

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO

O LETTOR E O MUNDO
Leituras de alunos de séries finais de ciclo

**MARINGÁ-PR
2005**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO

O LETTOR E O MUNDO
Leitura de alunos de séries finais de ciclo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Estudos Lingüísticos; Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ- PR
2005

A meu esposo Elison, que me incentivou e suportou comigo as implicações de minha dedicação a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me impulsiona a lutar pela realização dos meus ideais.

À Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM–PLE.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, meu orientador, pelo profissionalismo exemplar, dedicação e amizade que demonstrou ao longo da escrita desta dissertação.

Aos professores Dr. Vilson José Leffa e Dr^a. Maria Aparecida Honório, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos docentes do PLE: Prof^a. Dr^a. Sonia Aparecida Lopes Benites; Prof^a. Dr^a. Sílvia Inês C. C. de Vasconcelos, Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini, Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Honório, Prof. Dr. Renilson José Menegassi, por suas valiosas contribuições no processo de minha formação acadêmica.

Aos colegas do Curso de PLE, pela convivência amigável e cooperativa ao longo da caminhada.

Às secretárias do PLE, Andréia e Marlene, pela eficiência e compromisso profissional.

Aos meus familiares, que me incentivaram e seguiram de perto toda essa trajetória.

Aos professores do Curso de Letras/ UNICENTRO/ Câmpus de Irati.

À minha amiga Soely Bettes, por compartilhar os momentos de angústia e satisfação.

Aos professores e alunos do ensino fundamental do município de Irati, que tão prontamente se dispuseram a contribuir para a realização da pesquisa.

A todos que, de um modo ou de outro, ajudaram-me na realização deste trabalho.

RESUMO**TÍTULO: O LEITORE E O MUNDO: leituras de alunos de séries finais de ciclo****AUTORA: CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO****ORIENTADOR: Prof. Dr. RENILSON JOSÉ MENEGASSI****UEM – PLE**

O presente trabalho trata da análise de questionários de leitura aplicados a 202 alunos da série final do segundo ciclo do ensino fundamental (quarta série) e 210 alunos da série final do quarto ciclo do ensino fundamental (oitava série), pertencentes a nove escolas localizadas no município de Irati-Pr, sendo duas localizadas na área central da cidade, três em bairros próximos e quatro na zona rural. O objetivo geral é diagnosticar a competência leitora de alunos em séries de finais de ciclo em contextos socioeconômico-culturais diferenciados a fim de contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental atendidos no município de Irati-Pr. O trabalho constitui-se de uma base teórica que discute as diferentes perspectivas de leitura dentro dos estudos da linguagem, as implicações de cada concepção de leitura na prática da sala de aula e as limitações de cada uma das perspectivas. Essas discussões sustentam a análise dos questionários de leitura aplicados aos alunos. Os resultados demonstram que predomina nas escolas a concepção de leitura como extração de significados do texto. Assim, os alunos tendem a renunciar as palavras próprias, adquiridas em suas experiências histórico-sócio-culturais, e a valorizar apenas o que o texto lhes diz. Entretanto, parece que há uma tendência de, ao longo da escolaridade, os alunos passarem a conceber a leitura como um ato de atribuição de significados, visto que alunos “extratores” são encontrados, predominantemente, na 4ª série e alunos “atribuidores” são encontrados, em maior número, na 8ª série. Desse modo, os alunos passam a crer que o texto tem pouco a oferecer e que são eles os únicos responsáveis pelos sentidos a serem construídos. Ao privilegiarem o procedimento de extração ou atribuição, a maioria dos alunos apresenta dificuldades na compreensão dos textos. A constatação dessa realidade é preocupante, visto que os problemas de leitura interferem nas demais tarefas curriculares, comprometendo a escolaridade futura e o desempenho desses alunos enquanto cidadãos nas atividades sociais.

Palavras-chave: leitura; diagnóstico; ensino fundamental.

ABSTRACT

TITLE: The Reader and the World: Readings of Last Year Students of the Lower (Fourth Year) and Upper Primary School

AUTHOR: Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

SUPERVISOR: Dr. Renilson José Menegassi

UEM – PLE

Questionnaires on reading applied to 202 students of Fourth Year in the lower primary school and of 210 students of the Eighth Year in the upper primary school in nine schools in the municipality of Irati PR Brazil are analyzed. Whereas two schools lie in downtown Irati, three are in its districts and four in the rural area. Current research's main aim is to diagnose the students' reading proficiency in the final years of their respective educational cycle, within differentiated social, economical and cultural contexts, so that a critique on the quality of the primary school students' reading in Irati could be undertaken. Research comprises theory that discusses different reading perspectives within language studies, the implications on each concept of reading in the classroom, and the above perspectives' limitations. Critique upholds the analysis of the reading questionnaires applied to the students. Results show that reading is the retrieval of the text's meanings. Consequently, the students refrain from using their own words and expressions acquired in their historical, social and cultural experiences, and give excessive weight to what the text actually says. However, along their formation years, a trend has been detected by which the students start analyzing reading as a meaning attribution act. "Meaning extraction" and "meaning attribution" students may be found chiefly in the last year of the lower and upper junior school respectively. The students are liable to believe that the text has few meanings to impart and that the construction of its meaning is their responsible. When most students highlight the extraction or the attribution acts, they have difficulties in understanding the texts. This result is actually a concern since reading problems interfere with other schooling assignments, jeopardize their future schooling and their performance as citizens engaged in social activities.

Key-words: reading; diagnosis; schooling.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos alunos por séries.....	34
Quadro 2: Perfil socioeconômico-cultural das escolas de zona urbana centro.....	36
Quadro 3: Perfil socioeconômico-cultural das escolas de zona urbana bairro.....	40
Quadro 4: Perfil socioeconômico-cultural das escolas de zona rural.....	44
Quadro 5: Questão 1, texto 1 – 4ª série.....	50
Quadro 6: Questão 2, texto 1 – 4ª série.....	51
Quadro 7: Questão 3, texto 1 – 4ª série.....	52
Quadro 8: Questão 4, texto 1 – 4ª série.....	53
Quadro 9: Questão 5, texto 1 – 4ª série.....	54
Quadro 10: Questão 6, texto 1 – 4ª série.....	55
Quadro 11: Questão 1, texto 2 – 4ª série.....	56
Quadro 12: Questão 2, texto 2 – 4ª série.....	57
Quadro 13: Questão 3, texto 2 – 4ª série.....	58
Quadro 14: Questão 4, texto 2 – 4ª série.....	59
Quadro 15: Questão 5, texto 2 – 4ª série.....	60
Quadro 16: Questão 6, texto 2 – 4ª série.....	60
Quadro 17: Questão 1, texto 3 – 4ª série.....	62
Quadro 18: Questão 2, texto 3 – 4ª série.....	63
Quadro 19: Questão 3, texto 3 – 4ª série.....	64
Quadro 20: Questão 4, texto 3 – 4ª série.....	65
Quadro 21: Questão 5, texto 3 – 4ª série.....	66
Quadro 22: Questão 6, texto 3 – 4ª série.....	67
Quadro 23: Tipologia das perguntas – 4ª série.....	68
Quadro 24: Questão 1, texto 1 – 8ª série.....	81
Quadro 25: Questão 2, texto 1 – 8ª série.....	82
Quadro 26: Questão 3, texto 1 – 8ª série.....	83
Quadro 27: Questão 4, texto 1 – 8ª série.....	84
Quadro 28: Questão 5, texto 1 – 8ª série.....	85
Quadro 29: Questão 6, texto 1 – 8ª série.....	85
Quadro 30: Questão 1, texto 2 – 8ª série.....	87
Quadro 31: Questão 2, texto 2 – 8ª série.....	87
Quadro 32: Questão 3, texto 2 – 8ª série.....	88
Quadro 33: Questão 4, texto 2 – 8ª série.....	89
Quadro 34: Questão 5, texto 2 – 8ª série.....	90
Quadro 35: Questão 6, texto 2 – 8ª série.....	91
Quadro 36: Questão 1, texto 3 – 8ª série.....	92
Quadro 37: Questão 2, texto 3 – 8ª série.....	93
Quadro 38: Questão 3, texto 3 – 8ª série.....	93
Quadro 39: Questão 4, texto 3 – 8ª série.....	94
Quadro 40: Questão 5, texto 3 – 8ª série.....	95
Quadro 41: Questão 6, texto 3 – 8ª série.....	96
Quadro 42: Tipologia das perguntas – 8ª série.....	98
Quadro 43: Dificuldades de leitura – 4ª série.....	114
Quadro 44: Dificuldades de leitura – 8ª série.....	115

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
--------------------	----------

ABSTRACT.....	vi
LISTA DE QUADROS	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
1.1. Leitura: do estruturalismo aos estudos do discurso.....	6
1.2. A perspectiva do texto.....	8
1.3. A perspectiva do leitor.....	11
1.4. A perspectiva da interação.....	15
1.5. A perspectiva discursiva.....	21
1.6. A perspectiva interacionista-discursiva.....	24
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	28
2.1. Metodologia de investigação.....	28
2.2. Estudo-piloto.....	29
2.3. Instrumentos de pesquisa.....	30
2.3.1. Questionário socioeconômico-cultural.....	30
2.3.2. Textos e questionários para leitura.....	31
2.4. Cenário da pesquisa: os locais, os sujeitos e as aplicações.....	33
2.4.1. Escolas do quadro urbano – centro.....	35
2.4.2. Escolas do quadro urbano – bairro.....	38
2.4.3. Escolas do quadro rural.....	42
2.5. Procedimentos para análise dos dados.....	47
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE LEITURA.....	49
3.1. A leitura revelada na 4ª série.....	49
3.1.1. Análise referente ao texto “Viciadas em comer os próprios ovos”.....	49
3.1.2. Análise referente ao texto “Pode me chamar de Centro Cultural”.....	56
3.1.3. Análise referente ao texto “O tabaco consome dinheiro público”.....	61
3.1.4. Análise e discussão dos resultados com a 4ª série.....	67
3.2. A leitura revelada na 8ª série.....	81
3.2.1. Análise referente ao texto “Contrabando de agrotóxicos...”.....	81
3.2.2. Análise referente ao texto “Enquanto leio...”.....	86
3.2.3. Análise referente ao texto “Se você reparar...”.....	91
3.2.4. Análise e discussão dos resultados com a 8ª série.....	97
3.3. Reflexões sobre os resultados das análises.....	109
CONCLUSÃO.....	120
BIBLIOGRAFIA.....	124
LISTA DE ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

Quanto mais eu penso nos fenômenos da nossa realidade social, menos sou capaz de relativizar a importância da leitura na vida dos brasileiros (Silva, 1991, p.6).

