

## DIFICULDADES DE LEITURA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Tânia Maria Dantas Flores<sup>1</sup>  
Ivanete Souza Santiago<sup>2</sup>

**RESUMO:** “Por que a leitura no meio educacional tem sido tratada, no geral, como mero mecanismo de decodificação e não como prática social? Por que o professor utiliza o livro didático como único recurso de leitura? Por que a leitura do texto serve unicamente como pretexto para o estudo da metalinguagem privando o aluno de sua autonomia interpretativa?” Na tentativa de responder a esses questionamentos suscitados durante uma pesquisa do tipo etnográfico em escolas-campo da cidade de Jacobina, elaboramos o presente artigo de forma a problematizar e “ensaiar” respostas provisórias e resultados parciais, através do trabalho realizado no Curso de Extensão, destinado a professores nível I, o qual nos conduziu a uma reflexão crítica acerca das concepções, práticas e metodologias no ensino de Língua Portuguesa, bem como da importância da formação do professor-leitor, no sentido de promover a proficiência leitora dos alunos, por meio da contextualização entre texto e vida, escola e sociedade, leitura e necessidade. Assim, em grande medida, as dificuldades do aluno são um reflexo das concepções e práticas leitoras do professor, o que foi detectado no decorrer do curso. Os resultados obtidos apontam para um sensível avanço na qualidade de leitura dos cursistas, como também, para a necessidade da formação inicial e continuada desses professores, bem como maior comprometimento da escola, como um todo, no sentido de subsidiar o professor viabilizando a ressignificação da leitura na escola..

**Palavras-chave:** Concepções de leitura; Formação do professor; Proficiência leitora.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo originou-se de uma pesquisa do tipo etnográfico e de observações de aulas de Língua Portuguesa nas escolas-campo<sup>3</sup>, cujo objetivo foi um melhor entendimento dos processos interativos de sala de aula e dos diversos segmentos das unidades escolares envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A interpretação dos dados coletados suscitou alguns questionamentos acerca da realidade detectada no que diz respeito à prática da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Tais questionamentos levaram-nos a levantar algumas hipóteses para explicar o fenômeno da crise da leitura. Elaboramos, assim, um Projeto de Intervenção, através do Curso de Extensão, intitulado “*Leitura para além da travessia lar-escola*”, voltado para professores nível I, das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública da microrregião de Jacobina, cuja carga horária foi de quarenta e cinco horas, divididas em dois encontros semanais com duração de três horas e meia.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras Vernáculas da UNEB - Campus IV – Jacobina-BA; professora de Gramática e Redação do Suporte, curso pré-vestibular e do Colégio Armando Xavier de Oliveira, da rede particular na cidade de Jacobina. Monitora do CESUL - Centro de Estudos de Subalternidades e Linguagens – UNEB – Campus IV E-mail [taniaflores@superig.com.br](mailto:taniaflores@superig.com.br). Orientadora: Ana Lúcia Gomes da Silva, Especialista em Leitura, Teoria e Prática (UESB), Mestre em Educação (UFBA/FACED). Professora de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Campus IV. Coordenadora do NEO - Núcleo de Estudos Oraís, Memória e Iconografia – UNEB-Campus IV. E-mail [analucias12@yahoo.com.br](mailto:analucias12@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras com inglês da UNEB - Campus IV, Jacobina-BA; professora da rede municipal de educação da cidade de Morro do Chapéu - BA. E-mail [ivanetesantiago@bol.com.br](mailto:ivanetesantiago@bol.com.br)

<sup>3</sup> Escola Municipal Gilberto Dias de Miranda e Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, ambas situadas na cidade de Jacobina-BA.

Tomando como base os relatórios da pesquisa, um fato, em especial, chamou-nos a atenção: o tratamento dado à leitura, bem como o tipo de texto trabalhado, contidos unicamente no livro didático, aliás, único recurso utilizado nas atividades tanto de leitura quanto de *interpretação*, a qual segue um esquema estrutural limitando-se à retirada de *respostas certas* do texto aos questionamentos propostos pelo autor, não suscitados pelo leitor, o que priva o aluno de sua autonomia interpretativa, uma vez que não há problematização.

Nesse contexto, verificamos aquilo que GERALDI (1997, p. 93) denomina de “simulação de leitura”, pois a única resposta a *para que* ler o texto é responder às questões previamente formuladas. Além disso, percebemos que os próprios professores, na sua maioria, concebem a leitura como atividade mecânica, mera decodificação de signos lingüísticos e os sentidos, encerrados no texto; que não se admitem outras possibilidades de leitura nem os objetivos, segundo a intencionalidade de uso da linguagem.

