



Acta Scientiarum. Language and Culture

ISSN: 1983-4675

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Malinoski Pianaro Angelo, Cristiane; Menegassi, Renilson José  
Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo  
Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 30, núm. 2, 2008, pp. 129-137  
Universidade Estadual de Maringá  
.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426640001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo<sup>1\*</sup> e Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, BR 153, Km 7, 84500-000, Irati, Paraná, Brasil.

<sup>2</sup>Departamento de Letras, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: malinoskicristiane@uol.com.br

**RESUMO.** O artigo discute as práticas leitoras no ensino fundamental, tendo-se como pressuposto a concepção interacionista-discursiva de leitura. Objetiva-se apresentar diagnóstico da competência leitora de alunos em séries finais de ciclo, atendidos no município de Irati, Estado do Paraná, a fim de contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade de leitura desses alunos. Para tanto, descrevem-se e analisam-se questionários de leitura aplicados a alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Os resultados apontam que a maioria dos alunos, principalmente os de classes sociais menos favorecidas, não apresenta bom desempenho na leitura. A constatação dessa realidade é preocupante, pois o mau desempenho na leitura interfere em todas as atividades curriculares, comprometendo a produção textual e o estabelecimento de relações entre os conteúdos aprendidos.

**Palavras-chave:** leitura, séries finais, ensino fundamental.

**ABSTRACT. Performance in reading in the final grades of the primary level schooling.** Current research discusses reading practices in primary education through the discursive and interaction concept of reading. A diagnosis of reading competence of students in the final grades of the primary level schooling, in the municipality of Irati, Paraná State, Brazil, is provided so that a critical reflection on the students' reading quality may be undertaken. Questionnaires on reading applied to students enrolled in the fourth and in the eight grade of primary education are described and analyzed. Results show that most students, mainly those from the lower social classes, do not achieve good performance in reading. This finding is the object of deep concern since bad performance in reading interferes in all curricular activities, impairs textual production and the establishment of relations between the contents of the subject matters.

**Key words:** reading, final grades, primary education.

## Introdução

Este artigo trata da análise de questionários de leitura aplicados a 202 alunos da série final do segundo ciclo do ensino fundamental (4<sup>a</sup> série) e 210 alunos da série final do quarto ciclo do ensino fundamental (8<sup>a</sup> série), pertencentes a nove escolas localizadas no município de Irati, Estado do Paraná, sendo duas localizadas na área central da cidade, três em bairros próximos e quatro na zona rural, abrangendo, assim, todo o território do município.

A pesquisa foi norteada pela seguinte pergunta: Os estudantes da rede pública e particular do município de Irati concluem o ensino fundamental lendo de forma competente? Atreladas a essa pergunta estão outras: Que características os alunos apresentam ao realizar a leitura de gêneros textuais como panfleto, propaganda, resposta à carta de leitor? Essas características são as mesmas entre diferentes grupos sociais? A escola vem possibilitando que todos os segmentos sociais

ampliem sua competência leitora? No decorrer da pesquisa, buscou-se responder a essas perguntas, a partir da análise do material coletado durante o trabalho de campo.

Entendendo que a leitura é um instrumento necessário para garantir uma sociedade mais reflexiva e que a escola exerce papel fundamental nesse processo, tem-se como objetivo geral deste trabalho diagnosticar a competência leitora de alunos em séries de finais de ciclo, a fim de contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental atendidos no município de Irati, Paraná, como mostra representativa do estado atual do ensino de leitura nas escolas de um município paranaense.

Especificamente, neste texto, procura-se: a) apontar as principais características de leitura dos alunos do ensino fundamental, contribuindo para que os órgãos competentes e os professores do ensino fundamental possam (re)definir prioridades de ensino; e b) discutir o papel desempenhado pelo

fator contexto socioeconômico e cultural na construção da leitura, de modo a proporcionar subsídios concretos para a seleção de textos e definição de estratégias de ensino de leitura.

### A leitura e suas perspectivas

Os estudos acerca da leitura demonstram que coexistem, no domínio das pesquisas e das práticas escolares, diferentes perspectivas de leitura: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva da interação e a perspectiva discursiva (Menegassi e Angelo, 2005).

Na primeira, o texto é o senhor absoluto dos sentidos, ou seja, é visto como um objeto completo em si mesmo, cujos elementos, ao serem decodificados, dão o seu sentido, independentemente do leitor e das circunstâncias em que foi produzido (Kleiman, 1989). Já na perspectiva do leitor, este é visto como a fonte dos sentidos, demonstrando que a compreensão começa na mente do leitor, que toma o texto somente para confirmar expectativas e hipóteses (Goodman, 1987; Smith, 1999). Ambas podem ser consideradas concepções restritas de leitura, uma vez que confiam exageradamente em uma das fontes de informação – texto ou leitor – em detrimento da outra.