O valor social da leitura revela-se a partir da importância que essa prática adquiriu nas sociedades urbanas e modernas. Além de possibilitar que o indivíduo ultrapasse os obstáculos impostos pelo cotidiano e tenha acesso, de modo mais fácil, ao mercado de trabalho, a aprendizagem da leitura garante o exercício da cidadania, uma vez que permite ao leitor entender, refletir e atuar sobre uma dada realidade.

Entretanto, apesar dessa evidência, somente a partir de meados da década de 70, no Brasil, que a leitura garantiu seu espaço de discussão. Ao tornar-se campo de investigação teórica e metodológica, a leitura trouxe novas abordagens, como também revelou um dos grandes, ou talvez, o maior fracasso educacional que é a sua aprendizagem nas escolas brasileiras. Criar condições para o aluno desvendar o mundo e interagir de maneira crítica por meio do texto deveria ser o principal objetivo das instituições educacionais. No entanto, não é difícil constatar que a prática de leitura na escola fracassa.

O *Fantástico* – programa produzido e apresentado pela Rede Globo aos domingos – evidenciou, na edição de 13 de junho de 2004, o despreparo dos estudantes que cursam a quarta série de ensino fundamental nas escolas públicas. Um teste “ilustrativo”, aplicado a duzentos e setenta alunos nas vinte e sete capitais brasileiras, apontou que mais da metade desses alunos não conseguiu responder a questões que requeriam raciocínio. Nas atividades de compreensão, um número preocupante de alunos deixou questões em branco e 28,1% erraram mais da metade da prova. Nas provas de Matemática, os alunos não solucionaram os problemas porque não entenderam o enunciado da pergunta. A pesquisa concluiu que 80% dos alunos que fizeram os testes não estão aptos a passar de ano e a maioria desses podem ser considerados analfabetos funcionais: lêem e escrevem, mas demonstram péssima capacidade de interpretação, raciocínio e análise.

A última pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2004), divulgada em 16 de junho de 2004, mostra o estado crítico da

escola pública brasileira, a partir da análise das séries finais de ciclos. Na avaliação de Português, os alunos da quarta-série somaram 169,4 pontos. É maior que os pontos da última avaliação, mas está distante do ideal: acima de 200 pontos. Na oitava série, a média passou de 235,2 para 232 pontos. Quanto à capacidade de leitura, a pesquisa demonstra que, na oitava série, houve um aumento de quase dois pontos percentuais no número de alunos em situação crítica ou muito crítica: eles não conseguem ler e têm dificuldades para escrever.

As preocupações se tornam maiores quando se observam comparações entre diferentes grupos socioeconômico-culturais. Os resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC – sobre a qualidade de ensino evidenciam diferenças de desempenho escolar entre alunos de diferentes regiões geográficas e entre alunos de escolas públicas e particulares. O SAEB (BRASIL, 2004) constatou que 45,1% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental de escolas da zona rural estão em estágio muito crítico de leitura e não foram bem alfabetizados, enquanto que, na zona urbana, o índice é de 19,9%. As regiões Sul e Sudeste obtiveram desempenho melhor que os alunos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O SAEB constatou, ainda, que os resultados de desempenho dos alunos da quarta série que estudam em escolas da rede particular são superiores ao desempenho daqueles que estudam em escolas da rede pública – a rede pública concentra aproximadamente 98% dos estudantes com desempenho muito crítico.

As investigações oficiais nos permitem inferir que somente alguns segmentos da sociedade têm o privilégio de aprender a ler competentemente. Sendo a leitura, de acordo com Silva (1991), um instrumento capaz de promover uma educação emancipadora e apontar para outras formas de convivência social, não é precipitado dizer que a escola vem cumprindo seu compromisso pela metade e não vem propiciando condições para o exercício da cidadania e para a superação das desigualdades sociais, conforme se pregam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Também, vários estudiosos já demonstraram preocupação com relação ao ensino-aprendizagem da leitura na escola e buscaram alternativas para minimizar as dificuldades de compreensão e tornar a escola um espaço de formação de leitores críticos e competentes. Brandão (1991), Araújo (2001), Bortoli (2002) e Ulbriki (2003) são alguns desses estudiosos que trouxeram valiosas contribuições para a comunidade científica ao desenvolverem pesquisas acerca da qualidade de leitura de estudantes do ensino básico pertencentes a segmentos sociais diferenciados.

Brandão (1991), na dissertação de mestrado *Nem sapo, nem príncipe: uma leitura das leituras produzidas por camadas sociais diferentes*, tratou das relações entre leitor e texto e entre texto e outros textos. Utilizando dois textos literários, sendo um mais próximo da realidade das camadas populares e outro texto mais condizente com grupos mais favorecidos, Brandão trabalhou questões de leitura com crianças da quarta série do ensino fundamental a fim de verificar como elas preencheriam os vazios constitutivos dos textos. O estudo demonstrou que as crenças de que as crianças de camadas menos favorecidas não sabem ler ou lêem mal não passam de um equívoco. Demonstrou, também, que há diferenças de leitura entre os alunos de distintas classes sociais, mas estas diferenças não são erros e sim, “marcas de classe”. Brandão enfatiza a necessidade de trabalhar textos que expõem diferentes experiências de vida, pois “o confronto com realidades diferentes permite uma reflexão sobre a estrutura social em que vivemos” (p.16).

Na mesma linha de raciocínio, Araújo (2001), em *A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramento diferenciados*, investigou o papel do conhecimento de mundo e da experiência vivencial na construção de sentido na leitura de dois grupos iniciantes na quinta série do ensino fundamental em duas escolas, sendo uma pública e a outra particular. A partir de dados obtidos durante as atividades de leitura em sala de aula e de entrevistas que visavam traçar o perfil dos grupos focalizados, a pesquisadora constatou modos diferenciados de construir sentidos na leitura de um mesmo texto: de um lado, alunos que aproveitavam as experiências em leitura; por outro lado, alunos que traziam as experiências vivenciais sobre o conteúdo temático abordado pelo texto.

Valiosa, também, é a colaboração de Bortoli (2002), por meio da pesquisa *Leitura: os nós da compreensão*. Bortoli investigou o envolvimento de alunos de diferentes escolas no processo da leitura de textos escritos, analisando o seu nível de compreensão e o processo de construção do hábito de ler. Constatou que esses sujeitos não apresentaram um nível de leitura esperado para a quinta série, que lêem pouco e que não existe a formação de hábito de leitura.

Ainda, a dissertação de mestrado *A construção do sentido na leitura: o papel do conhecimento prévio*, elaborada por Marinês Ulbriki (2003), verificou o ensino e a aprendizagem da leitura em meios distintos. Para a pesquisa, a autora tomou como sujeitos alunos de oitavas séries e seus respectivos professores pertencentes a três escolas situadas em contextos diferentes (uma na zona rural, uma num bairro de periferia e outra no centro da cidade). Realizou a análise das respostas dos alunos a

partir de um questionário sobre um texto persuasivo de propaganda, cuja temática relacionava-se à internet, e constatou que os alunos que dominavam um universo textual mais amplo e possuíam conhecimentos e experiências de mundo em relação ao assunto do texto, conseguiram construir um sentido para o texto e sobressaíram-se em relação aos demais. Os alunos da zona rural e da periferia, por não possuírem recursos tecnológicos e pelo fato de a escola não oferecer a leitura de textos relacionados ao mundo urbano tiveram muitas dificuldades que comprometeram a compreensão do texto.

Esses estudos despertaram o interesse em investigar a qualidade de leitura dos estudantes atendidos no município de Irati-Paraná, cidade onde esta pesquisadora atua como docente dos ensinos fundamental e superior.

Nenhuma pesquisa dessa natureza havia sido desenvolvida nesse município. Assim, um estudo sobre a questão pode auxiliar a Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo Regional de Ensino e os cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Câmpus de Irati na definição de políticas educacionais mais coerentes com a realidade.

Para isso, foi realizada uma investigação de leitura com alunos de classes finais de ciclo (4ª e 8ª séries), pois se acredita que uma visão mais ampla do processo pode encontrar maior respaldo junto a essas Instituições. Diferentemente de outros trabalhos, considerou-se fundamental envolver grupos sociais diferenciados (zona urbana e zona rural; escola pública e escola particular) e oferecer ao aluno mais de um texto para leitura e que um deles estivesse relacionado ao seu perfil social, pois, se as experiências vivenciais influenciam na leitura, é preciso oferecer chances para que todos os alunos possam mostrar sua competência leitora.