Esta realidade suscitou-nos os seguintes questionamentos: Por que as escolas não se voltam para os textos que circulam socialmente, que estão nas ruas? Em que medida os procedimentos de leitura adotados pelo professor abrem vieses para que o aluno possa construir sentidos e, dessa forma, perceber as intencionalidades dos textos e, por conseguinte, analisá-los criticamente, configurando-se como co-autor? Por que trabalhar a leitura a partir da perspectiva da metalinguagem? Por que a leitura restrita aos textos contidos no livro didático?

Diante desses questionamentos, levantamos algumas hipóteses. Entretanto, a mais significativa, a que justifica o apego ao livro didático, foi o perfil dos professores de Língua Portuguesa e suas concepções de língua, linguagem e leitura. A sua prática pedagógica aponta para uma concepção de língua como um conjunto de regras que organiza e comanda a linguagem, sendo esta um veículo para a expressão do pensamento. Como consequência, o seu trabalho não vai além do conhecimento mecânico de metodologias e técnicas para o desenvolvimento da leitura.

Ficou evidente, portanto, que o aluno é relegado ao papel de leitor passivo, visto que não é mobilizado para a tarefa dinâmica e interativa da leitura significativa, tornando-se incapaz de pensar no contexto em que cada texto é produzido, e na intencionalidade que há por trás dos discursos. A leitura passa a ser, assim, um processo passivo, tão somente uma análise de palavras e não um instrumento de conscientização sobre os usos – e abusos – da linguagem, presentes nos textos.

Por compreendermos que, desde as séries iniciais, o aluno necessita saber tanto decifrar o escrito, quanto ler/escrever com proficiência de leitor/escritor competente, quer dizer, saber utilizar, nas práticas sociais de leitura e de escrita, as estratégias e procedimentos que conferem maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos com os quais interage, é que, em consequência da hipótese levantada através da interpretação dos dados coletados, pensamos no Projeto de Intervenção, através do Curso de Extensão destinado aos professores nível I, que trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental, pois consideramos que o professor só muda sua prática se refletir sobre ela, para mudar, primeiro, suas concepções, condição fundamental para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas no processo de formação de leitores proficientes.

Na tentativa de desconstruir a percepção tradicionalista do ato de ler, buscamos trazer, para o espaço pedagógico, textos diversificados, cuja leitura e análise romperam com essa artificialidade do uso da linguagem. Para tanto, usamos metodologias diversas, tais como: leitura e discussão de textos variados (poéticos, jornalísticos, informativos, narrativos etc) e que são veiculados por diferentes linguagens (simbólica, imagética, oral, escrita, audiovisual e virtual); estudo dirigido; produção de textos dentro da proposta trabalhada. Com essas metodologias, proporcionamos espaço para o uso prático da linguagem em suas múltiplas modalidades.

Procuramos, ainda, despertar nos professores cursistas a importância de voltarem sua atenção para a questão da inclusão, nas aulas de leitura, de textos que circulam socialmente e de tomarem, como ponto de partida, a realidade do aluno, considerando as diferentes práticas sociais das quais ele participa – ou é multissolicitado a participar – a fim de superar velhas teorias e práticas que o levam a ser meramente um espectador, leitor passivo e reproduzidor de informações.

Os resultados provisórios e parciais foram muito positivos, tanto para nós, ministrantes, quanto para os alunos. Nossa hipótese inicial foi comprovada e perceber o desenvolvimento dos cursistas, bem como o contentamento proveniente da descoberta das suas capacidades de leitores competentes foi a parte mais gratificante de todo o trabalho. Nesse sentido, ficou claro e evidente que o professor possui um desejo enorme de acertar, contudo, não pode ser mediador entre seu aluno e um conhecimento que ele, professor, não construiu. Dessa forma, nosso estudo aponta para a necessidade urgente e imprescindível da formação inicial e continuada do professor. As dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos são, em grande medida, conseqüências das dificuldades do próprio professor. Esta relação configura-se como aquilo que denominamos “efeito dominó”.

