

ANÁLISE DA PRÁTICA LEITORA DOS ALUNOS DO 9º. ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA- CEARÁ

GERLENA VIEIRA DE MOURA PINHEIRO

ESPECIALISTA EM METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E MESTRA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDAD AMERICANA

RESUMO: O presente artigo faz uma análise sobre a prática de leitura dos alunos do 9º. ano de uma escola municipal de Fortaleza. Procurou-se focar tópicos pontuais como o desempenho dos alunos quando são abordadas as competências e habilidades definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como nível de conhecimento ideal a ser atingido ao término dessa fase da Educação Básica. Leitura sem compreensão e sem recreação do mundo não é, verdadeiramente, leitura, o que demonstra a urgente necessidade de se rever tanto a prática pedagógica desenvolvida na escola, quanto as políticas de valorização à leitura adotadas em âmbito nacional.

Palavras-chave: Leitura, Prática leitora, Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present article analyses the practice of reading of these students who are in the last year of Basic School in a public school in Fortaleza conceptions. Some essential topics were focused as the incentive given for the school to the teachers, the perception that the pupils have of themselves as readers and of the act of reading itself, and the students' performance when the abilities and competences defined for the PCNs (National Curricular Parameters) are boarded as the ideal knowledge level to be reached at the ending of this basic educational phase. Reading without understanding and recreation of the world is not, truely, reading, what demonstrates the urgent necessity of reviewing the pedagogical practice developed at school and also the politics of valuation to the reading adopted in national scope.

Key-words: Reading, The practice of reading, The pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A leitura sempre foi um tema intrigante para psicólogos e educadores, dada a sua relevância e aplicabilidade social. Numa sociedade letrada, ela torna-se ferramenta imprescindível ao acesso de seus membros aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita. Quando tal ferramenta não é incentivada igualmente para todos, começam a surgir os problemas advindos de um desnível social que separa leitores e não-leitores, privilegiados e desprestigiados.

O direito de ler significa, em outras palavras, o direito de desenvolver as potencialidades intelectuais inerentes a qualquer criança, ou seja, o direito de aprender e, por conseguinte, o direito de progredir.

Parte integrante da vida humana, a leitura está presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas, desde o período da alfabetização, momento em que a criança começa a perceber o significado potencial do texto escrito, acompanhando o aluno ao longo de toda a sua trajetória acadêmica. O ensino da leitura está intrinsecamente ligado ao aproveitamento escolar. Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola se constitui num espaço para a formação do leitor, porém essa formação deve sempre ser acompanhada pelas instâncias educativas, pois do contrário “[...] teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura”. (FOUCAMBERT, 1994, p.17)

Nesse sentido, bom leitor é aquele que se apropriou do domínio da língua, oral e escrita, e esse domínio é fruto principalmente de um trabalho contínuo de leitura no qual a ação de ler é valorizada e incentivada no ambiente escolar para assim o ser fora dele.

A leitura, temática aqui proposta para o desenvolvimento desta investigação, é objeto de estudo em várias áreas de conhecimento e com muita contribuição científica; porém, é fato que a rotina escolar apresenta necessidades de investigação que ainda não foram supridas. Prover as necessidades da escola pública é uma tarefa que este trabalho não tem a

pretensão de realizar, contudo, tem como intenção contribuir para que essas necessidades se tornem cada vez mais claras para gestores, professores, pais e alunos, para que se possa, a partir dessa constatação, buscar estratégias que possam intervir positivamente na melhoria desse quadro que muitas vezes discrimina o aluno da escola pública.

Neste trabalho foram pesquisados vários autores que estudam leitura, educação, o ato de ler e as suas implicações sociais, como: Bamberger (1991), Foucambert (1994), Freire (2005), Kato (1993), Kleiman (2004), Lajolo (2005), Manguel (1997), Silva (1998), Solé (1998), dentre outros.

Procurou-se manter, ao longo da pesquisa de campo, uma interação com os alunos sujeitos investigados, no sentido de procurar especificar suas características e perfis, assim como seus problemas e valores, tão importantes para a conclusão do trabalho.