A perspectiva interacionista pretende conciliar as duas anteriores, observando que os sentidos são construídos na interação entre texto e leitor (Kleiman, 2000). Observa-se que essa abordagem pode ser complementada com intravisiões de análise do discurso, verificando-se, então, o processo de negociação dos sentidos entre os participantes de uma interação comunicativa – leitor e autor – posicionados social, política, cultural e historicamente.

Na perspectiva discursiva, ressalta-se o momento histórico-social como responsável pela configuração do sentido (Orlandi, 2000). Portanto, considera-se que os sentidos não estão apenas nas palavras, mas na relação com o que está fora do texto, nas condições em que eles são produzidos, trazendo-se para o texto o mundo do leitor.

Neste trabalho, assume-se a perspectiva interacionista-discursiva, que resulta da articulação entre a perspectiva interacionista e a perspectiva discursiva. Essa considera o leitor como um participante ativo do processo da leitura, visto que ele confronta o seu saber com outros saberes presentes no texto de forma clara ou subentendida; é capaz de perceber que todo texto se constrói a partir de determinadas condições de produção, ou seja, os sentidos dependem do momento em que o texto foi produzido, do local em que foi divulgado e das

contribuições do sujeito leitor.

### Por uma perspectiva interacionista-discursiva de leitura

Embora as pesquisas apontem a Pragmática – que solidifica a perspectiva interacionista – e a Análise do Discurso – que solidifica a perspectiva discursiva – como teorias opostas, entende-se, assim como Possenti (1996), Ritter (1999) e Menegassi e Angelo (2005), que é possível estabelecerem-se pontos de contato que permitem estudos mais aprofundados a respeito da leitura e de seu ensino nas escolas.

Possenti (1996) defende que a Análise do Discurso, que prioriza o processo histórico de produção, deve incorporar os fatores pragmáticos para a análise dos textos ou discursos. Nesse sentido, para o autor, o funcionamento do texto necessita dos seguintes fatores: a) material linguístico; b) fatores históricos e psicanalíticos – os discursos prévios; e c) fatores pragmáticos – o papel do próprio falante na análise dos fatos da linguagem, isto é, o saber do falante.

Ritter (1999), em estudos sobre a leitura em ambiente escolar, propõe uma articulação entre os enfoques cognitivista e discursivo, resultando em uma perspectiva cognitivo-discursiva para o ensino da leitura. A autora questiona:

Ora, se o que se quer é formar leitores críticos, ‘desconfiados’, que consigam chegar ao implícito, às entrelinhas de um texto, resgatando a dimensão sociocultural da leitura, como podemos considerar o papel ativo desse sujeito, sem concebê-lo enquanto ser social e histórico? Como admitir suas histórias de leituras, sem levar em conta suas experiências relevantes, seus conhecimentos anteriores? (Ritter, 1999, p. 22-23).

Essas indagações evidenciam a necessidade de se considerar tanto os conhecimentos enciclopédicos do leitor como as condições sócio-históricas da produção da leitura. Entretanto, considera-se mais apropriado utilizar o termo interacionista-discursivo, visto que, dessa forma, evidencia-se o caráter de inter-relação entre os conhecimentos do leitor e outros discursos.

Numa perspectiva mais abrangente, Dell’Isola (1996), ao investigar as condições de interação sujeito/linguagem na leitura, analisa o ato de ler sob três enfoques: a) a leitura como habilidade fundante do ser humano; b) a leitura como prática social; e c) a leitura como ato de co-produção. As reflexões, a partir desses enfoques, contribuem para solidificar a perspectiva interacionista-discursiva da leitura.

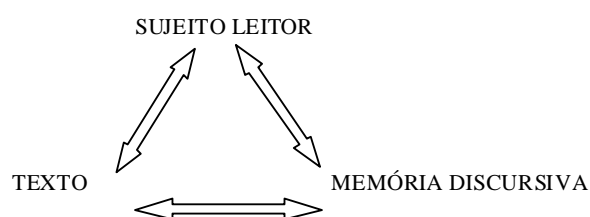
O primeiro enfoque sugere que a leitura inaugura o indivíduo como sujeito humano,

compreendendo-se sujeito como sujeito sujeitado a algo e sujeito agente sobre algo. De acordo com Dell'Isola (1996, p. 75), o sujeito, como agente da interação texto-leitor, “faz uma leitura textual com todo o seu ser: olhos, ouvidos, sentimentos, pensamentos e a sua bagagem sociocultural. Como paciente, como aquele que se sujeita ao processo interativo, o leitor constitui-se, representa-se, identifica-se e projeta-se no texto”. Assim, ler é, em primeiro lugar, uma habilidade que dá ao leitor a condição de revelar-se como ser humano.

A leitura também consiste numa prática social porque o sujeito leitor e o sujeito autor revelam na leitura marcas da individualidade e do lugar social de onde provêm. Então, estabelece-se, durante o ato de ler, uma relação de inter-subjetividade entre leitor e texto.