## A CRISE DA LEITURA: CAUSAS E CONSEQÜÊNCIAS

Há, no Brasil, de acordo com o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), 16 milhões de analfabetos absolutos, com 15 anos ou mais (9% da população). Os estudos apontam, ainda, que só um terço dos brasileiros domina os princípios básicos de leitura e da escrita. Os outros 66% lêem, mas não entendem sequer textos simples. (<http://www.vivaleitura.com.br/artigos>)

A escolha de 2005 para comemorar o Ano Ibero-americano da Leitura<sup>4</sup>, decidida pelos chefes de Estados que integram a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), foi a senha para a grande mobilização de um contingente formidável de educadores, bibliotecários, escritores, editores, livreiros, organizações não-governamentais e voluntários em geral que estão se juntando a empresas e governos - seja federal, estadual ou municipal - para um movimento nacional pela Leitura como jamais se viu no Brasil.

Dentro desse contexto, procuramos fazer um recorte espacial – Cidade de Jacobina -para a nossa pesquisa, conjugada com observações de aulas de Língua Portuguesa nas escolas-campo<sup>1</sup>, com o objetivo de compreendermos este fenômeno.

Percebemos que a leitura, no meio educacional, tem sido tratada como um simples detalhe, uma necessidade intrínseca ao ato de estudar e aprender. Esta banalização da leitura faz dela um ato mecânico e sem sentido lógico, ou seja, desprovido do verdadeiro sentido que uma leitura significativa deve ter: atribuir acepções, estabelecendo elos com o conhecimento de mundo.

Muito mais do que um mero mecanismo de decodificação e ativação dos conhecimentos, a leitura deve ser um processo interativo, dialógico e de compreensão do mundo.

---

<sup>2</sup> **VIVALEITURA** é o nome dado no Brasil ao Ano Ibero-americano da Leitura, que será comemorado em 21 países da Europa e das Américas em 2005. Aprovado, em 2003, pela Cúpula dos Chefes de Estado dos países ibero-americanos, é coordenado pela OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos), Cerlalc (Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe), Unesco e Governos dos países da região. No caso do Brasil, pelo Governo Federal, através dos ministérios da Cultura e Educação e pela Assessoria Especial da Presidência da República. O **VIVALEITURA** é, assim, uma grande mobilização nacional para que 2005 seja marco para o início de um gigantesco esforço de todos para que o Brasil implemente uma Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas com a dimensão demandada pelo País. E dê, dessa forma, o grande salto necessário para construir uma Nação de Cidadãos Leitores.

Acreditamos que o fato de o professor manter-se preso ao livro didático como única fonte de leitura tem desestimulado o aluno, que não compreende os objetivos dessa atividade, visto que lê mecanicamente, lê sem atribuir significados, constituindo-se num mero decodificador de letras e signos. O professor, por outro lado, acaba aferindo notas e medindo o ato de ler pelo simples falar compassado e entoado de acordo com a pontuação. Se esse é regular, a leitura é dada como encerrada. Em seguida, o aluno é solicitado a responder aos exercícios de interpretação do texto e de gramática. Perpetua-se, assim, a prática estruturalista da leitura e da produção de textos, descontextualizando texto e vida, escola e sociedade, leitura e necessidade.

Perde-se, dessa forma, o verdadeiro objetivo do ato de ler. O texto é utilizado como mero *pretexto* para o estudo da metalinguagem e para medir o nível de alfabetização do aluno. Onde fica então o estabelecimento de elos entre o mundo que se vive e aquilo que se lê, ou seja, sua competência no “letramento”? E a reflexão, e o despertar do senso crítico, e a formação do leitor competente e capaz de dialogar com o texto?

Muitos professores ainda baseiam sua prática em concepções e epistemologias que consideram o conhecimento como algo pronto e exterior ao sujeito. Não há, nesta afirmação, a pretensão de responsabilizar o professor que, acreditamos, tem um desejo imenso de acertar. Todavia, muitas vezes, não está preparado para possibilitar ao aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente as realidades sociais e nela agir, sabendo, para tanto, organizar sua ação, pois o próprio professor, devido à carência de uma formação adequada, não sabe também organizar a sua ação pedagógica, embora se sinta na obrigação de ser bom, criativo. Assim, o objetivo de formar cidadãos críticos e integrais fica cada vez mais distante.

Diante desta problemática, sentimos a necessidade de realizar uma intervenção junto aos professores nível I, que trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental, pois, conforme destaca YUNES (1985, p.12), “a família e a escola são as principais incentivadoras da leitura na criança, e a que não é beneficiada pelo estímulo do exemplo da leitura como prazer é penalizada de forma quase que definitiva”.