Dessa forma, a presente pesquisa foi norteada pela seguinte pergunta: “Os estudantes do município de Irati concluem o ensino fundamental lendo de forma competente?” Areladas a essa pergunta estão outras três:

- Que características os alunos apresentam ao realizar a leitura? Essas características são as mesmas entre diferentes grupos sociais?
- O contexto socioeconômico-cultural interfere na qualidade de leitura dos alunos?
- 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.

Especificamente, procura-se:

a) apontar as principais características de leitura dos alunos do ensino fundamental, a fim de que os órgãos competentes e os professores do ensino fundamental possam (re)definir prioridades de ensino;

b) averiguar o papel desempenhado pelo fator contexto socioeconômico e cultural na construção da leitura, de modo a proporcionar aos órgãos competentes e aos professores desse nível de ensino subsídios concretos para a seleção de textos e definição de estratégias de ensino de leitura.

Para buscar alcançar os objetivos propostos, estrutura-se esta dissertação em três capítulos. No primeiro – Fundamentação teórica – apresenta-se o referencial teórico que ilumina esta dissertação; discutem-se as diferentes perspectivas de leitura dentro dos estudos da linguagem; abordam-se as implicações de cada concepção de leitura na prática em sala de aula; apontam-se as limitações de cada uma das perspectivas.

No capítulo 2 – Percorso metodológico da pesquisa – demonstra-se a metodologia adotada, desde a escolha das escolas, dos sujeitos e dos instrumentos de pesquisa até os procedimentos para a coleta e análise dos registros.

O capítulo 3 – Análise dos questionários de leitura – analisa e discute os registros, bem como apresenta os principais resultados desta pesquisa, mantendo como linha de discussão os estudos que compreendem a revisão da literatura.

Finalmente, a conclusão retoma as perguntas de pesquisa e os objetivos pretendidos, discutindo suas respostas e os resultados encontrados.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo desenvolve o quadro teórico que ilumina esta dissertação. Tem por objetivo recuperar, analisar e avaliar as diferentes perspectivas de leitura que norteiam as pesquisas e o ensino sobre leitura.

Assim, na seção 1.1, demonstra-se que o modo de pensar o ler está associado ao desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem. Desses estudos, depreendem-se quatro perspectivas de leitura que são objeto de uma reflexão mais aprofundada: a perspectiva do texto (seção 1.2), a perspectiva do leitor (seção 1.3), a perspectiva da interação (seção 1.4) e a perspectiva do discurso (seção 1.5). A seguir, na seção 1.6, como uma contribuição adicional, apresenta-se uma proposta conciliatória – a perspectiva interacionista-discursiva – que considera o papel ativo do sujeito leitor na interação com o texto e as condições sócio-históricas-ideológicas da produção da leitura.

1.1. Leitura: do estruturalismo aos estudos do discurso

O desenvolvimento de teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento da própria Lingüística, como a ciência da linguagem humana. A princípio, o objeto de investigação eram as unidades isoladas da língua; com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, o foco foi alterando-se até chegar à concepção de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido, proposta em voga na atualidade.

Kato (1986) apresenta, ainda que sumariamente, um panorama das tendências que exerceram influência no modo de se conceber a leitura ao longo do século XX. Na lingüística estruturalista, pensa-se a leitura como decodificação, palavra que na teoria da leitura quer dizer passar do código escrito para o código oral. Acredita-

se que, uma vez realizada essa decodificação, de palavra em palavra, chega-se sem problemas ao conteúdo.

Uma segunda concepção surge quando se constata a importância do conhecimento lexical do leitor para identificar a palavra. O leitor é considerado, a partir daí, como “antecipador da palavra que vai ler” (KATO, 1986, p.61).

Na lingüística gerativista, a preocupação desloca-se para o nível sentencial. Os investigadores começam a perceber que não basta o leitor conhecer previamente a palavra, mas que é preciso considerar o contexto lingüístico (sentencial) onde ocorre a palavra.

Entretanto, logo se observa que o contexto de se estudar o texto a partir da sentença apenas não parece suficiente. Surge, então, a lingüística textual, que se opõe às correntes anteriores ao tomar como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase, mas sim, o texto – unidade básica de manifestação da linguagem. A preocupação volta-se para os princípios de constituição do texto (o que faz com que o texto seja um texto). Além disso, dentro dessa perspectiva textual, outra corrente surgiu, considerando que havia necessidade de se levar em conta as informações textuais e extratextuais que interferem na construção do significado. Diz-se construção e não mais decodificação, porque se compreende que o significado não está nos dados lingüísticos, mas provém do leitor, de suas experiências, da sua capacidade de predizer e confirmar as hipóteses.

Por sua vez, a Pragmática aparece sublinhando a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, o leitor, através das informações explícitas e implícitas, procura obter os objetivos e as intenções do autor. Então, diferentemente de outras tendências lingüísticas preocupadas exclusivamente com que o texto diz, a Pragmática atenta-se ao por que o autor diz o que diz.

Cabe salientar, ainda, a influência da Análise do discurso no modo de pensar a leitura, pois ela traz para o bojo das discussões a historicidade na constituição do discurso. Nega a intencionalidade, já que, para ela, é a ideologia que determina a configuração dos sentidos. Portanto, a pergunta que deve ser feita é “Como o texto significa?”.

Numa perspectiva psicolingüística, Solé (2003) constata que, embora as formulações teóricas que atribuem um papel importante ao leitor e a seu conhecimento prévio estejam ganhando destaque, as posturas que dão ênfase ao texto e que vêem a leitura como um processo de identificação de sinais gráficos ainda persistem. Dessa

forma, “coexistem”, no domínio das pesquisas e da prática escolar, diferentes perspectivas de leitura que, doravante, serão objeto de um estudo mais aprofundado:

- a perspectiva do texto;
- a perspectiva do leitor;
- a perspectiva interacionista;
- a perspectiva discursiva.

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura.

1.2. A perspectiva do texto

Os estudos de leitura sob a perspectiva do texto centralizam-se no sistema lingüístico, correspondendo às *teorias de decodificação* – de base estruturalista, portanto uma visão imanentista da língua – que concebem o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação desses com o significado. Um dos teóricos que melhor representa essa acepção é Gough (1976, *apud* KLEIMAN, 1989), através de seu “modelo de processamento serial”, o qual tem como objetivo apresentar a seqüência de eventos que ocorrem em um segundo de leitura, com vistas a sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos. Para Gough, o leitor não é um adivinhador, pois ele caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. É como se a simples identificação dos sinais gráficos garantisse a leitura eficiente.

Segundo Leffa (1999), foi nos anos 50 e 60 nos Estados Unidos que a perspectiva do texto predominou nos estudos da leitura. Buscava-se, nessa época, a transparência do texto, mostrando-se o conteúdo da maneira mais clara possível. Para isso, enfatizavam-se as “fórmulas de inteligibilidade” (LEFFA, 1999, p.17), isto é, linguagem simples, vocabulário comum, frases curtas, voz ativa do verbo. Os livros didáticos eram elaborados atendendo rigorosamente tais fórmulas de inteligibilidade, para jamais expor o leitor a uma palavra ou estrutura que não lhe fosse familiar. Acreditava-se, então, que o sucesso da leitura estava sujeito às características do texto; bastava-se adaptá-lo ao leitor para que o grau de compreensão fosse alcançado.

Cuidava-se, também, para que o texto fosse processado em sua totalidade, pois tudo é importante, cada palavra e cada frase. Portanto, a leitura não era vista como

um processo ativo em que o leitor busca no texto as informações que lhe interessam, mas como um processo passivo.

Assim, a perspectiva textual focaliza a obtenção do conteúdo subjacente ao texto. Nas palavras de Leffa (1999, p.18),

tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência. Como na imagem de Thoreau, o texto é o vidro que protege a paisagem numa pintura. Ler é extrair esse conteúdo, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair.

A concepção de leitura sob a perspectiva do texto constitui um modelo de processamento ascendente (“bottom-up”, em inglês). Esse modelo supõe que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades lingüísticas (as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos) e chegar aos níveis superiores do texto. De acordo com Colomer & Camps (2002), nesse processo, o leitor decodifica os signos, oraliza-os mesmo que na forma subvocálica, ouve-se pronunciando-os, recebe o significado de cada unidade e une-os uns aos outros para que a sua soma lhe apresente o significado global. Leffa (1996) acrescenta que a visão exerce um papel fundamental nessa acepção de leitura. O leitor recebe o significado através dos olhos. Seu raciocínio é conduzido pelas informações que entram pelos olhos.

Bezerra (1997/ 2003) expõe que essa abordagem teórica influencia no ensino de língua materna desde os primeiros anos de escolaridade até o final do ensino médio. Os processos ascendentes de leitura alicerçam os métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas; estão na base de propostas de leitura dos textos apresentados nos manuais didáticos, os quais solicitam respostas a um questionário com perguntas prontamente identificadas no texto; estão na orientação que se dá ao aluno para que ele consulte um dicionário ao encontrar no texto alguma palavra desconhecida; e estão, também, na postura de professores que, por exemplo, solicitam ao aluno leitura em voz alta, para aprender a decodificar com rapidez e entonação adequada.