Dell'Isola (1996) ainda aponta a leitura como ato de co-produção do texto. Isto porque o texto nunca está acabado, pois apresenta espaços lacunares que serão preenchidos de acordo com as condições sociais, ideológicas, culturais, históricas e afetivas do leitor. Sendo assim, é possível que o leitor produza leituras diferenciadas do mesmo texto, “passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo)” (Dell'Isola, 1996, p. 73).

As reflexões advindas da perspectiva interacionista e da perspectiva discursiva e dos trabalhos citados permitem uma proposta triangulada de leitura (Figura 1).



**Figura 1.** Elementos presentes na perspectiva interacionista-discursiva

O primeiro elemento dessa relação é o leitor, o qual é considerado um sujeito ativo, dotado de consciência e intenção, e que atua na construção dos sentidos mediante o uso de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de suas estratégias, adquiridas em experiências anteriores de leitura.

O segundo elemento é o texto – material linguístico – considerado um elo entre o leitor e a memória discursiva. É no texto que o leitor encontra as pistas que o auxiliam no resgate das condições de

produção e no desvendar dos subentendidos (o que fala antes, em outro lugar, em outro momento) e das intenções do autor.

O terceiro elemento é a memória discursiva, os outros discursos que, de modo implícito ou explícito, auxiliam a construção da rede de sentidos do texto. Confrontando o eco dos outros discursos com a sua visão de mundo, ou seja, confrontando as palavras alheias com as palavras próprias, é que o leitor torna-se leitor crítico, do dito e do não-dito, produzindo novos sentidos ao texto.

Ler, então, numa perspectiva interacionista-discursiva, é o leitor relacionar-se mediante o texto com a memória discursiva. Nesse sentido, o leitor competente é aquele capaz de desencadear um processo de interação com o texto, levando em conta os aspectos cognitivos (diferentes objetivos, conhecimentos e estratégias) e os aspectos discursivos (os outros discursos que trazem significação ao texto).

Esse conceito requer que se reconheça que: a) toda leitura envolve uma produção – e não uma extração, simplesmente – de sentidos, constituídos a partir do saber do leitor e das circunstâncias da leitura; b) tanto os ditos como os não-ditos fazem parte do texto; assim, saber ler significa perceber a incompletude do texto e desfazer os efeitos de transparência; e c) cabe ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto, o que o torna um sujeito ativo, capaz de perceber a ideologia presente no texto, questioná-la, julgá-la e colocar-se contra.

### Metodologia da pesquisa

Esta seção tem por finalidade expor ao leitor uma visão geral da pesquisa por meio da apresentação da metodologia de investigação, bem como das etapas que constituíram o trabalho, dos instrumentos utilizados e dos sujeitos envolvidos.

Esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativa, com ênfase na abordagem etnográfica, necessitando, para isso, percorrer os caminhos da coleta de registros que se evidenciam, por sua natureza, em material quantitativo. Acredita-se que esse percurso metodológico é o mais indicado para diagnosticar a competência leitora de alunos em séries finais de ciclo (4ª e 8ª séries) em contextos socioeconômico-culturais diferenciados, visto que os pesquisadores puderam envolver-se com a realidade da sala de aula, entender o que se sucede nesse espaço quanto ao ensino-aprendizagem da leitura, problematizar e buscar respostas que elucidem eventuais dúvidas e dificuldades e, conseqüentemente, contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade de leitura

dos alunos do ensino fundamental atendidos no município de Irati, Estado do Paraná.

Os sujeitos da pesquisa foram 202 alunos da série final do segundo ciclo do ensino fundamental (4ª série) e 210 alunos da série final do quarto ciclo do ensino fundamental (8ª série) pertencentes a nove escolas localizadas no município de Irati, Estado do Paraná. As escolas foram assim denominadas: ZUC1 e ZUC2 (escolas públicas de zona urbana centro); ZUB1 e ZUB2 (escolas públicas de zona urbana bairro); EP (escola particular) e ZR1, ZR2, ZR3 e ZR4 (escolas públicas de zona rural).

Para a coleta de informações, um dos pesquisadores dirigiu-se às escolas, conversou com os professores e alunos acerca dos objetivos da pesquisa, solicitando que os alunos realizassem, em cada visita, a leitura de um texto específico e respondessem a um questionário referente ao que fora lido. Foram necessárias três visitas a cada escola para que a coleta pudesse ser concluída, com três aplicações distintas.

Para as atividades de leitura foram utilizados: um questionário socioeconômico, cultural e educacional com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos alunos e suas percepções acerca da leitura; textos de diferentes gêneros (para a 4ª série: *Viciadas em comer os próprios ovos* – resposta à carta de leitor / Revista Globo Rural; *Pode me chamar de Centro Cultural* – propaganda da Associação Nacional de Editores de Revistas / Revista Época; *O tabaco consome dinheiro público* – campanha de conscientização realizada pelo Ministério da Saúde / Revista Época; para a 8ª série: *Contrabando de agrotóxicos traz riscos à saúde e prejuízos para os agricultores e para o País* – propaganda do Sindicato Nacional da Indústria de Defensivos Agrícolas / Revista Globo Rural; *Enquanto eu leio o que acontece na semana...* – propaganda da Intel / Revista Época; *Se você reparar...* – panfleto distribuído pelo Ministério da Saúde), além dos questionários de leitura, com o objetivo de levantar as características que os alunos apresentam na leitura.