Através das entrevistas que realizamos com alguns educandos, ficou evidente que a leitura não faz parte do seu histórico educacional familiar. Em muitos casos, os pais não sabem ler; em outros, não têm tempo, trabalham muito. A escola – direção, coordenação e professores - por sua vez, justifica as dificuldades de aprendizagem dos alunos com o seu contexto de vida: agressões familiares, pais alcoólatras ou separados, enfim, com o meio social em que vivem e com a ausência da família . Quanto a isso, MACHADO (2001) afirma:

“A importância da escola no Brasil é maior do que nos países desenvolvidos onde as pessoas lêem mais. Como ainda não somos uma sociedade leitora, não podemos esperar que o exemplo venha de casa ou acabaremos condenando as futuras gerações a também não ler. A escola deve contribuir para quebrar esse ciclo vicioso, criando em seu espaço um ambiente leitor. O mestre deve ser o exemplo para despertar a curiosidade do educando”. (MACHADO – Nova Escola em Set, 2001)

Embora a participação e incentivo da família sejam de fundamental importância para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, a ausência dela não deve fundamentar o discurso da escola no sentido de justificar as deficiências do aluno com o seu contexto de vida. Desse modo, a escola procura isentar-se da sua responsabilidade de valorizar e estimular a leitura como prazer e necessidade. Se, na maioria dos casos, a escola – o professor, mais especificamente - é o único meio de acesso à leitura, sua responsabilidade torna-se ainda mais significativa.

Assim, o grupo foi composto por quatorze professores. O curso teve a carga horária de quarenta e cinco horas, cujos encontros aconteceram durante dois dias da semana – segundas-feiras e sábados – das 14h às 17h30min.

Adotamos, na aplicação dessa proposta, as concepções de Masseto (1992), que nos fala da sala de aula como espaço de convivência que articula vida e realidade, lugar de encontro explorado pelo educador e educando, parceiros no ato de desvelar e construir o conhecimento. O autor lembra a importância de nos comprometermos com a organização e execução de "aulas vivas", espaços carregados de significações, informações, interrogações que, num movimento constante, histórico, dentro/fora, geral/particular, científico/senso-comum, concreto/abstrato, coloca-nos em contato com os fenômenos da vida real. Aquela que acontece fora das paredes da sala de aula, mas que, ao entrar neste espaço, enriquece-o, transforma-o, redefine-o, permitindo aos alunos preencher cérebros, corações, com um saber pleno de possibilidades.

Por considerarmos a leitura um processo que vai além da decodificação de sentidos que o texto possui, uma vez que existe uma multiplicidade de alternativas de trabalhar a leitura e as diversas linguagens textuais, nossa proposta de trabalho foi norteada pela terceira concepção de linguagem apontada por TRAVAGLIA (1996), segundo a qual este fenômeno é visto como um meio de interação humana, em que os falantes se tornam sujeitos construtores de relações sociais. Essa abordagem implica uma postura educacional diferenciada, pois aprendemos muito mais sobre uma língua quando a utilizamos efetivamente do que quando ficamos limitados a observá-la passivamente.

O estudo do arcabouço teórico sobre concepções de linguagem, fatores de textualidade, as várias possibilidades de leitura e os implícitos – pressupostos e subentendidos do texto como desencadeadores de intencionalidades, foi intercalado com atividades de leitura e análise de textos verbais: artigos de opinião, informativos, científicos, literários, poéticos; sonoros e visuais: músicas e filme; textos não-verbais: obras de arte, danças etc.

Assim, procuramos trabalhar de forma prática e reflexiva, através do uso de textos construídos com múltiplas linguagens, por considerarmos que existem formas de leitura e não somente a que a escola *ensina*, posto que, de acordo com Lajolo (2002):

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais interessante se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2002, p. 7)

Acreditamos que, dessa forma, oportunizamos aos alunos as condições para que estes se percebessem como co-autores dos textos lidos, tornando-se agentes capazes de atribuir sentidos ao que leram e, mais ainda, reconhecendo as possíveis leituras que cada texto possibilita, confirmando, com isso, o que Geraldi (1997) pressupõe ao dizer que:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe na sua (do leitor) significação. (GERALDI, 1999, p. 91)