Kleiman (1996) também examina algumas práticas escolares fundamentadas na concepção ascendente. Uma delas observa o texto como um conjunto de estruturas gramaticais que apresenta significado e função independentemente do contexto em que

se inserem. Dessa forma, orienta-se o aluno para uma leitura gramatical, já que o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais como, por exemplo: encontrar sujeito e predicado, retirar substantivos, copiar palavras do texto. Acredita-se, portanto, que o aprendizado da teoria gramatical confere ao leitor maior competência na leitura do texto.

Outra prática aponta o texto como um conjunto de palavras que são o veículo das mensagens e informações. Nessa perspectiva, o aluno é orientado “para uma leitura de palavras: *‘Vamos ler palavra por palavra para depois interpretar’*, como é também comum solicitar um produto mensurável desse processo de domesticação das palavras *‘Qual a mensagem do texto?’*” (KLEIMAN, 1996, p.18). Também, atividades como *“substitua a palavra sublinhada por um sinônimo”*, sem se fazer qualquer referência ao contexto, correspondem a uma crença de que a força das palavras consiste no seu significado de dicionário e não na sua funcionalidade no conjunto do texto.

Ainda, a visão de leitura como uma atividade de decodificação encontra sustentação na prática escolar. Assim, enfatiza-se “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 1996, p.20). Quer dizer, para o aluno responder a uma pergunta sobre o conteúdo do texto, basta passar os olhos pela superfície lingüística e encontrar partes que repitam as palavras presentes na pergunta.

A leitura como avaliação é outra prática bastante freqüente na escola. O professor, para verificar se está ocorrendo compreensão ou não, solicita que o aluno leia em voz alta e lhe faz perguntas referentes àquilo que leu. Kleiman (1996) critica esse procedimento porque, na leitura em voz alta, principalmente se o texto não é conhecido, o leitor se detém mais na forma, na pronúncia, na pontuação e no dialeto do que no conteúdo. Cita, também, como atividade prejudicial à formação do leitor, orientação semelhante a: *“ler da página tal à página tal”*. Desse modo, o aluno lê sem objetivo, sem engajamento cognitivo e afetivo; lê apenas porque o professor mandou.

A perspectiva do texto na leitura tem fomentado várias críticas também de outros autores. Leffa (1999) aponta três razões principais: ênfase no processamento linear da leitura; defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado; valorização das habilidades de nível inferior, como reconhecimento de letras e palavras.

A prática demonstra que não se lê uma enciclopédia da mesma maneira que se lê um romance, como não se lê um manual de instruções para montar um aparelho eletrônico do mesmo modo que se lê um poema. Há diferentes modos de ler, conforme

variam os suportes textuais e os objetivos do leitor. Portanto, apenas eventualmente ocorre extração linear de significados.

Colomer & Camps (2002) esclarecem que não há necessidade de ler em voz alta para captar o significado do que se lê. Testes comprovam que se lê um texto em um tempo muito mais breve do que exigiria sua oralização, mesmo que fosse subvocalica. A possibilidade de leitura compreensiva de um texto situa-se mais ou menos em 400 palavras por minuto, enquanto a emissão oral no mesmo período restringe-se a cerca de 250 palavras por minuto. As autoras acrescentam que na escola a ênfase na leitura em voz alta e a exigência de exatidão fazem com que o aluno se habitue a decifrar mecanicamente sem procurar entender e construir o sentido, o que prejudica a sua formação como leitor.

Outra crítica que se pode impingir à perspectiva textual refere-se à crença de que o texto possui um significado completo, exato e único, não precisando do leitor. Jamais o texto oferece a totalidade de informações; o autor o constrói somente com a informação que julga necessária para que o leitor entenda, eliminando tudo que não é preciso explicitar. Isso exige que o leitor, levando em conta seus conhecimentos, infira de maneira contínua. Como são diferentes as experiências de vida e os conhecimentos de mundo de cada leitor, diferentes também serão os significados gerados por diferentes leitores, como ainda serão diferentes os significados gerados por um mesmo leitor ao ler um mesmo texto em situações diferenciadas de leitura.

1.3. A perspectiva do leitor

Enquanto a perspectiva textual sustenta que a construção do sentido ocorre de modo ascendente – sobe do texto ao leitor, a perspectiva do leitor defende que o sentido é construído de modo descendente (“top-down”) – desce do leitor ao texto. Dessa forma, a obtenção do significado não se dá através de um procedimento linear, palavra por palavra, mas se dá sempre por força da contribuição do leitor. Portanto, ler, nessa perspectiva, é atribuir significado ao texto, o que corresponde à concepção de leitura defendida por estudiosos da leitura (cf. GOODMAN, 1987; SMITH, 1999) orientados pela psicologia cognitivista.

Para Goodman (1987), o que o leitor é capaz de compreender depende daquilo que conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentam variações no que se refere à compreensão do mesmo, pois variam os seus propósitos, seus conhecimentos prévios, suas atitudes, seus

esquemas conceptuais, a cultura social de cada uma. Essas “contribuições” são utilizadas durante toda a leitura e cabe ao leitor empregar uma série de estratégias para avaliar e controlar a própria compreensão. São as estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação e autocorreção, que também são apregoadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Ao ler o texto, o leitor seleciona o que lhe convém, pois nem tudo o que está escrito é igualmente útil. Escolhem-se alguns dados, chamados relevantes e desprezam-se outros, que são desnecessários para a consecução do objetivo a ser atingido. “Se os leitores utilizassem todos os índices disponíveis, o aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com informação desnecessária, inútil ou irrelevante” (GOODMAN, 1987, p.17), o que certamente dificultaria a compreensão. Assim, se uma pessoa precisa saber como deve tomar o medicamento que lhe foi receitado e tem em mãos a bula do remédio, deverá ler apenas aqueles dados referentes à posologia; os demais – referentes à composição, a informações técnicas – são simplesmente ignorados, pelo menos nesse momento.

Durante o processamento do texto, o leitor não joga somente com aquilo que está claramente explícito, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa no texto, mas imprescindível para se poder compor o significado (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996). Em outras palavras, para que seja possível a compreensão do material expresso, é preciso que o leitor inferencie, isto é, “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possui” (GOODMAN, 1987, p.17). Dessa forma, ao tomar o jornal, por exemplo, e ler a manchete “Rebelião em Bangu 1”, imediatamente o leitor aporta ao texto outras informações que fazem parte do seu repertório de conhecimentos prévios. Devido a seu conhecimento de mundo, ele sabe que rebelião é causada por detentos e que Bangu 1 é uma penitenciária, tornando-se desnecessário um título como “Detentos causam rebelião na penitenciária Bangu 1”. Portanto, ao inferenciar, o leitor avança mais fácil e rapidamente na leitura e permite que o texto torne-se mais conciso, manifestando uma característica pertinente ao leitor competente que a escola busca formar.

Também, a partir do conhecimento prévio de alguns aspectos do texto – superestruturas, títulos, subtítulos, cabeçalhos e ilustrações – o leitor é capaz de predizer o que virá no texto. Retornando ao exemplo anterior, ao deparar-se com a manchete “Rebelião em Bangu 1”, é possível que o leitor antecipe algumas das informações que estarão presentes no texto, tais como: funcionários do presídio e/ou familiares dos

detentos tornaram-se reféns; pode haver mortos ou feridos, além de destruição de partes do interior do presídio; a polícia deve ter promovido negociações, a fim de acabar com a rebelião. Além disso, conhecendo a estrutura de uma notícia, o leitor espera encontrar o lide, ou seja, as respostas às perguntas: Quem? Quando? Onde? O quê? Como? Por quê?

O ato de levantar inferências, selecionar e antecipar exige do leitor o uso de duas outras estratégias: confirmação ou autocorreção. Caso confirme suas hipóteses, o leitor avança sem problemas na leitura; caso não confirme, é necessário que ele repense as inferências e hipóteses anteriormente levantadas, formule outras e retome as partes anteriores do texto para fazer os devidos ajustes.

O uso dessas e outras estratégias pressupõe um leitor muito ativo, que utiliza o mínimo necessário dos índices do texto. Isso leva Goodman (1987, p.11) a caracterizar a leitura como “um jogo psicolinguístico de adivinhações”.

Smith (1999) tenta evitar a palavra adivinhação, pois essa, sendo associada ao comportamento impensado e imprudente ou às tentativas de obter algo sem o devido esforço, acaba por ganhar uma conotação negativa para muitos pais e professores. O autor prefere utilizar o termo previsão – eliminação de opções improváveis – pois esse faz referência a uma atividade hábil, ao uso do conhecimento prévio para antecipar o futuro. Para Smith, a previsão é a base do processo da leitura e da aprendizagem do mesmo.

Embora se corra o risco de excessivas simplificações, pode-se sintetizar as idéias de Smith (1999) nas seguintes afirmações:

a) “A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não visual – do que da informação que está diante deles” (p.38), isto é, o leitor jamais se prende, exclusivamente, nos sinais impressos na página, mas utiliza os conhecimentos e habilidades de que já dispõe para construir significados;

b) “Os leitores podem reconhecer as palavras e compreender o texto sem decodificar nenhum símbolo escrito em som” (p.57). Para Smith, não é possível transformar a escrita em fala sem antes compreender a escrita. E se a escrita deve ser compreendida antes de ser oralizada, então, não é necessário oralizá-la;

c) “Os leitores devem dar significado à impressão ao invés de esperar receber significado dela” (p.67). O texto não é uma mina, cheia de riquezas, a ser persistentemente explorada pelo leitor. Pelo contrário, é o leitor, com toda a sua bagagem de experiências prévias que permitirá que o texto faça sentido;

d) “Ler é fazer perguntas ao texto escrito” (p.107). E a compreensão ocorre quando se obtêm as respostas para essas perguntas. A habilidade de fazer perguntas

relevantes e de saber onde encontrar as respostas no texto depende do conhecimento do leitor, do tipo de texto e dos objetivos da leitura;

e) “O que torna transparente os significados e as palavras individuais é o contexto” (p.108). Ainda, o leitor aprende a reconhecer as palavras e, durante o ato, a realizar uma leitura que faça sentido e seja útil.