### As análises dos desempenhos em leitura

Nesta seção, busca-se discutir o desempenho na leitura dos alunos das séries investigadas. Apontam-se as facilidades encontradas pelos alunos, as dificuldades de leitura, a atitude dos alunos diante das dificuldades, a interferência das variáveis: autoconceito como leitor, percepção acerca da leitura (se gosta de ler ou não), condições socioeconômicas dos alunos e a atitude dos professores e alunos durante a realização da pesquisa de campo.

Em primeiro lugar, os alunos afirmam que reconhecem a importância da leitura, que sabem que essa prática se apresenta como um trampolim para a compreensão mais profunda e objetiva do contexto social e para a luta por condições mais dignas de vivência em sociedade. Citam-se, como exemplos, algumas respostas dadas pelos alunos à pergunta Você gosta de ler? Por quê?, pertencente ao questionário socioeconômico, cultural e educacional:

“porque prepara para o futuro” (ZUC1 – 4ª série);

“porque ajuda a interpretar melhor as coisas” (ZUC2 – 8ª série);

“porque dá inteligência e a gente cresce” (ZUB2 – 4ª série);

“porque é um meio de estar a par de tudo o que acontece” (EP – 8ª série);

“porque é muito bom e a gente aprende mais” (ZR2 – 4ª série);

“porque aprendo a entender o nosso mundo” (ZR1 – 8ª série).

Essas aceções vão ao encontro da concepção de leitura defendida por estudiosos como Silva (1995, p. 19-20):

A leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade. Sendo um mecanismo específico de conscientização, a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um situar-se aos dados dessa realidade, expressos e interpretados através da linguagem.

Assim, quando, no diálogo com o texto, o leitor procura crescer, conhecer tudo o que acontece, aprender, entender e interpretar o mundo, a leitura, mais do que uma atividade passiva de recepção de conteúdos, torna-se um meio de conscientização, essencial para a busca por uma melhor qualidade de vida e pela necessária transformação da sociedade. Entretanto, pode ser que essas afirmações não sejam palavras próprias, mas repetição de palavras alheias (da mídia, da família, da escola). Nesse caso, o outro é que atua determinando o que deve ser dito (a leitura é importante) na situação específica da sala de aula.

Nos questionários de leitura, podem-se encontrar evidências de que os alunos não são sujeitos ignorantes e alienados, mas sujeitos problematizadores, que se posicionam frente à realidade social:

Texto: *O tabaco consome dinheiro público*.

Questão: Por que a dependência do tabaco aumenta as desigualdades sociais?

“o tabaco é um consumidor de dinheiro porque ele é caro e as pessoas gastam dinheiro nele em vez de comprar alimentos” (ZR4 – 4ª série);

“porque as crianças verem seus pais fumando e aprendem a fumar o tabaco” (ZUC1 – 4ª série);

Questão: Explique com suas palavras o título do texto.

“O tabaco gasta o nosso dinheiro público por isso temos que acabar com essa vergonha” (ZUB1 – 4ª série);

Texto: *Contrabando de agrotóxicos...*

Questão: Considerando que o texto foi produzido pelo SINDAG, qual o objetivo do texto?

“Que a utilização e a comercialização de agrotóxicos que entram ilegalmente ‘enfraquece’ o país, a economia”; “[...] o país perde com impostos” (EP – 8ª série);

“Não ser enganado por ‘picaretas’ que além de vender agrotóxico perigoso e falso pode acabar com a sua lavoura. Antes gastar mais e garantir” (ZR1 – 8ª série);

“Suas fontes ajudam os agricultores a não serem caloteados, às vezes até inocentemente, e também os donos de estabelecimentos que vendem tais produtos” (ZUC2 – 8ª série).

Em segundo lugar, há de se salientar que os alunos buscam construir um sentido para o texto, embora, muitas vezes, esse sentido não seja condizente com o que os pesquisadores tenham determinado como certo, como parâmetro de avaliação. Como demonstram os exemplos a seguir, em que a leitura evidenciada pelos alunos representa um momento em que eles podem deixar emergir suas experiências de vida e de leitura:

Texto: *O tabaco consome dinheiro público*

Questão: De acordo com o texto, somente quem utiliza tabaco sofre prejuízos? Explique.

“Quem não fuma pode viver até 10 anos mais do que um fumante” (ZR1 – 4ª série);

“Não porque quando acaba o dinheiro de quem consome o tabaco estas pessoas vão começar a roubar” (ZUC2 – 4ª série);

“Não, porque as vezes ele empresta o dinheiro de alguém para comprar cigarro e depois não devolve” (EP – 4ª série).

Texto: *Se você reparar...*

Questão: De acordo com o texto, cigarros light são menos prejudiciais que os cigarros comuns? Explique.