1 A LEITURA COMO UM INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO SOCIAL

A leitura deve ser vista como uma das conquistas da espécie humana em seu processo de evolução, pois, como nos assevera Merani, “nascimento e plenitude da razão estão condicionadas pelo acúmulo de observações de outras mentes que nos precederam e que é transmitido pela palavra oral ou escrita”. (MERANI, 1972, p. 40)

Parafraseando Silva (2005), o processo da leitura possibilita ao homem uma participação mais ativa na vida em sociedade, em termos de compreensão de presente e passado e, conseqüentemente, em termos de transformação cultural futura. Sendo assim, como instrumento de aquisição de transformação de conhecimento que é, a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de fomentar no gênero humano a realização da sua plenitude, a liberdade.

Marilena Chauí nos acrescenta que “[...] a finalidade do discurso dominante, enquanto discurso sábio e culto é o de uniformizar e homogeneizar o social e o político, apagando a existência efetiva das contradições, dos

antagonismos e das diferenças que se exprimem como luta de classes”.
(CHAUÍ *apud* SILVA, p. 34)

Ainda segundo Silva, na atual sociedade brasileira, os privilégios da ordem capitalista dividem a população em dois pólos bem diferenciados; de um lado coloca-se o pólo dos detentores do poder (econômico, político e cultural) e de outro, o pólo das classes trabalhadoras oprimidas. Essa dicotomia é sustentada e mantida ao longo do tempo pelos princípios que regem a ideologia da tecnocracia, ou seja, manipulação dos homens, submissão a estruturas sociais prefixadas, satisfação do trabalho alienado, etc.

Os tecnocratas agem no sentido de destruir a consciência reflexiva por parte das classes trabalhadoras, à medida que estas, agindo criticamente, podem questionar e colocar em risco o regime de privilégios vivenciado por eles.

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se utilizam exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANE, p. 30)

Parece-nos ser a questão da leitura um verdadeiro desafio democrático, o que irá refletir na prática leitora dos nossos estudantes, assunto que será desenvolvido ao longo deste trabalho que aqui nos propomos a realizar.

2 CONCEITUAÇÃO DE LEITURA

Na busca de uma conceituação de leitura, deparamo-nos com diferentes perspectivas e concepções filosóficas que a tentam definir, assim como mensurar sua importância na vida do indivíduo.

Bamberger (1991, p. 23) conceitua a leitura como um processo complexo que compreende várias fases do desenvolvimento. Primeiramente, é “[...] um processo perspectivo durante o qual se reconhecem símbolos”, para em seguida ocorrer “[...] a transferência para conceitos intelectuais”. Acrescenta, ainda, que essa tarefa mental se amplia num processo reflexivo, mas não consiste apenas na compreensão de idéias percebidas, como também na interpretação e avaliação. Tais processos não podem separar-se um do outro, pois se fundem no ato da leitura.

Martins (2006, p. 30) apresenta uma visão mais ampla de leitura ao considerá-la como “[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de qual linguagem”. Aqui o ato de ler refere-se tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressões do fazer humano, e a autora o caracteriza como acontecimento histórico, estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Smith (1999) reconhece na leitura um processo em que o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente da capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, ou seja, de compreendê-los. Ele observa que dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e do seu leitor, e que a leitura se dá a partir do diálogo do leitor com o texto lido. O autor ressalta a impossibilidade de a leitura ser ensinada, já que a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Ele conclui dizendo que “[...] a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino”. (p. 13) Smith vê a leitura como uma atividade natural para a criança que adquiriu a linguagem falada e acrescenta que “a base de toda leitura, como de qualquer aspecto da compreensão, é de fazer pergunta”. (p.91) Assim, a concepção de

leitura mais aceita pelo autor é a de fazer pergunta ao texto escrito, pois a leitura realizada compreensivamente obtém respostas às perguntas feitas.