Leffa (1999, p.26) acrescenta outro pressuposto básico da perspectiva do leitor: “O conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas”. Os esquemas formam uma “rede de conhecimentos” que são armazenados de forma extremamente organizada na memória do leitor e que são acionados quando ele processa o texto. À medida que amplia ou se altera o conhecimento de mundo do leitor, os esquemas automodificam-se.

Observa-se, assim, que a abordagem descendente evidencia o leitor como o eixo principal da leitura, enquanto que ao texto é dado um papel secundário.

Embora seja atribuído um papel altamente ativo ao leitor, pois ele atribui significado, faz previsões, seleciona informações, inferencia, confere, corrige hipóteses sobre o texto, a perspectiva do leitor também tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pelo fato de descartar os aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações do leitor e por considerar, nas propostas de ensino, qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno.

Segundo Leffa (1999, p.28), “na medida em que privilegia o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever”, produzindo-se, então, uma visão limitada da leitura.

O leitor-atribuidor caracteriza-se pela rapidez com que processa o texto – já que não lê a mensagem na íntegra –, pela facilidade de apreender as idéias gerais do texto, pela pouca importância que dá às palavras desconhecidas – uma vez que elas podem ser ignoradas ou deduzidas pelo contexto. Entretanto, é o leitor que tira conclusões apressadas, que faz excessos de adivinhações sem procurar verificá-las, que deixa de processar informações secundárias importantes para a compreensão global do texto (KATO, 1990).

Na concepção de leitura como atribuição, o professor é o facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe propiciar os momentos e o material. Diante da convicção de que é preciso valorizar a leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser

considerada como legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor.

1.4. A perspectiva da interação

Na perspectiva interacionista, ocorre a inter-relação entre processamentos ascendentes e descendentes na busca do significado. Deste modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa – um processo perceptivo – quanto as informações que o leitor traz para o texto – um processo cognitivo. Isso implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto.

Leffa (1999) expõe que a perspectiva interativa acabou perpassando todas as teorias de leitura, com mais ênfase nas abordagens psicolinguística e social. A psicolinguística abrange a abordagem transacional e a teoria da compensação. A primeira revê as teorias que focalizam o processamento ascendente, considerando o contexto maior em que o leitor atua bem como as mudanças que sua atuação produz. Essa abordagem caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos: “muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que vai lendo e muda também o texto tanto durante a escrita como durante a leitura” (LEFFA, 1999, p.28). Assim, ambos – autor e leitor – são responsáveis pela construção do texto.

A teoria da compensação, de Stanovitch (1980, apud LEFFA, 1999) considera que a leitura envolve diferentes níveis de conhecimento (lexical, sintático, enciclopédico etc.) e que esses níveis interagem entre si com a participação maior ou menor na construção dos sentidos, dependendo da contribuição dos outros níveis de conhecimento. Caso o leitor apresente uma deficiência em um desses níveis, ele tentará compensá-la, apoiando-se em um outro nível (ex: conhecimento de tópico) o que permitirá inferir o significado do vocábulo que não conhece. Ou, caso o leitor saiba pouco sobre um determinado conteúdo, deverá utilizar mais o processamento ascendente para compensar a incapacidade de realizar predições a respeito do conteúdo.

Meurer (1988, p.265) alerta que “a interdependência equilibrada entre a informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor é a condição essencial para a compreensão”, isto é, os leitores não devem se apoiar em um dos níveis de informação unicamente em detrimento de outro. Assim, se o leitor prende-se em

demasia aos elementos textuais, poderá não perceber a mensagem em seu aspecto global. Se, pelo contrário, ignora o texto e acredita exageradamente em suas hipóteses, predições e inferências sem procurar confirmá-las no texto, poderá realizar uma interpretação tendenciosa. Portanto, as causas da dificuldade de compreensão, de acordo com Abarca & Rico (2003, p.139), não devem ser atribuídas ao leitor ou ao texto em separado, “mas na inadequação entre o texto e o leitor e, mais concretamente, no processo no qual se conjugam ambos os elementos, isto é, as inferências”.

Abarca & Rico (2003) citam dois tipos de inferências: inferências de conexão textual e inferências extratextuais. As primeiras implicam a relação de idéias sucessivas ou muito próximas. Ocorrem quando o leitor percebe que duas idéias têm um referente comum ou que uma é a causa da outra. As inferências extratextuais requerem um processamento mais profundo da informação e uma considerável ativação de conhecimentos prévios, visto que vão além da informação explícita do texto. Essas inferências exigem que o leitor realize relações globais entre as idéias, perceba, por exemplo, que um determinado acontecimento desencadeou toda a ação do personagem.

Fulgêncio & Liberato (1996) conceituam a inferenciação como um processo de construção de pontes de sentido, de integração entre as informações visuais e os conhecimentos do leitor. Esse processo exige um tipo especial de conhecimento semântico-pragmático: as expectativas. Os autores utilizam o seguinte exemplo para ilustrar os conceitos: “João matou Maria. Amanhã vou visitar João na cadeia”. São as inferências e expectativas que possibilitam que as frases sejam processadas não como blocos desconexos, mas como duas sentenças relacionadas entre si. Assim, a partir do conceito “assassinato”, o leitor ativa outros relacionados a essa noção: “assassinatos são crimes, punidos por lei; as transgressões à lei são passíveis de punição; uma das formas de punição é colocar o infrator na cadeia”. Espera-se, portanto, que o assassino seja preso. Fundamentado nessa expectativa, o leitor pode inferir que João está preso porque matou Maria.

Em resumo, os conceitos presentes no texto evocam uma cadeia de conhecimentos prévios, entre os quais as expectativas, que serão a base para o estabelecimento de inferências, para as conexões que conferem coerência e significado ao texto.

A perspectiva interacionista supõe esclarecimentos acerca de duas etapas envolvidas no processo da leitura: a compreensão e a interpretação. Nesse ponto, recorre-se a Menegassi (1995) para melhor explicitá-las.

A compreensão do texto precede a interpretação e requer que o leitor apreenda a temática; reconheça os tópicos principais; conheça as regras textuais, sintáticas e semânticas da língua usada; depreenda a significação de palavras novas; inferencie. São reconhecidos, no processo de compreensão, três níveis: o nível literal – quando o leitor faz uso apenas das informações visuais; o nível inferencial – que permite ao leitor realizar determinadas conexões não explícitas no texto; e o nível interpretativo – quando o leitor vai além do texto e começa a ampliar a leitura.

A interpretação de texto é uma “manifestação idiossincrática” (MENEGASSI, 1995, p. 88), pois se trata de uma etapa em que o leitor, a partir de seus conhecimentos anteriores, interfere no texto para dar um parecer crítico referente àquilo que leu. Como os conhecimentos e as visões de mundo de cada leitor são diferentes, haverá diferentes possibilidades de interpretação, conseqüentemente, várias possibilidades de leitura.

Marcuschi (1991, p. 52) define a compreensão como “um jogo de inferências” comandado por um conjunto de condições:

- (1) *Condição de base textual*
(...) a existência de um *sistema lingüístico* de domínio comum e suficiente aos propósitos dos interactantes.
- (2) *Condição de conhecimentos relevantes partilhados*
Para que a base textual seja eficaz em atividades interacionais, exige-se mais do que o simples domínio de regras lingüísticas. Isto supõe a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados.
- (3) *Condição de coerência*
As condições (1) e (2) só serão significativamente produtivas se o texto for coerente.
- (4) *Condição de cooperação*
A compreensão se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção, exigindo contratos e negociações bilaterais que se evidenciam na colaboração mútua que, mesmo quando violada, deve preservar vias de acesso relevantes.
- (5) *Condição de abertura textual*
Na medida em que a compreensão se submete à condição (4), o texto transforma-se numa proposta de sentido com características de abertura estratégica, ou seja, com *n* possibilidades interpretativas dentro de alternativas mutuamente aceitáveis.
- (6) *Condição de base contextual*
A condição (5) cria uma indeterminação que as condições (2) e (4) resolvem apenas parcialmente. Por isso, é necessária outra condição que requer a presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção.
- (7) *Condição de determinação tipológica*

Se a condição (6) exige contextualização, ainda não determina a qualidade contextual, que só ocorre em se considerando o *tipo de texto*, pois cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação, agindo conjuntamente com as condições (5) e (6).

Como se pode perceber, na visão de Marcuschi (1991), a leitura não é produto de simples apreensão de significados propostos literalmente pelo texto. Trata-se de um processo complexo que requer uma série de condições inter-relacionadas que possibilitam ao leitor construir pontes de sentidos e atingir a compreensão.

Vários outros autores – Colomer & Camps (2002), Kleiman (1996; 2000), Silva (1991), para citar os mais tradicionais – posicionam-se em favor de uma perspectiva interacionista e trazem importantes contribuições para as pesquisas e o ensino da leitura.