“Eu acho que não, pois hoje a tecnologia está muito avançada, por isso eles inventam outros tipos de cigarros, para que as pessoas pensem que o cigarro não faz mal” (ZR2 – 8ª série);

“Eu já ouvi falar que o cigarro malboro faz

menos mau por causa do fumo que não tem tantas substâncias tóxicas mas eu acho que são todos iguais, todos eles fazem muito mal” (ZUB1 – 8ª série);

“Eu acho que é mais prejudiciais do que cigarros comuns por que existem outros produtos no meio disso” (ZUC1 – 8ª série).

As respostas dos alunos demonstram que o aprendizado da leitura ultrapassa os limites do terreno escolar, estende-se a toda prática social, como na família, na mídia, no lazer. De acordo com Araújo (2001, p. 48),

[...] o sujeito dá sentido à imagem que está vendo a partir dos seus subtextos inscritos pela vida, ou seja, ao ler/ ver/ ouvir imagens por várias formas de linguagem, o sujeito participa e interage, criando um espaço simbólico que se recria na interpretação de cada um.

Dessa forma, os sentidos construídos pelos alunos, mesmo que a escola não os aceite, não são absurdos, impossíveis, mas são resultados de seus subtextos, produzidos em situações anteriores de leitura.

Em terceiro lugar, torna-se necessário admitir que os alunos conhecem e desenvolvem determinadas estratégias de leitura. As estratégias de antecipação, verificação e autocontrole tornam-se mais evidentes quando, por exemplo, os alunos apagam ou riscam determinadas respostas e constroem outras:

Texto: *O tabaco consome dinheiro público.*

Questão: De acordo com o texto, somente quem utiliza tabaco sofre prejuízos?

~~“Não porque se pessoas forem despedidas o local onde ela trabalha perde um empregado que geralmente faz falta. Não porque muita gente perde dinheiro para contribuir”~~ (EP – 4ª série);

Texto: *Se você reparar...*

Questão: De acordo com o texto, cigarros light são menos prejudiciais que os cigarros comuns? Explique.

~~“A nicotina atinge o cérebro e inicia um processo de dependência igualzinho da cocaína, da heroína e do álcool. Não adianta tentar se enganar fumando cigarros light”~~ (ZR4 – 8ª série).

As reescritas são o reconhecimento de que a leitura consiste num processo de verificação e confirmação ou refutação de hipóteses.

A estratégia de inferência também é realizada de forma constante pelos alunos, conforme demonstram os exemplos a seguir:

Texto: *Pode me chamar de Centro Cultural*

Questão: Por que no texto a Banca de Revista é considerada um Centro Cultural?

“porque não é só diversão e alegria, mas também

tem muitas coisas trazendo educação para nós” (ZUC2 – 4ª série).

Texto: *Contrabando de agrotóxicos...*

Questão: As lavouras podem sofrer algum dano se o agricultor usar um produto contrabandeado? Explique.

“Sim, pois esse produto pode ter a composição alterada e ser posteriormente vendido como similar uma vez que não são registrados” (ZUC2 – 8ª série);

Quando o aluno se refere à banca de revistas como um espaço que apresenta “muitas coisas trazendo educação para nós”, está aportando ao texto outra informação que faz parte de seu conhecimento de mundo: o conhecimento de que a banca é um centro cultural por possibilitar o acesso a recursos que educam as pessoas. No outro exemplo, o aluno também complementa a informação disponível referindo-se aos produtos agrícolas contrabandeados como aqueles que apresentam “composição alterada”. Esses apontamentos evidenciam que os alunos têm ciência de que, no processamento do texto, o leitor não utiliza somente os dados explícitos, mas também os não expressos na superfície textual, mas imprescindíveis para compor os sentidos.

De acordo com Goodman (1987) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o uso de estratégias possibilita ao leitor controlar o que está sendo lido, tomar decisões diante dos problemas de compreensão e avançar na busca de esclarecimentos.

Apesar dessas constatações, verifica-se que a maioria dos alunos apresenta dificuldades de processar o texto. Na 4ª série, percebem-se os seguintes problemas:

- desconhecimento das funções pragmáticas do texto, que compreendem a identificação do gênero textual (por exemplo, perceber que um dado texto é uma propaganda ou que é uma resposta a uma carta de leitor), a atribuição de uma finalidade social para o escrito (informar, conscientizar, divulgar etc.) e de um possível leitor para o texto;
- dificuldades de relacionar o texto a um todo coerente, ou seja, de saber do que se trata o texto, de estabelecer relações entre frases e idéias, de perceber a relação entre imagem e parte verbal;
- problemas de compreensão de enunciados de questões, os quais impedem que o aluno demonstre a sua competência leitora;
- dificuldades de recuperar informações na superfície textual, evidenciadas quando, para uma pergunta objetiva, a resposta não condiz com o que está explícito no texto;
- dificuldades de perceber estratégias persuasivas

no texto, isto é, de perceber, por exemplo, que uma propaganda tem a função de provocar um determinado comportamento no leitor, que certas frases e imagens presentes no texto buscam dar credibilidade ao escrito e, assim, convencer mais facilmente o leitor.