Solé (1998, p. 22) define a leitura como “[...] um processo de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. Ela nos acrescenta que, no estabelecimento dessas previsões, elementos como os conhecimentos prévios do leitor e os seus objetivos de leitura desempenham um papel importante. Para a autora, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, e nesse processo há uma tentativa constante por parte do leitor em satisfazer os objetivos que guiam a leitura, pois, segundo a autora, “sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura”; “[...] sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”. A autora defende que há uma relação de dependência entre a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos e o objetivo da nossa leitura: “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Partindo da perspectiva interativa defendida por Solé de que a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, a compreensão é posta em destaque. Assim, ler é compreender, e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significado acerca do texto que se pretende compreender. A autora chama a atenção para o fato de que o leitor, aqui, participa ativamente desse processo, à medida que “[...] a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão”. (p.22) E complementa destacando a importância vital de o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura.

Manguel (1997, p. 54) acentua o caráter individual da leitura. Para ele, “ler não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal”.

Kleiman (2004, p. 13) define o ato de ler como um processo interativo entre diversos níveis de conhecimento. A compreensão é caracterizada pela utilização do conhecimento prévio: “[...] o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Segundo a autora, é só a partir da interação de conhecimentos como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o conhecimento do texto.

Para Freire (2005, p. 20), a leitura do mundo e a leitura da palavra têm entre si uma intrínseca relação. Segundo o autor, linguagem e realidade se prendem tão dinamicamente, que a compreensão crítica de um texto só pode ser alcançada mediante a percepção das relações entre o texto e o contexto. Freire nos acrescenta: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Silva (2005, p. 44) define o ato de ler como o ato de compreender, pois, segundo ele, “[...] ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo”. O texto é tomado aqui como um panorama dentro do qual os significados são atribuídos. É nesse sentido que a leitura transcende a mera decodificação das representações indicadas por sinais e signos e “[...] o leitor porta-se, diante do texto, transformando-se e transformando-o”. O autor diz que cada leitor usa, na interpretação de um texto, os significados que atribuem anteriormente às palavras, pois “[...] a amplitude do significado do vocabulário de um leitor depende da natureza e qualidade de suas experiências prévias”.

Foucambert (1994, p. 5) percebe a leitura como um ato questionador. “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” Compara o aprendizado da leitura ao ato de adivinhar, o qual vai sendo aperfeiçoado à medida que aumenta a prática literária. A leitura é, portanto, um aprendizado contínuo que se dá ao longo da vida do leitor e das suas experiências com o texto escrito.

As abordagens feitas em relação à leitura são variadas, mas não se opõem à medida que se reconhece que a leitura precisa ser estudada em sua dimensão linguística, social, psicológica e neurológica. O ato de ler é complexo e, como visto, sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados. Leitura sem compreensão e sem recriação do mundo não é, verdadeiramente, leitura. Esses aspectos precisam ser considerados para tornar um alfabetizado em leitor, e isso exige que reflitamos a nossa prática pedagógica e nos debruçemos sobre o estudo desse intrigante ramo que envolve a leitura.

3. A LEITURA NO BRASIL

Apesar da importância que tem a leitura, não só como ferramenta para o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também como instrumento de inserção social, dentro do cenário educacional brasileiro, ela levanta-se como uma grande fonte de inquietação. Silva (2005, p.33) ressalta que, na ausência de informações que orientem uma prática mais eficiente, o ensino da leitura “parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos”.

A década de 80 assistiu ao que Silva denominou de **verdadeiro renascimento** dos estudos relativos aos problemas de leitura do povo brasileiro. A preocupação em torno dessa problemática passou, a partir de então, a envolver não só educadores e psicólogos, mas também filósofos, antropólogos, sociólogos, bibliotecários, linguistas, etc. – “todos eles refletindo questões específicas e produzindo bons conhecimentos na área da leitura através de óticas interdisciplinares”. (SILVA, 1988, p.80)

Somados a isso, Silva (1988) destaca os trabalhos realizados na promoção do leitor infantil e juvenil e destaca o crescimento, nessa mesma década, da produção científica na área de literatura infantil, observando, ainda, a importância dos estudos de cunho histórico e sociológico, que, embora não cheguem a se colocar como uma tendência de pesquisa, apresentam-se como

uma consciência da necessidade, consolidada em trabalhos isolados. Tal esboço de tendência é extremamente significativo e importante à medida que coloca em foco a recuperação da evolução de leitura na sociedade brasileira, considerando, inclusive, a sua distribuição entre as classes sociais.