Colomer & Camps (2002) apontam que a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura é a compreensão. Há diversos fatores que podem interferir na compreensão da leitura. As autoras, assinalando o ponto de vista do leitor, dividem-nos em dois grupos: a) o objetivo da leitura; b) os conhecimentos prévios.

O propósito da leitura determina o modo como o leitor abordará o texto e o grau de exigência compreensiva. Assim, ler uma obra literária com a intenção de realizar um trabalho acadêmico; para num futuro próximo realizar uma prova de vestibular; ou com o desejo de distrair-se, exige comportamentos diferentes durante o processamento do texto: uma leitura mais lenta e cuidadosa nos dois primeiros casos, uma leitura mais rápida e seletiva no último caso.

Os conhecimentos prévios podem ser descritos e agrupados em dois itens: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo. Os conhecimentos sobre o escrito envolvem o conhecimento da situação comunicativa (que objetivo tem a comunicação; onde e quando se produz; que relação reflete o registro lingüístico de que o escritor se utiliza); os conhecimentos morfológicos, sintáticos, semânticos, paralingüísticos e o conhecimento da estrutura textual.

Colomer & Camps (2002) alertam que, na escola, é comum ocorrer situações em que os alunos ou lêem sem o menor interesse, pois o texto não lhes acrescenta nada de novo, e situações em que a leitura é irrealizável, porque os alunos não dispõem de nenhum conhecimento sobre o tema e não conseguem relacionar a informação do texto com nenhum esquema conceitual prévio. Então, o equilíbrio entre o dado (as

informações já conhecidas) e o novo (as novas informações proporcionadas pelo texto) é condição essencial para a compreensão.

Kleiman (2000) expõe que o caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor presente no texto através das marcas formais – por exemplo: operadores e conectivos lógicos, expressões modalizadoras (talvez, evidentemente...) adjetivações, nominalizações – que atuam como pistas, necessárias para que o leitor refaça o trajeto delineado pelo autor durante a produção do texto. Deve haver, então, “um acordo de responsabilidade mútua” (KLEIMAN, 2000, p.67) entre autor e leitor, pois ambos precisam cuidar para que o contato seja mantido, embora possam existir divergências de opiniões e interesses. Se o leitor vai ao texto com pré-concepções, podem ocorrer embaraços na compreensão quando essas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois, nesse caso, o leitor, absorto em suas idéias, não consegue reconstruir o quadro referencial através dos mecanismos formais. Dessa maneira, a tendência é que o leitor imponha ao autor – de modo não explícito, como num diálogo face-a-face, porém, próprio desse processo idiossincrático – informações relacionadas às suas crenças e opiniões, apesar de as pistas não permitirem essa conclusão.

Kleiman (1996, p.92) enfatiza ainda que a intencionalidade é constitutiva da interação: “processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; *perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação*” (grifos nossos). Nesta perspectiva, o leitor pode se aproximar das intenções do autor, atribuir possibilidades de intenções – por isso, ler é construir e não reconstruir sentido – mas não chegar ao íntimo, conforme propõe a pesquisadora. A autora aponta para a escola um trabalho de “conscientização lingüística crítica” (p.94), isto é, o trabalho de verificar não apenas como a linguagem funciona no texto, mas também como ela está a serviço das intenções do autor. Ao atribuir intencionalidade, o leitor percebe-se como sujeito e percebe também o outro – o autor – como sujeito.

Silva (1991) expõe que o processo de interação texto-leitor é um trabalho idiossincrático (próprio de cada leitor particular), visto que as experiências, a história dos leitores nunca são iguais. Então, torna-se praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura igual, destacando as mesmas idéias. Em termos de ensino-aprendizagem, Silva (1991, p.50) destaca que, nas tarefas de leitura, o professor precisa criar situações que permitam ao aluno “constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los”, isto é, ler as linhas, as entrelinhas e além das linhas. Assim, durante a constatação, o leitor percebe o sentido primeiro do texto; na

reflexão, ele conclui que há mais sentidos para o texto; na transformação, ele gera mais sentidos para o texto. Portanto, ao ler, o sujeito-leitor constrói um “outro” texto, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos.

A visão de leitura apenas como atividade mental, isto é, como interação das fontes de conhecimento armazenados na memória do leitor, vem sendo questionada pelas pesquisas atuais. Hoje, reconhece-se a leitura também como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Acredita-se, então, que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura (LEFFA, 1999). É só tendo o domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, ou seja, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos; por quem e para quem são escritos, que o leitor terá condições de se apropriar do sentido e da função do texto.

Moita Lopes (1996) também aponta limitações da perspectiva interacionista, visto que essa não leva em conta os aspectos sociais e psico-sociais. O autor sugere que essa abordagem seja complementada com intravisiões de análise do discurso, isto é, que seja verificado o processo de negociação do significado entre os partícipes de uma interação comunicativa – leitor e autor – posicionados social, política, cultural e historicamente. Para Moita Lopes, ler é envolver-se em uma interação com alguém em momento sócio-histórico específico.

No entender de Coracini (1995, p.15), a perspectiva interacionista consiste num prolongamento da abordagem ascendente, na medida que ela vê ainda o texto como objeto autoritário, pois é em sua leitura literal que o leitor encontra as marcas para inferir significados não literais:

Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados: o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

A autora aponta outra abordagem que dê conta dos aspectos históricos, sociais e ideológicos envolvidos no processo de produção da linguagem: a perspectiva discursiva.

1.5. A perspectiva discursiva

Na perspectiva discursiva, não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando-se em consideração as condições de produção. É a Análise do Discurso de orientação francesa (abreviadamente: AD), disciplina edificada por Michel Pêcheux nos fins dos anos sessenta, que orienta e justifica esse modo de pensar o ler. A AD opõe-se às tendências lingüísticas preocupadas exclusivamente com o normativismo (*Este texto está em conformidade com as normas da língua? Quais as normas próprias a este texto?*) e/ou com o conteudismo das análises de texto (*Que significação contém esse texto? Quais as idéias principais contidas neste texto? O que o autor quis dizer?*). A AD, como “estudo da discursivização” (FIORIN, 1990, p.175), isto é, como o estudo do processo de constituição do discurso, desloca-se para o *Como este texto significa?* Nesse sentido, pode-se dizer que a AD se exime do papel de julgar o que é ou não uma leitura adequada. Seu interesse está em explicitar os movimentos, o percurso que o sujeito faz para ler como lê.

A AD parte dos seguintes princípios:

a) Não há um sujeito fonte de sentido, senhor da língua, mas um sujeito cindido, inconsciente, interpelado pela ideologia, portanto, sem liberdade discursiva – noção que provém do fato de a AD pretender-se uma teoria da subjetividade (não-subjetiva) de natureza psicanalítica. O sujeito é afetado pelo “esquecimento ideológico”; ele tem a ilusão de que é origem de seu dizer quando na verdade o seu dizer nasce em outros. Esta é uma ilusão necessária para que o sujeito se constitua em sujeito (ORLANDI, 2001);

b) O discurso é, ao mesmo tempo, estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1997), quer dizer, a estrutura é condição de base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos e não funciona como uma proposição estabilizada, mas encontra-se suscetível ao movimento histórico, social e ideológico;

c) Texto e discurso não se confundem. O discurso apresenta-se como efeito de sentidos entre os locutores (PÊCHEUX, 1990) ou um processo de significação em que estão presentes a língua, a história e o sujeito, interpelado pela ideologia da sociedade. O texto organiza a discursividade. Portanto, deve ser visto na relação com outros textos, com os sujeitos, com as circunstâncias de enunciação, com a exterioridade, com a memória do dizer (ORLANDI, 2001).

Para a AD, os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com o que está fora do texto, nas condições em que eles são produzidos. As condições de produção compreendem, essencialmente, os sujeitos e a situação (o contexto imediato e o

contexto sócio-histórico-ideológico) de ocorrência dos enunciados. Ferreira (1998, p.203) faz uma comparação interessante para explicar que na AD o exterior é parte integrante do interior: “Como se estivéssemos frente a um quadro de um pintor: a moldura, a luz, o ambiente, a parede em que está colocado são elementos que compõem junto com a tela os efeitos de sentido que vão produzir para o observador. Com outra moldura, sob diferente luz, em nova parede, a significação seria outra”. Assim, ao abordar o texto, o leitor precisa considerar as circunstâncias de produção, pois essas são constitutivas dos sentidos.

As condições de produção são acionadas pela memória discursiva. Essa se refere aos sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muitos distantes, e que são reavivados para sustentar cada nova palavra e trazer novos efeitos de sentidos. Como diz Orlandi (2000, p.33), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos”. Isso equivale a afirmar que o discurso é composto também pela historicidade, pela relação com outros discursos. Ao sujeito leitor cabe o papel de verificar “o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro” (p.33). Portanto, a AD rompe os efeitos de evidência e expõe o olhar do leitor à opacidade do texto.

O que pode e o que deve ser dito é designado a partir de um “lugar” marcado numa dada conjuntura, isto é, a partir de uma formação discursiva. Não se pode dizer qualquer coisa, em qualquer lugar, em qualquer momento. Assim, por exemplo, no interior de uma instituição escolar, o lugar do professor, do diretor, do aluno, da merendeira está marcado por determinadas propriedades diferenciais. A hipótese de Pêcheux (1990) é a de que esses lugares estão representados no interior dos processos discursivos. Outro exemplo: a palavra ‘liberdade’ tem sentidos diferentes para um presidiário, para um aluno, para um padre. Isso porque diferentes formações discursivas determinam efeitos de sentido diferenciados. Orlandi (2001, p.62) acrescenta que “há uma história de leitura de texto e uma história de leitores”, ou seja, o mesmo leitor lê o mesmo texto de maneiras diferentes em momentos e em lugares distintos, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes, em diferentes épocas, em diferentes circunstâncias, por diferentes leitores.