Na Tabela 1, visualizam-se, por escola, as principais dificuldades de leitura dos alunos da 4ª série do ensino fundamental.

**Tabela 1.** Dificuldades de leitura – 4ª série.

Problemas constatados	CENTRO			BAIRRO		RURAL			
	ZUC	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4
	1								
Desconhecimento acerca das funções pragmáticas do texto	X		X	X		X	X	X	X
Dificuldades de relacionar o texto num todo coerente	X		X	X		X	X	X	X
Problemas de compreensão de enunciados de questões	X		X	X		X	X	X	X
Dificuldades de recuperar informações na linearidade textual	X		X	X		X	X	X	X
Dificuldades de perceber estratégias persuasivas no texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X

EP e ZUC2 são as escolas que obtiveram maior êxito nas atividades de leitura, demonstrando maior número de alunos que interagem com o texto. Entretanto, ainda são evidenciadas dificuldades nas questões que investigam a percepção acerca das estratégias persuasivas presentes no texto. Assim, apesar de a maioria não apresentar problemas quanto ao entendimento dos enunciados das perguntas, quanto à atribuição de uma possível finalidade e um destinatário, quanto à assimilação de informações facilmente identificadas nas linhas do texto, os alunos se mostram pouco críticos, isto é, tomam o escrito como portador da verdade, já que não reconhecem, por exemplo, que uma propaganda, muito mais do que informar, pretende provocar no leitor o desejo de consumo.

Já as escolas ZUC1, ZUB1, ZUB2, ZR1, ZR2, ZR3 e ZR4 apresentam problemas de várias ordens. Ao desconhecerem as funções pragmáticas do texto, ao demonstrarem dificuldades de recuperar informações presentes na superfície textual, de estabelecer relações entre frases e idéias, bem como ao não compreenderem os enunciados das perguntas, esses alunos não conseguem desencadear um processo de interação com o texto. Dessa forma, a atitude deles é a de responder às perguntas sobre os textos de acordo

com as suas opiniões ou pré-conceitos, mesmo quando a pergunta é objetiva e faz referência ao que está escrito no texto – conforme se verificou, principalmente, na escola ZR2 –, ou, então, a de responder às perguntas copiando qualquer coisa do texto para, simplesmente, cumprir uma tarefa escolar – atitude mais presente nas escolas ZUC1, ZUB2, ZR1, ZR3 e ZR4. Constata-se, ainda, que vários alunos, principalmente os de ZUB1, apresentam uma confluência de concepções de leitura. Desse modo, eles respondem às questões ora confiando exclusivamente em suas opiniões, ora tomando o texto como portador absoluto das informações.

No que diz respeito à 8ª série, constata-se que:

- com raras exceções, os alunos têm conhecimento de que o texto é escrito para um interlocutor e com alguma finalidade, entretanto a maioria apresenta dificuldades de levantar um leitor específico para determinado texto, bem como de estabelecer um objetivo condizente com o gênero textual e o destinatário;
- muitos alunos não desempenham bem as atividades de leitura porque têm dificuldades de compreender os enunciados de algumas questões;
- a maioria dos alunos demonstra dificuldades de perceber marcas de persuasão no texto. Assim, não reconhecem estratégias que visam convencer o leitor, instigá-lo a uma ação;
- diante desses e de outros problemas como relacionar frases e idéias, explicar determinadas partes do texto, evidencia-se que uma parcela significativa de alunos não relaciona o texto a um todo coerente.

Na Tabela 2, visualizam-se, por escola, as dificuldades dos alunos da 8ª série.

**Tabela 2.** Dificuldades de leitura – 8ª série.

Problemas constatados	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4
Dificuldades de estabelecer objetivo e destinatários apropriados para o texto	X		X	X			X	X	X
Dificuldades de perceber estratégias persuasivas no texto	X		X	X		X	X	X	X
Problemas de compreensão de enunciados de questões	X		X	X					X
Dificuldades de relacionar o texto a um todo coerente	X	X	X	X		X	X	X	X

Percebe-se que os alunos de ZUC1, ZUB1, ZUB2 e ZR4 apresentam problemas quanto a

determinar uma finalidade e um possível interlocutor para o texto, quanto à compreensão de enunciados de questões, quanto à percepção de estratégias persuasivas no texto e, conseqüentemente, quanto a relacionar o texto a um todo coerente. Os alunos de ZR2 e ZR3 diferenciam-se daqueles por apresentarem mais facilidade na compreensão de enunciados das questões. Em virtude das dificuldades, a atitude dos alunos diante das tarefas de leitura não é a de interagir com o texto, mas a de fazer adivinhações acerca dele, conforme se verifica principalmente em ZUC1, ZUB1, ZR1 e ZR2, ou, pelo contrário, a de reproduzir partes do texto, isto é, a de tomar o texto como a única fonte de informações, segundo se confere nas escolas ZUB2, ZR3 e ZR4.