A visão que se tem da sociedade brasileira ainda nos dias de hoje não difere muito da observada há décadas atrás, uma sociedade dicotomizada pelos privilégios de ordem capitalista, cujos membros desfrutam desigualmente dos bens culturais, incluindo-se aqui os bens culturais escritos. “De um lado, coloca-se o pólo dos detentores do poder (econômico, político, cultural): a elite dominante; de outro o pólo das classes trabalhadoras oprimidas.” (SILVA, 1988, p.25)

Tal dicotomia é sustentada e mantida ao longo do tempo, segundo Silva, pelos princípios que regem a ideologia da tecnocracia, aqui definida como “manipulação dos homens, submissão a estruturas sociais prefixadas, satisfação no trabalho alienado, acomodação e adesão à engrenagem, etc...” Os chamados tecnocratas “agem no sentido de destruir a consciência reflexiva por parte das classes trabalhadoras, à medida em que estas, agindo criticamente, podem questionar e colocar em risco o regime de privilégios”.(SILVA, 1988, p. 25)

Fazendo o que ele mesmo denominou de *flashback* de natureza histórica, Silva observa que a circulação da escrita no Brasil, desde o Período Colonial, tem sido severamente prejudicada, seja porque a tesoura da censura serviu para impedir o conhecimento das ideias contra as injustiças sociais, seja porque as conquistas na esfera da produção de materiais escritos (livros, jornais, revistas, etc.) nunca foram acompanhadas de políticas consequentes de leitura. Daí a justificativa para o fato de o manejo da escrita ter permanecido, ao longo da história brasileira, como um privilégio de classe e não como um direito de cidadania. (BRASIL, 2009)

Silva considera o panorama da leitura no Brasil – do acesso, manejo e fruição da escrita – drástico, vergonhoso. Segundo ele, a dívida dos governos para com a formação de leitores habituais e maduros é imensa.

O ato de ler é um ato perigoso ao poder e àqueles que gozam das benesses do poder. Isto porque a leitura serve, antes de tudo, para qualificar, adensar as decisões e ações dos indivíduos. Nestes termos, deixar a leitura como está, reproduzir as suas misérias, dificultar o funcionamento de programas de transformação, discursar para nada mudar ou então fingir mudar para deixar tudo como está, [...] são movimentos para escantear a possibilidade de assentar neste país, definitivamente, a leitura enquanto um direito de cidadania. (BRASIL, 2009)

Caio Graco Pardo percebia muito bem que sem leitores os livros não mudam o mundo, mas que os livros, por sua vez, mudam as pessoas. Em outras palavras, que os livros sem leitores são nada mais que papéis pintados com tinta. O Brasil até tem um política do livro, mas uma política de leitura somente agora começa a se corporificar através de diferentes iniciativas do atual governo (PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura, Programa Mais Cultura do MINC – Ministério da Cultura, etc.). (BRASIL, 2009)

Silva defende a criação no Brasil do Fundo Setorial Pró-Leitura que pode, ao lado de outras ações também necessárias,

[...] tirar a leitura (prática sem a qual o livro não existe) do fundo do poço em que foi historicamente colocada e, o mais importante, ser uma ponte entre um governo e o seu próximo, permitindo a continuidade dos programas em favor de mudanças reais na área da leitura e evitando que burocratas iluminados, serviçais das elites ou do poder econômico, reinventem a roda para manter a cultura escrita na sua eterna jornada sempre a pé ou de marcha ré!
(BRASIL, 2009)

No repasse das experiências vivenciadas ao longo de décadas, após tantos anos de ausência de políticas públicas voltadas à problemática da leitura, é possível se ter um alento de esperança que pode impulsionar boas perspectivas futuras.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1. Caracterização do sujeito

Os critérios estabelecidos para a participação no estudo foram: ser aluno do último ano do Ensino Fundamental e ter frequência regular, pois que a pesquisa de campo se desenvolveu no decorrer de visitas sistemáticas à escola, perfazendo o total de seis. O grupo pesquisado foi composto por 27 alunos, sendo 12 pertencentes à turma A e 15 pertencentes à turma B. Como o número de alunos em cada turma é reduzido, optou-se por usar toda a população mencionada.