Pêcheux (1990, p.83) salienta que os lugares sociais não estão meramente reproduzidos no interior dos processos discursivos, mas ocorre uma espécie de “jogo de imagens de lugares sociais”; isto é, intervêm no discurso uma série de formações imaginárias, que “supõe, da parte do emissor, uma antecipação das representações do

receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. As formações imaginárias designam: a) a imagem que o locutor tem de si mesmo (*Quem sou eu para lhe falar assim?*); b) a imagem que o locutor tem de seu interlocutor (*Quem é ele para que eu lhe fale assim?*); c) a imagem que o locutor julga que o interlocutor tenha do locutor (*Quem é ele para que me fale assim?*); e) a imagem que o locutor faz do referente (*De que eu lhe falo?*) etc. Orlandi (2001) acrescenta que, através das imagens, o sujeito-autor projeta-se no lugar de seu interlocutor e, assim, orientado pelo mecanismo de antecipação, constitui, na textualidade, um leitor virtual. Quando o leitor real aborda o texto, depara-se com um outro leitor aí constituído, com o qual deve se relacionar. Assim, o texto construído pelo leitor real quase nunca corresponde ao texto produzido por um determinado autor. Daí ser inútil buscar as idéias principais bem como as intenções do autor; essas, no entender de Coracini (1995), são sempre construções, produto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar.

Autor e leitor, inseridos em um contexto sócio-histórico-ideológico, são, então, produtores de sentidos. A produção de sentidos se dá em circunstâncias sempre novas. Por isso, não é o texto que determina as leituras, mas a posição a partir da qual fala o sujeito. Lê-se sempre a partir de uma formação discursiva. Há tantas leituras quantas forem as formações discursivas.

A Análise do Discurso também propõe distinções entre os conceitos de compreensão e interpretação. Conforme Orlandi (2000, p.27),

A inteligibilidade refere o sentido à língua: ‘ele disse isso’ é inteligível (...) no entanto não é interpretável pois não se sabe quem é ele e o que ele disse. A interpretação é o sentido pensando o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato (...) A compreensão é muito mais do que isso. Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam.

Em outras palavras, na inteligibilidade busca-se a decifração do código; na interpretação estabelecem-se relações entre as frases e entre contexto de ocorrência dos enunciados; na interpretação “descobrem-se” os processos que fazem o texto significar.

Percebe-se que esses conceitos são “inversos” aos apresentados na teoria interacionista (MENEGASSI, 1995). Enquanto que nessa teoria a compreensão precede a interpretação, na teoria discursiva é a interpretação que precede a compreensão¹.

¹ Nesta pesquisa, compartilham-se os conceitos propostos pela teoria interacionista.

Possenti (1996) apresenta críticas à perspectiva discursiva. O autor defende que a AD – que prioriza o processo histórico de produção, a memória discursiva – deve incorporar os fatores pragmáticos – processo interpessoal de produção e compreensão e o conhecimento partilhado – para a análise dos textos ou discursos. Nesse sentido, para Possenti (1996), o funcionamento do texto necessita dos seguintes fatores: a) material lingüístico; b) os fatores históricos e psicanalíticos – os discursos prévios; c) os fatores pragmáticos – o papel do próprio falante na análise dos fatos da linguagem, isto é, o saber do falante. Pode-se dizer, então, que, segundo o autor, a perspectiva do discurso falha ao desconsiderar os aspectos cognitivos, os conhecimentos do leitor.

1.6. A perspectiva interacionista-discursiva

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) e Ritter (1999), que é possível que sejam estabelecidos pontos de contato que permitirão estudos mais aprofundados a respeito da leitura e de seu ensino nas escolas.

Ritter (1999, p.22-23), 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?

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-discursivo², visto que, dessa forma, evidencia-se o caráter de inter-relação entre os conhecimentos do leitor e outros discursos.

² Torna-se necessário esclarecer que a perspectiva interacionista-discursiva, tal como exposta nesta pesquisa, não consiste numa soma de duas teorias: a interacionista mais a discursiva, mas sim uma teoria interacionista que incorpora em seu quadro epistemológico alguns princípios importantes ao estudo da leitura da Análise de discurso de orientação francesa.

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.

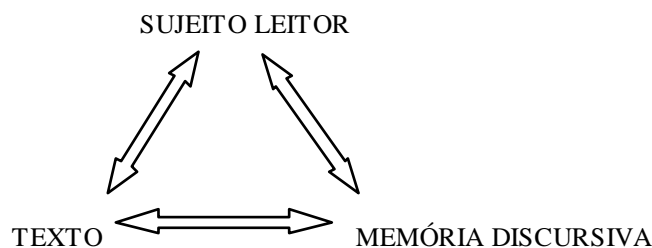
O primeiro enfoque sugere que a leitura inaugura o indivíduo como sujeito humano, compreendendo-se “sujeito” como sujeito sujeitado a algo e sujeito agente sobre algo. De acordo com Dell’Isola (1996, p.75), o sujeito, como agente da interação texto-leitor, “faz uma leitura textual com todo o seu ser: 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, a leitura 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, o leitor

pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, 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 de Ritter (1999) e Possenti (1996) permitem uma proposta triangulada de leitura:



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 lingüístico – 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 na 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, 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 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 no 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; c) cabe ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto, o que o torna um sujeito ativo – e não um sujeito passivo, tal como propõem as teorias da decodificação – uma vez que ele pode perceber a ideologia presente no texto, questioná-la, julgá-la e colocar-se contra.

Esses pressupostos teóricos orientam a formulação do percurso metodológico – Capítulo 2 – que esclarece quais os procedimentos adotados para

investigar a qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental – séries finais do 2º e do 4º ciclo – atendidos no município de Irati-Pr.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo, estruturado em cinco seções, 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 das escolas e sujeitos envolvidos.

Assim, na seção 2.1, são apresentados os princípios metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa; na seção 2.2, descreve-se o estudo-piloto – etapa que precede a coleta de informações e visa ao aprimoramento dos instrumentos a serem utilizados; na seção 2.3, são descritos os instrumentos da pesquisa; em 2.4, demonstra-se como foi o trabalho de campo e, ao mesmo tempo, traça-se o perfil das escolas e dos sujeitos envolvidos. Finalmente, na seção 2.5, apontam-se os procedimentos para a análise dos dados.

2.1. Metodologia de investigação

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. A opção por esse tipo de pesquisa deve-se ao fato de ela permitir que o pesquisador não esteja à margem da realidade que estuda, mas esteja nela, envolva-se com ela, para buscar conhecer mais sobre o que acontece em sala de aula.

Vasconcelos (2002), retomando Lüdke & André (1986), afirma que, na pesquisa qualitativa, os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Em outras palavras, pode-se dizer que a ênfase na pesquisa qualitativo-interpretativa está em compreender a realidade que se estuda, o que exige um pesquisador capaz de problematizar e refletir constante e criticamente.

Com relação à pesquisa de cunho etnográfico³, tomam-se as palavras de Spradley (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 14) para conceituá-la como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” e de Wolcott (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 14), o qual adverte que “o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”. Ainda, vale considerar que, na pesquisa de cunho etnográfico, a análise dos fatos deve ser realizada sem preconceitos, considerando as condições sob as quais foram feitas as coletas de informações, e deve ser orientada por teorias que fundamentem a interpretação (VASCONCELOS, 2002).

Convém salientar que, para a consecução desta pesquisa, torna-se necessário fazer uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação sejam constantemente revistos e os fundamentos teóricos, repensados. O que se deseja é colaborar com a comunidade científica, (re)formulando conceitos, trazendo novas formas de entendimento da realidade, e com a sociedade, (re)pensando o ensino na escola, trazendo possibilidades de um ensino mais produtivo e emancipador.

Acredita-se que esse percurso metodológico é o mais indicado para diagnosticar a competência leitora de alunos em séries finais de ciclo (4^a e 8^a séries) em contextos socioeconômico-culturais diferenciados, visto que a pesquisadora pode 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-Pr.

2.2. Estudo-piloto

O estudo-piloto (ou pilotagem) consiste numa aplicação prévia dos instrumentos de pesquisa, a fim de se verificar se os mesmos darão condições ao pesquisador de atingir os objetivos almejados.

O estudo-piloto foi realizado entre os dias 14 e 18 de setembro de 2004, com oito alunos (quatro alunos de 4^a série de uma escola pública localizada na área central

³ “Devido ao fato de a pesquisa etnográfica realizada na escola não seguir estritamente os procedimentos utilizados pelos antropólogos, porque não consideram o entorno sócio-político-econômico-cultural no estudo do fenômeno eleito, André (1995) prefere dizer que na área educacional é feita pesquisa de cunho etnográfico e não etnografia” (VASCONCELOS, 2002, p. 284).

da cidade de Irati-Pr e quatro alunos de 8ª série de uma escola pública localizada nos arredores da cidade).