Julgamos necessária a abordagem dessa conscientização do papel do leitor como co-autor do texto, por não termos verificado esse procedimento durante as atividades de leitura nas aulas que observamos nas escolas-campo. Essa concepção da leitura como atividade dialógica entre autor/ texto/ leitor, que, durante as atividades, foi transposta da teoria para a vivência através da prática, levou os professores cursistas a perceberem que a escola acaba transformando o ato de

ler numa atividade mecânica e artificial, que despreza as outras formas de leitura diferentes daquela desenvolvida no espaço escolar, porém, exigidas socialmente. Quanto a isso, Maria Isabel Dalla Zen (1997) reforça que:

As experiências têm se restringido a atividades de mera compreensão literal, descontextualizada. A tão propagada leitura de mundo freireana tem andado divorciada da leitura da palavra. O conhecimento prévio do aluno não é chamado para entrar em ação. (ZEN, 1997, p. 28)

Nesse sentido, nossa proposta de trabalho abarcou, além da leitura e análise de textos que fazem parte do cotidiano do cursista, a produção, análise, reflexão e reescrita de textos que circularam socialmente. Na culminância das nossas atividades, houve o lançamento do jornal “*A região em notícia*” criado pelos alunos cursistas, com a nossa mediação, através do qual foram publicados os textos produzidos durante o curso, os quais questionam fatos da realidade vivida por eles como sujeitos históricos e sociais, o que encerrou, pois, o objetivo principal da leitura: formar leitores reflexivos, capazes de compreender e agir na sociedade em que vivem.

Deste modo, a sala de aula tornou-se um espaço de prazer, descoberta e construção do conhecimento, onde ministrantes e cursistas vivenciaram um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho, no conhecimento, na organização da coletividade e no questionamento ético que ilumina toda construção da autonomia intelectual e moral do educando, conseqüentemente, da liberdade de ser, pensar, agir e constituir-se como sujeito autônomo e capaz de intervir no meio social em que está inserido.

Com essas metodologias, proporcionamos o uso prático da linguagem em suas múltiplas modalidades, propiciando, conforme coloca Ramos (1999), “Situações que levem o aluno a fazer uso efetivo da língua, atendendo, na medida do possível, a propósitos e interesses que têm a ver com sua prática social. (RAMOS, 1999, p. 14)”.

## CONCLUSÃO

As situações de aprendizagem vivenciadas durante o curso conduziram esses professores à reflexão e questionamentos sobre suas práticas pedagógicas e, através da auto-avaliação, deixaram bastante claro o reconhecimento da necessidade de cursos como esse, que lhes possibilitem a compreensão do real sentido da leitura e da produção de textos.

Diante disso, constatamos que as dificuldades dos alunos são, em grande medida, conseqüências das dificuldades do professor, cuja formação, de caráter estruturalista, concebe a leitura das sílabas; a partir delas, da palavra e, por fim, do texto, como se este fosse um amontoado de frases, explorando as funções sintáticas – metalinguagem – desconsiderando, contudo, as funções semânticas que são responsáveis pela unidade de sentido do texto. Infelizmente, na rede pública de ensino – estadual e municipal – existe a cultura de que o trabalho dos professores das séries iniciais não vai além dos limites do “ensinar” a ler e escrever, dentro da perspectiva do ato de ler como decodificação da palavra, e a escrita como codificação da “mensagem”, o que confirma a nossa hipótese da visão do aluno como mero reproduzidor de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Para comprovar este fato, constatamos que, em municípios da microrregião de Jacobina, os professores das séries iniciais, na grande maioria, não possuem nem mesmo formação ao magistério, ou seja, concluíram simplesmente o ensino médio. Isto ocorre especialmente nas escolas municipais, onde a “escolha” dos profissionais da educação é feita de acordo com as

“necessidades dos correligionários” e chefes políticos de cada localidade. Não há, portanto, uma preocupação com a qualidade do ensino. Os cargos de coordenador pedagógico e professor são, nas mãos dos políticos, mais um instrumento de “barganha” por votos. Ou seja, são contratações temporárias de acordo com indicação de políticos (prefeitos, vereadores, chefes políticos), ficando, assim, a educação relegada ao jogo dos interesses políticos partidários. Este fato ratifica o que a falta de leitura traz como consequência ao direito à cidadania.

A realidade constatada aponta para a perpetuação desta prática, visto que, em função dos altos índices de desemprego, os jovens, por falta de perspectivas, acabam assumindo uma função para a qual sabem não estar preparados, simplesmente reproduzem práticas pedagógicas tradicionais e espontaneístas, as quais desenham a realidade retratada neste artigo.