Quanto aos alunos, o que *a priori* deixaram transparecer foi uma grande desmotivação quanto aos estudos relacionados à leitura e interpretação de textos. Mas isso será abordado com maior propriedade no decorrer da pesquisa.

4.2. Procedimentos de Análise

Antes da aplicação dos questionários foi feita uma sensibilização com os alunos sobre a importância social das pesquisas em todas as áreas de investigação científica, especialmente na área da Educação. Os alunos, então, foram convidados a participar e aceitaram livremente, sem ocorrer nenhuma desistência.

Como esta pesquisa tem como objetivo fazer um diagnóstico relacionado à Competência Leitora dos alunos ao término do Ensino Fundamental, ou seja, analisar se os mesmos atendem às diretrizes contidas nos PCNs, houve a aplicação de questionários cujo foco voltou-se para as habilidades e competências que os alunos, sujeitos da pesquisa, conseguiram alcançar ao término do Ensino Fundamental.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

5.1. Sobre as Competências e as Habilidades na Prática Leitora dos Alunos

Foram utilizadas para essa análise questões criadas a partir da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), documento pensado para dar transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. Tais questões foram elaboradas pelo próprio SAEB.

Torna-se necessário ressaltar que as Matrizes de Referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

Os seis tópicos que compõem a Matriz de Língua Portuguesa serão analisados separadamente e em conjunto, levando-se em consideração o desempenho dos alunos quando da resolução de cada questão, que contemplou cada um dos 21 descritores (elementos indicadores das habilidades a serem avaliadas em cada tópico). Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos e habilidades exigidas.

ANÁLISE DO TÓPICO I

Tópico I. Procedimentos de Leitura	% Acertos	% Erros
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	33,33%	66,67%
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	74,07%	25,93%
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	44,44%	55,56%
D6 – Identificar o tema de um texto.	37,04%	62,96%
D14– Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	18,52%	81,48%
Total	33,33%	66,67%

No tópico I, que envolve os procedimentos da leitura e aborda cinco habilidades, os alunos tiveram um bom desempenho, com 74,07% de acerto,

apenas na questão referente ao descritor três (D3), que enfoca a habilidade: “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”. Em todas as demais habilidades, os alunos tiveram desempenho abaixo de 50% de acerto, sendo a questão relacionada ao descritor catorze (D14): “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” a que os alunos menos acertaram, com apenas 18,52% de acertos. Como os descritores aparecem em ordem crescente de aprofundamento, pode-se dizer que os alunos tiveram mais dificuldades teoricamente na questão que exigia mais dos respondentes.

ANÁLISE DO TÓPICO II

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	% Acertos	% Erros
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	37,04%	62,96%
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	48,15%	51,85%
Total	42,59%	57,41%

O tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto) aborda apenas duas habilidades, sendo que a referente ao descritor doze (D12) foi a que obteve o maior percentual de acerto, com 48,15% do total de respostas. Já a habilidade do descritor cinco (D5) representou para os alunos uma maior dificuldade, pois apenas 37,04% das respostas foram exitosas. É interessante observar que, em ambas as questões, nenhuma obteve nem metade dos acertos em números percentuais.

ANÁLISE DO TÓPICO III

Tópico III. Relação entre Textos	% Acertos	% Erros
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	33,33%	66,67%

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	22,22%	77,78%
Total	27,78%	72,22%

O tópico III (Relação entre textos) envolve também apenas duas habilidades, observadas nos descritores D20 e D21. Mais uma vez, a quantidade de acertos foi muito inferior à de erros, o que demonstra que os alunos não dominam a habilidade de relacionar informações entre textos.

