difíceis e desanimadoras.

Assim, muitas vezes, é natural que nos sintamos desanimados com algumas leituras, e que custemos a iniciá-las, ou que, iniciando, queiramos interrompê-las, com a proposta de fazê-lo por “pouco tempo”, na verdade, o “pouco tempo”; se estende, com a “desculpa” de “só mais um pouquinho...” e, se e quando chegamos ao fim, a sensação é de “alívio”: – “missão (árdua) cumprida!” (RANGEL, 2000, p. 25).

Desse modo, o ensino de literatura deve ser democrático no sentido de o professor escolher a estratégia adequada para garantia do seu intento. O ensino tradicional que privilegia a leitura obrigatória e agendada não deve ser menosprezado. Perrenoud (2002) assegura que o professor não deve perder a sua identidade como educador e que, para isso, ele deve estar seguro do que faz e como o faz. O autor argumenta que o senso crítico e a capacidade de ponderação dão ao sujeito o discernimento e a segurança em suas escolhas, avaliando cada situação.

Paradoxalmente, a leitura ainda ocupa um papel premente, e a falta de competências nesse domínio não é condizente com uma sociedade que se diz democrática. Não basta que a escola deseje leitores, é imprescindível formá-los para que respondam a desafios, para que percebam as dificuldades não como fracasso, mas como oportunidades de crescimento. Nenhum indivíduo gosta de fazer aquilo que é difícil demais nem aquilo do qual não se consegue extrair um sentido. O professor deve levar o aprendente a conceber a leitura como uma tarefa necessária para a vida, uma vez que é uma prática social, dialógica e de alcance político.

A leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constituída de sujeitos capazes de entender com o mundo, e nele atuar como cidadãos. [...] A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade. [...] Cabe à escola o desafio da formação desse leitor (BRANDÃO; MICHELETTE, 1997, p. 22).

A leitura obrigatória e solitária é uma estratégia que não deve ser abandonada, pois garante a autonomia leitora do indivíduo. Ao longo de sua vida acadêmica, seja qual for a área escolhida, será imposto ao aluno uma vasta bibliografia. Um leitor autônomo não considerará a leitura uma experiência frustrante, mas sim necessária e enriquecedora. Para que o aluno extraia do texto o máximo de informações possíveis, é essencial que faça uma primeira leitura de modo particular a fim de ter clareza suficiente e procurar estratégias de leituras adequadas. Segundo Platão e Fiorin (2001, p. 3), é nos textos e pelos textos que o aluno vai adquirir a competência de operar criativamente com os dados armazenados, um tipo de saber cada vez mais raro na contemporaneidade e que precisa ser recuperado.

O professor deve fornecer elementos que estimulem o pensamento e agucem o espírito crítico, não visando apenas compreender, mas refletir acerca daquela realidade refratada no texto. O educador deve propor objetos de leitura ricos e diversificados, proceder às escolhas cuidadosas e gradativas, orientar as múltiplas leituras possíveis. Não é obrigatório que o aluno goste do livro adotado, mas que seja instigado a reconhecer os elementos que fazem deste ou daquele signos ricos de significados, que ele extraia os sentidos do texto e relacione-os a outros discursos.

A literatura deve ser vista em sua diversidade, e hoje, mais do que nunca, uma mediadora entre diferentes culturas. A leitura de um texto literário permite entender a sociedade pela perspectiva do outro. Nesse contexto, o professor deve ter em mente que, independentemente dos recursos disponíveis, a sua forma de ensino deve ser o requisito mais importante.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias (PERRENOUD, 2002, p. 49).

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo

quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

Tantas mudanças científicas e tecnológicas conduzem para a necessidade da autoaprendizagem, para uma educação permanente e contínua. É também necessário ajudar os alunos a serem autônomos na sua aprendizagem: atribuir ou transferir a eles a responsabilidade da construção do conhecimento, oferecer-lhes a possibilidade real de participar ativamente na sua própria aprendizagem. Só assim chegaremos a uma sociedade igualitária em que o enigma da esfinge, “Decifra-me ou te devoro”, será apenas uma aula sobre metalinguagem.

Compulsory reading: developing towards autonomy

Abstract

This article has the purpose of illuminating the importance of compulsory reading as a necessary strategy for the reading practice of digital natives who were born in a time anchored in speed, technology and pleasure. It was also a concern to validate the practice of first reading in private environment as a method for coping with difficulties, since reading often requires dedication and work. It was also emphasized that such expedient aims at the formation of autonomous readers, and the development of critical thinking.

Keywords

Readers. Digital natives. Autonomy.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *Ser professor hoje*. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

BRANDÃO, H. N.; MICHELETTE, G. Teoria e prática da leitura. In: FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CONCEIÇÃO, C. V. Tolerância à frustração. *Knoow*, 2015. Disponível em: <<http://knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/tolerancia-a-frustracao/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

- ECO, U. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- EDLER, S. Estados depressivos e sua relação com o desejo. In: EDLER, S. *Luto e melancolia – à sombra do espetáculo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 75-83.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- KRAEMER, M. L. *Quando brincar é aprender*. São Paulo: Loyola, 2007.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LYTHCOTT-HAIMS, J. *Como criar um adulto*. Tradução Hugo Langone. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. (Selo Bicicleta amarela).
- MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MOURA, C. F. de. *Reação à frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)–Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PISA 2015 reforça desafios da educação brasileira nas áreas de ciências, português e matemática. Portal do INEP/MEC, notícias, ações internacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2015-reforca-desafios-da-educacao-brasileira-nas-areas-de-ciencias-portugues-e-matematica/21206>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PULLIN, E. M. M. P.; MOREIRA, L. de S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. *Ciências e Cognição*, v. 13, n. 3, p. 231-241, 2008.
- RANGEL, M. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RAMOS, G. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 18-19
- SETZER, V. W. *Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa*. 3. ed. São Paulo: Escrituras. 2005.
- SILVA, E. T. *Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

SILVA, G. T. *Leitura em curso*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Recebido em 30-08-2017

Aprovado em 30-09-2017