Já os alunos de EP compreendem o que se pergunta, sabem buscar informações no texto, conseguem relacionar frases e idéias e explicar partes do texto, percebem marcas persuasivas presentes no texto, são capazes de reconhecer a finalidade e o destinatário do texto. Os alunos de ZUC2 não obtiveram desempenho tão bom quanto os alunos de EP, mas se destacam das demais escolas públicas, ao serem capazes de perceber marcas persuasivas e demonstrarem bom conhecimento quanto às funções pragmáticas: gênero textual, finalidade e interlocutor. Na escola EP, verificam-se, predominantemente, alunos interativos, que estabelecem diálogo com o texto; na escola ZUC2, observam-se alunos atribuidores, isto é, que privilegiam o processo de adivinhação, desconsiderando o material textual.

A análise das duas séries, 4ª e 8ª, permite levantar que a tendência dos alunos, ao longo da escolaridade, é de passar da extração de significados do texto para a atribuição de sentidos. De qualquer forma, observa-se que não se efetiva, na maior parte das escolas, um encontro entre leitor e texto, isto é, a leitura não se constitui como um ato de co-produção de texto, um interstício entre autor, leitor e texto, conforme defende Dell'Isola (1996).

Torna-se fundamental recuperar, ainda, as concepções de leitura assinaladas no questionário socioeconômico, cultural e educacional. Na 4ª série, os alunos de EP, em sua maioria, disseram ser maus leitores e afirmaram que não gostavam de ler textos de jornais e revistas e livros literários, entretanto tiveram o melhor desempenho entre todas as escolas. De modo inverso, os alunos de ZUC1, ZUC2, ZUB1, ZUB2, ZR1, ZR2, ZR3 e ZR4 afirmaram ser bons leitores e que apreciavam a leitura, mas, exceto os de ZUC2, não exerceram bem as atividades que lhes foram designadas.



Acredita-se que as afirmações desses alunos não sejam palavras próprias, mas resultado da influência da instituição escolar. Assim, a presença do professor no momento em que eles estavam respondendo ao questionário pode ter interferido nas respostas. Salienta-se que os alunos de EP responderam ao questionário em casa, portanto sem a presença do professor.

Na 8ª série, os alunos de EP e das escolas da zona rural afirmaram que apreciavam a leitura e que se consideravam bons leitores; os alunos de ZUC1 disseram o contrário, isto é, que não gostavam de ler e não se consideravam bons leitores; os alunos de ZUB1, ZUB2, ZUC2 afirmaram que gostavam de ler, mas não se consideravam bons leitores. Assim, o autoconceito como leitor e a atitude frente à leitura parece não interferir na *performance* dos alunos da 8ª série, visto que as escolas da zona rural e EP, por exemplo, fizeram as mesmas afirmações sobre a leitura, mas obtiveram desempenho bastante diferenciado nas atividades.

Constata-se, ainda, que a maioria das justificativas dos alunos que se prendem demasiadamente à superfície textual, numa atitude de repetição das palavras do autor, os alunos extratores, para a pergunta Você se considera bom leitor? Por quê?, vai ao encontro de uma concepção de leitura como passagem do código escrito para o código oral. Por exemplo:

“não, porque eu não tenho uma voz boa para isso” (ZUB1 – 4ª série);

“sim, porque eu não gaguejo” (ZUB2 – 4ª série);

“não, porque leio gaguejando” (ZUB2 – 8ª série);

“sim, porque eu não erro nenhuma letra” (ZR4 – 4ª série);

“sim, porque respeito as vírgulas e pontos” (ZR4 – 8ª série);

“não, porque eu não obedeco os pontos” (ZUC1 – 4ª série).

Já os alunos atribuidores e interativos apresentam, em sua maioria, explicações não vinculadas à ideia de ler como oralização, conforme indicam as seguintes respostas:

“sim, porque aproveito bem o que leio” (EP – 4ª série);

“sim, porque eu entendo o que estou vendo” (EP – 8ª série);

“sim, porque leio sempre” (ZUB1 – 4ª série);

“sim, porque tenho capacidade de interpretar” (ZUC2 – 8ª série);

“sim, porque toda a semana nós emprestamos na escola” (ZUC2 – 4ª série);

“sim, porque eu leio bastante na casa e na escola”

(ZR2 – 4ª série).

Mais frequentemente, os alunos da 4ª série associam a competência leitora à quantidade, ao fato de ler bastante, e os alunos da 8ª mencionam o exercício da compreensão e interpretação do texto.

Outro dado a ser discutido refere-se às condições socioeconômicas, levantadas a partir das respostas ao questionário socioeconômico, cultural e educacional. Os alunos que obtiveram melhor desempenho nas tarefas de leitura – EP e ZUC2 – apresentam condições socioeconômicas mais privilegiadas do que os alunos das demais escolas: a renda mensal média da família é maior; dispõem de tecnologias modernas como computador, Internet, vídeo, DVD; o nível de escolaridade dos pais é mais alto; possuem razoável ou grande disponibilidade de material de leitura em casa; costumam realizar viagens de férias (praias ou outros lugares turísticos); costumam frequentar cinema.