ANÁLISE DO TÓPICO IV

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	% Acertos	% Erros
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	33,33%	66,67%
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	33,33%	66,67%
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	18,52%	81,48%
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	40,74%	59,26%
D7 – Identificar a tese de um texto.	11,11%	88,89%
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	59,26%	40,74%
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	3,70%	96,30%
Total	28,57%	71,43%

O tópico IV (Coerência e Coesão no Processamento do Texto) envolve várias habilidades, ao todo sete, das quais a representada pelo descritor dois (D2-Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) foi a que mais obteve o êxito dos alunos, com 59,26% de acertos. Porém, em todas as demais questões, os alunos não conseguiram

alcançar nem 50% dos acertos. O destaque é para o descritor 9 (D9-Diferenciar as partes principais das secundárias do texto), que somou a ínfima marca de 3, 70% de acertos.

ANÁLISE DO TÓPICO V

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	% Acertos	% Erros
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	88,89%	11,11%
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	40,74%	59,26%
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	88,89%	11,11%
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	29,63%	70,37%
Total	62,04%	37,96%

O tópico V (Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido) aborda quatro habilidades, em duas das quais os alunos demonstraram bom domínio, tendo acertado quase 90% das questões. São as habilidades descritas em: D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados e D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. A marca de acertos realmente surpreende e nos faz refletir sobre por que os alunos têm tanta facilidade na assimilação de textos com traços de humor e ironia, o mesmo acontecendo com a facilidade que os alunos demonstraram ao se trabalhar com o efeito de sentido decorrente de determinada palavra ou expressão. Porém, quando esse efeito de sentido é decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, o resultado baixa para apenas 29,63% de acertos, o que nos sugere uma deficiência dos alunos em assuntos pontuais da língua como a ortografia, morfologia e sintaxe.

ANÁLISE DO TÓPICO VI

Tópico VI. Variação Linguística	% Acertos	% Erros
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	33,33%	66,67%
Total	33,33%	66,67%

O último tópico trabalha a variação linguística, e tem como único descritor o D13 – Identificar as marcas linguísticas que se evidenciam entre o locutor e o interlocutor de um texto.

Os alunos mais uma vez não se saíram bem, pois a percentagem de acerto foi de apenas 33,33%. A questão das variedades linguísticas é amplamente discutida pelos PCNs, até como forma de combater o preconceito linguístico. Segundo o documento, leitor competente é aquele que sabe qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, sabe adequar o registro às diferentes situações de uso.

Num país com dimensões continentais como é o Brasil, a questão das variedades linguísticas fica mais evidente, até pelas peculiaridades regionais da fala. Sendo assim, é mister que a escola se preocupe em formar alunos que façam uso eficaz da linguagem para, então, não só entenderem o texto escrito, como também saberem se posicionar oralmente nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança e o jovem precisam sentir-se seduzidos pela leitura, o que descarta qualquer tentativa de se lidar com essa atividade como uma obrigação. A escola desempenha, nesse contexto, papel fundamental na formação do leitor e no fomento de uma prática leitora consciente.

O tema apresentado neste trabalho enfocou a relação que os alunos do último ano do Ensino Fundamental de determinada escola municipal de Fortaleza têm com a leitura, elemento essencial para a consolidação da vida acadêmica desses estudantes, mas também indispensável para a construção

de cidadãos, tendo em vista que o domínio da língua intervém decisivamente na possibilidade de plena participação social dos indivíduos.

É possível se afirmar que, no modelo tradicional de escola, o ato de ler se evidencia por seu caráter reprodutor. Assim, é considerado bom leitor aquele aluno que consegue captar informações explícitas no texto. Isso ocorre, certamente, devido às concepções de língua, texto e leitura subjacentes a uma prática pedagógica impregnada de equívocos.

Como visto no decorrer deste trabalho, o leitor deve ser encarado como atribuidor de significados, levando-se sempre em consideração a interferência da sua bagagem cultural sobre o processo de decodificação e interpretação da mensagem; afinal, a interpretação que o leitor faz da sua leitura recebe influência de todas as suas experiências com o mundo, ou seja, sua memória cultural é que direcionará suas decodificações futuras. É o que Freire chamou de “leitura do mundo”, a qual precede a leitura da palavra.