Galeno Amorim, coordenador do Plano Nacional do Livro e Leitura, do Ministério da Cultura, e coordenador do comitê executivo do VIVALEITURA no Brasil, em artigo publicado no site [www.vivaleitura.com.br](http://www.vivaleitura.com.br), sobre “2005: ano ibero-americano de leitura”, afirma que:

O Brasil descobre que a leitura, além de fonte inesgotável de prazer e conhecimento, tem papel preponderante na estratégia de construção de uma Nação desenvolvida, justa e solidária. Esse é o primeiro e imprescindível passo para aumentar em 50%, nos próximos três anos, o índice nacional de leitura, atualmente estacionado na casa do 1,8 livro por habitante/ano. (AMORIM, 2005, p. 1)

Entretanto, para combater a crise da leitura no Brasil, é preciso investimento na microestrutura do ensino. Não adianta pensar a solução de um problema tão sério a partir da macroestrutura sem considerar a micro. Se os professores das séries iniciais não tiverem a oportunidade de participar de programas de formação continuada que lhes possibilitem o desenvolvimento das competências e habilidades de leitores/ produtores proficientes, para que tenham condições de formar leitores críticos e capazes de dialogar com o texto, adotando um modelo de leitura que Mary A. Kato (1999) denomina de *modelo reconstrutor*, segundo o qual “O leitor, através da sua interação com o texto, procura interpretar os objetivos e propósitos do escritor. Da pergunta ‘o que o texto diz?’, ele passa para a pergunta ‘por que o autor está dizendo x?’”, nenhum programa ou projeto de estímulo à leitura será bem sucedido, visto que o problema está na base, no alicerce.

Da nossa experiência vivenciada durante o Curso de Extensão, podemos afirmar que o professor adota práticas inadequadas de leitura, não por opção política, mas por desconhecimento dos procedimentos e estratégias de leitura que ultrapassem o sentido linear do texto, por não ser, ele próprio, um leitor proficiente. Mas que, através do estudo e aprendizado das várias possibilidades de leitura, é capaz de refletir sobre o seu fazer pedagógico e redimensionar sua prática no sentido de conceber a leitura como interação e prática social, instrumento de fundamental importância para que o indivíduo – aluno - seja capaz de romper com o ciclo de reprodução da pobreza, gerada, principalmente, pelo analfabetismo funcional que, de acordo com dados do Inaf, atinge cerca de 66% dos brasileiros, um número extremamente alarmante e que chama a atenção para a necessidade da valorização, qualificação e formação de professores, especialmente das séries iniciais, visto que o professor necessita ter domínio do conhecimento teórico-prático para poder exercer sua profissão.

Outro aspecto a ser ressaltado é a questão das condições de trabalho do professor. Além do livro didático, a maioria das escolas – é o caso das escolas-campo – não possui outros recursos de leitura (bibliotecas com bom acervo, salas de leitura). Embora, muitas vezes, existam equipamentos eletrônicos – xerocopiadora – o professor apenas pode utilizá-los para preparar testes e provas, jamais para levar textos atuais e de circulação social para seus alunos. Exceto o

Diário Oficial, não há, na escola, periódicos – jornais e/ou revistas – para subsidiar o trabalho de leitura.

Desse modo, o trabalho do professor fica, em grande medida, atrelado às concepções da direção da escola que, normalmente, centraliza sua atenção nas questões administrativas, impondo um “racionamento” do material didático, inviabilizando atividades que estimulem a leitura e o trabalho do professor. De certa forma, a direção mantém-se alheia ao processo de ensino-aprendizagem. O professor, muitas vezes, faz um trabalho solitário, o que acaba sendo frustrante não só para ele, como para o aluno e para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno. **2005, ano ibero-americano da leitura**. Disponível em:  
<[www.vivaleitura.com.br](http://www.vivaleitura.com.br)> Acesso em 27 de maio de 2005.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MACHADO, Ana Maria. A leitura deve dar prazer. **Nova Escola: A revista do professor** nº 145, p. 21-23. Set. 2001.

MASSETO, M. T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Ed. Associada, 1992.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

YUNES, Eliana. A leitura e o despertar do prazer de ler. **Leitura: teoria & prática**. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, v. 4, n. 6, p. 10-14, dez. 1985.

ZEN, Maria Isabel Dalla. **Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social**. Porto Alegre: Mediações, 1997.