Já os alunos de ZUC1, ZUB1, ZUB2 e ZR1, ZR2, ZR3, ZR4 apresentam condições econômicas precárias: a renda mensal média da família é baixa (a maior parte até 700 reais); a maior parte dos pais apresenta nível de escolaridade baixo (até a 4ª série do ensino fundamental); os alunos, em sua maioria, não têm acesso a tecnologias como computador e internet, possuem pouco material de leitura em casa (o único material que possuem são livros didáticos, doados pela própria escola); não frequentam cinema e as viagens de férias restringem-se a visitas a parentes que moram em cidades próximas.

Esses dados permitem inferir que a escola, sozinha, não garante a formação de leitores competentes, isto é, leitores capazes de desencadear um processo de interação com o texto. Torna-se necessário que os alunos tenham condições extra-escolares para a formação como leitor: grande disponibilidade de material de leitura; contato com outras formas de conhecimento de mundo: computador, internet, filmes (por meio de cinemas, vídeo ou DVD), viagens – o que só será garantido se as famílias tiverem condições econômicas de propiciá-lo.

Chama a atenção, também, o comportamento diferenciado da equipe pedagógica e dos alunos durante a fase de aplicação dos questionários de leitura. Nas escolas ZUC2 e EP – novamente as que obtiveram melhor *performance* – não se observou insegurança, por parte dos professores, quanto ao desempenho dos alunos, nem desconfiança quanto ao trabalho realizado pela pesquisadora. Pelo contrário, nas 4ªs séries das escolas ZUC1, ZUB1, ZR1, ZR3 e ZR4, surgiram alguns percalços: os professores se mostraram inseguros e duvidaram das

intenções da pesquisa. Nas 4<sup>as</sup> séries de ZR2 e ZUB2 e na maior parte das 8<sup>as</sup> séries, notaram-se professores desinteressados e indiferentes quanto à pesquisa e ao desempenho dos alunos.

Quanto aos alunos, também se percebem atitudes diferenciadas. Os da 4<sup>a</sup> série de EP e ZUC2 mostraram-se mais prestativos e desenvolveram o trabalho de forma mais independente, sem realizar perguntas sobre os enunciados das questões e sobre o conteúdo do texto. Na 8<sup>a</sup> série de ZUC2 e nas demais turmas, houve problemas: alguns demoraram demasiadamente para responder às questões; outros reclamaram e demonstraram insatisfação quanto à realização das atividades; outros, ainda, aparentaram medo de errar, pois, a todo instante, realizavam perguntas sobre o texto e o enunciado das questões e tentavam copiar o que o colega mais próximo havia escrito – condutas incoerentes com as respostas “sim”, dadas às perguntas Você gosta de ler? Por quê? e Você se considera bom leitor? Por quê?, do questionário socioeconômico, cultural e educacional.

Esses dados confirmam que alguns professores têm ciência das dificuldades e duvidam de que os alunos têm capacidade de ler. Confirmam, ainda, que a maioria dos alunos não acredita que dispõe dos recursos necessários para processar o texto, isto é, não se sente capaz de realizar a leitura. De acordo com Solé (1998, p. 21), “não se pode pedir que o aluno para o qual a leitura se transformou em um espelho que lhe devolve uma imagem pouco favorável de si mesmo tenha vontade de ler”. Só com confiança, a leitura deixa de ser um obstáculo e se converte naquilo que deveria ser: um desafio estimulante.

### Considerações finais

Constatou-se que a maioria dos alunos, principalmente os de classes sociais menos favorecidas, não apresenta bom desempenho na leitura. Essa constatação remete a pensar que a escola – uma conquista das camadas populares – age muito mais contra o povo do que a favor do povo (Soares, 1993). Isso porque, ao não garantir a leitura – instrumento que permite ao indivíduo apropriar-se das mais amplas condições de participação cultural e política e lutar pela defesa de seus direitos – às classes sociais menos privilegiadas, a escola contribui para aumentar as desigualdades sociais e manter a estrutura de poder da classe dominante. Além do mais, o mau desempenho na leitura dos mais diversos gêneros textuais compromete a escolaridade

futura do aluno, pois interfere em todas as atividades curriculares, comprometendo a produção textual e o estabelecimento de relações entre os conteúdos aprendidos.

### Referências

- ARAÚJO, E.G. *A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramento diferenciados*. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996. p. 69-75.
- GOODMAN, K.S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M.G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Ed.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-43.
- ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- POSSENTI, S. Pragmática na análise do discurso. *Cad. Estud. Linguist.*, Campinas, n. 30, p. 71-84, 1996.
- RITTER, L.C.B. *Em busca dos produtores de sentido na leitura*. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.
- SILVA, E.T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Received on January 17, 2008.

Accepted on July 22, 2008.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.