A escola pesquisada demonstrou a necessidade de repensar os meios de incentivo à leitura dos seus alunos. O problema pode residir na prática que normalmente é observada nas escolas: um distanciamento entre o meio educativo e o mundo real. Os alunos devem ser vistos como parte ativa do corpo social, jamais como indivíduos em gestação porque estão dentro dos limites físicos da escola. Tratar os aspectos mais essenciais da vida em sociedade dentro do ambiente escolar é indispensável para incentivar os alunos a vivenciarem melhor a prática leitora, vendo nela uma funcionalidade mais significativa.

Em geral, na instituição escolar, lê-se simplesmente para aprender a ler, enquanto que no cotidiano a leitura é regida de diversos objetivos, e são essas leituras carregadas de motivação que modificam a ação do leitor diante do texto, práticas sociais que precisam ser vivenciadas nas salas de aula.

Como se pode perceber, torna-se imprescindível criar no ambiente pedagógico um clima favorável à leitura, marcado por interações abertas e democráticas, interações essas que podem permitir muitas leituras de um mesmo texto, por sujeitos diferentes, com histórias, interesses, valores e

crenças também diferentes. O professor deve tentar reconstruir o caminho para a interpretação de cada um, buscando compreender a construção de cada sentido apontado.

Para que se formem leitores críticos, a escola tem que assumir o compromisso de transcender as amarras de uma prática docente ineficaz, e dar condições para que o aluno seja mais que um decifrador de sinais e se coloque como um co-enunciador, travando um diálogo com o escritor, sendo capaz de construir o significado, na medida em que refaz o percurso do autor, instituindo-se como sujeito no processo de ler.

Vale aqui retomar o ensinamento de Jean Foucambert (1994), quando afirma: “quem é leitor não considera o livro como um objeto sagrado; já os que frequentam o livro esporadicamente têm uma atitude inferiorizada em relação a ele: o livro está com a razão e eles estão errados”. (p.16)

Enfim, pode-se afirmar ainda que todos os questionamentos voltados aos problemas do desenvolvimento da leitura no Brasil não podem deixar de considerar a totalidade do complexo cultural e da organização da sociedade. A raridade de leitura e, portanto, de leitores no nosso país, especialmente dos estudantes da escola pública, foco deste trabalho, não é senão reflexo de uma política de leitura deficiente que, por isso mesmo, acaba impedindo o exercício da consciência e da razão por parte dos economicamente desfavorecidos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J.; B. J. STARR. **Les modeles de lecture**. Bulletin Psychologie. XXXV, 1982.

ALLIENDE F.; CONDEMARIN M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. José Cláudio de A. Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa**. 2ª. ed. Asunción: Universidad Nacional de Asunción UNA, 2008.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ÂNGELO, Ivan. O Problema do Livro no Brasil. In: Cultura: **O Estado de São Paulo**, 10, 17 agosto. 1981.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5. ed. São Paulo: Cultrix/MEC, 1991.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193p. :il.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.blogs.cultura.gov.br/pro-leitura/2009/09/29/fundo-setorial.pro-leitura-2>>. Acesso em 04/fev/2010.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. **História da leitura na vida e na escola:** uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1994.

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

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Trad. Flávio P. Meurer. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSDORF, Georges. **A fala.** Traduzido por Tito de Avilez. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1977.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: parte I.** Trad. Márcia de S. Cavalcante. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HUSSERL, **A ideia da fenomenologia.** Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1990.

JOUBE, Vicent. **A leitura.** Trad. Brigitti Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura, teoria e prática.** 10 ed. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 9. ed. Campinas: Editora Pontes, 2004b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Joel. **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**. São Paulo: Editora MacGraw-Hill do Brasil, 1976.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª. edição. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

MERANI, Alberto L. **A Conquista da Razão**. Trad. Natahanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.) **Ler e escrever, compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ano XXIV- no. 223 – junho/julho 2009.

PALMER, Richard G. **Hermenêutica** Trad. Maria Luíza R. Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. São Paulo: Record, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Leitura e Realidade Brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Raúl Salas. **Educación y Neurociência**. 1. ed. Asunción: Universidad Americana, 2007.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias da leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa**. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1993