Inicialmente, a pesquisadora dirigiu-se às duas escolas (escolhidas de forma aleatória) e conversou com a direção e com os professores para explicar o porquê e a importância dessa etapa da pesquisa. Em seguida, com a ajuda dos professores, foram escolhidos, também aleatoriamente, os alunos que fariam parte da pilotagem. Esses foram levados à biblioteca da escola e convidados a participar da pesquisa, realizando as leituras, respondendo aos questionários e apontando pontos obscuros do material que estavam dificultando a realização das atividades propostas. Posteriormente, esses alunos foram excluídos da pesquisa, visto que sua função era servir de base para a construção dos instrumentos finais.

A partir das reflexões oriundas do estudo-piloto, chegou-se à reformulação de várias questões que causaram embaraços na compreensão dos alunos envolvidos nessa etapa. As questões definitivas encontram-se na seção 2.3.1 e nos anexos.

A importância dessa etapa tornou-se clara, pois se pôde aprimorar os instrumentos de pesquisa.

2.3. Instrumentos da pesquisa

Para a realização deste trabalho, foram utilizados três tipos de materiais: questionário socioeconômico, cultural e educacional; textos de diferentes gêneros e questionários que versavam sobre o conteúdo dos textos.

2.3.1. Questionário socioeconômico-cultural e educacional

O objetivo desse questionário era conhecer o perfil socioeconômico dos alunos das escolas pesquisadas e suas atitudes acerca da leitura. A partir deste levantamento, buscou-se caracterizar as escolas e os alunos e identificar as possíveis diferenças entre os grupos pesquisados.

O questionário constava de treze questões. As oito primeiras buscavam conhecer a realidade econômica e social dos alunos: onde mora; número de pessoas com as quais convivem; profissão e escolaridade dos pais; aparelhos eletrodomésticos de que dispõe em casa; viagens de férias; frequência ao cinema; renda mensal.

As outras cinco diziam respeito às atitudes frente à leitura: se gosta de ler ou não, o porquê; situação em que mais lê; auto-avaliação como leitor; material de leitura disponível em casa; tipos de leitura que mais aprecia.

Apresenta-se a seguir o questionário aplicado aos alunos.

NOME: _____

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E EDUCACIONAL

1. *Em que bairro você mora?*

2. *Quantas pessoas moram em sua casa?*

3. *Qual a profissão do seu pai? E da sua mãe?*

4. *Até que série seu pai estudou? E a sua mãe?*

5. *Quais destes aparelhos você tem em casa?*

geladeira televisão vídeo-cassete
DVD telefone computador internet

6. *Você costuma viajar nas férias? Para onde?*

7. *Quantas vezes você já foi ao cinema?*

8. *A renda mensal de sua família é de:*

até R\$ 260 de R\$ 260 até R\$ 700 de R\$ 700 até R\$ 1200
 de R\$ 1200 até R\$ 1800 mais de R\$ 1800

9. *Você gosta de ler? Por quê?*

10. *Em que situação você mais lê? ⁴*

quando a professora ou os pais pedem
 quando estou de folga e tenho vontade de ler

11. *Você se considera um bom leitor? Por quê?*

12. *Em casa você tem bastantes livros, jornais, revistas, etc.? Como adquire esse material?*

13. *Que coisas você mais gosta de ler?*

livros de histórias gibis poesias jornais revistas
 textos que a professora pede para ler na sala textos da internet outro.
Qual? _____

2.3.2. Textos e questionários para leitura (Anexos 1 a 4)

Para a seleção dos textos utilizados na pesquisa, foram adotados dois critérios:

⁴ Apesar da pilotagem realizada, essa questão foi desconsiderada nas análises, por não ter permitido aos alunos uma expressão de sentidos mais aberta.

1º) deveriam ser selecionados textos não-escolares, isto é, textos de circulação social, pois um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola é favorecer que os alunos compreendam textos com os quais o cidadão se defronta em diferentes situações de participação social;

2º) como a pesquisa privilegia dois espaços geográficos bastante distintos – zona urbana (centro e bairro) e zona rural, deveriam ser oferecidos três textos para cada uma das séries: um que focalizasse temática próxima à realidade vivencial dos alunos do meio urbano; um que tratasse de uma temática de maior interesse dos alunos da zona rural e um texto intermediário que pudesse servir a qualquer público.

Atendidos esses critérios, passou-se à procura de textos em jornais, revistas e murais. Finalmente, foram eleitos os seguintes textos:

- 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) (Anexos 1 a 3).

- 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) (Anexos 4 a 6).

Para cada texto, foi planejado um questionário de leitura. Para isso, analisou-se, antes, em livros didáticos e em cadernos de anotações de alunos de 4ª e 8ª séries, a tipologia de questões com a qual os alunos estavam mais habituados na prática escolar, a fim de que o diagnóstico não se distanciasse da realidade da sala de aula. Chegou-se, finalmente, a um questionário em que constavam seis perguntas dissertativas, sendo algumas de nível extrativo e outras de nível compreensivo e interpretativo, com predomínio dessas. Nessas questões, buscava-se investigar se o aluno extraía informações explícitas do texto, identificava o objetivo e o destinatário do texto; conseguia explicar partes do texto; relacionava o texto num todo coerente; estabelecia relações entre frases e idéias do texto; buscava outros discursos sociais, além daqueles que marcam a posição social do leitor, para sustentar as respostas.

2.4. Cenário da pesquisa: os locais, os sujeitos e as aplicações

Com o objetivo de diagnosticar a competência leitora de alunos em séries finais de ciclo (4^a e 8^a séries), em contextos socioeconômico-culturais diferenciados e, assim, contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental atendidos no município de Irati-Pr, realizou-se a coleta de informações, que foi iniciada no dia 10 de outubro e concluída no dia 30 de novembro de 2004.

Foram visitadas nove escolas pertencentes ao município de Irati, sendo duas localizadas na área central da cidade, três em bairros próximos ao centro e quatro no interior, abrangendo, assim, todo o território do município. Primeiramente, entrou-se em contato com o diretor e/ou orientador da escola, o qual encaminhava a pesquisadora para conversar com os professores. Todas as escolas permitiram a realização do trabalho. Na sala de aula, a pesquisadora conversava com os alunos e dava início ao trabalho. Num primeiro momento, procurava acalmá-los, dizendo que isto não valeria nota para eles e explicava que este era um trabalho realizado para a UNICENTRO, sem mencionar, portanto, que se tratava de um diagnóstico de leitura. Como a presença de estagiários da UNICENTRO era uma presença constante nas escolas, os alunos não questionaram a realização do trabalho. Então, distribuía o texto – para a leitura individual e silenciosa – e o questionário, lembrava aos alunos que as questões eram referentes ao texto e aguardava que o respondessem. Solicitou-se aos alunos que se identificassem apenas pelo primeiro nome, ou utilizassem um nome de fantasia.

A coleta foi realizada em dias distintos, para que os alunos não se sentissem muito cansados e a leitura de um texto não interferisse na leitura de outro. O questionário sócio-econômico foi respondido com a ajuda da professora e da pesquisadora, para solucionar possíveis dúvidas, contudo, cuidando para não interferir nas respostas.

Para a escolha do local de pesquisa foram adotados os seguintes critérios:

- 1º) as escolas deveriam atender alunos da educação infantil à 8^a série do ensino fundamental;
- 2º) as escolas deveriam estar localizadas em pontos geográficos distintos, no município;
- 3º) as escolas deveriam pertencer a contextos socioeconômico-culturais diferenciados.

Por questões éticas, as escolas foram identificadas através do seguinte código:

- Escolas de zona rural: ZR1; ZR2; ZR3; ZR4;
- Escolas de zona urbana centro: ZUC1; ZUC2;
- Escolas de zona urbana bairro: ZUB1; ZUB2; EP.

De cada escola, foram selecionadas duas turmas: uma de 4ª série e uma de 8ª série. A escolha foi realizada pelo diretor, orientador ou professores da respectiva escola.

As 4ª séries das escolas públicas são atendidas pelo município e as 8ª séries são atendidas pelo estado. Pode-se dizer, então, que cada prédio comporta duas escolas, que possuem nomes diferenciados. Entretanto, para efeito desta pesquisa, cada grupo de 4ª e 8ª séries que estuda num mesmo prédio é considerado como pertencente a uma mesma escola.

Foram envolvidos na pesquisa 412 alunos, sendo 202 de 4ª série e 210 de 8ª série, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1: Distribuição dos alunos por séries.

ESCOLA	4ª SÉRIE	8ª SÉRIE
ZUC1	17	19
ZUC2	29	32
ZUB1	26	32
ZUB2	19	20
EP	17	18
ZR1	28	21
ZR2	21	18
ZR3	24	28
ZR4	21	22
TOTAL	202	210

O Quadro resume o número de alunos que efetivamente participaram da pesquisa, que pode ou não coincidir com o número de alunos matriculados na turma, visto que os alunos que deixaram de participar de uma das etapas foram excluídos do total.

A seguir, descrevem-se as escolas – do quadro urbano e rural – o perfil socioeconômico-cultural dos sujeitos envolvidos, suas concepções acerca da leitura e suas atitudes com relação ao trabalho desenvolvido pela pesquisadora.

2.4.1. Escolas do quadro urbano – centro

Duas escolas públicas localizadas na área central foram selecionadas para a pesquisa: ZUC1 e ZUC2. Embora as escolas estejam localizadas numa área central, apresentam vários alunos que moram em bairros distantes da escola e no interior do município e que, portanto, precisam fazer uso do transporte escolar. Apesar de ser um item interessante, esse ponto não foi investigado pela pesquisa, em função dos objetivos delineados.

A escola ZUC1 atende 517 alunos: 250 de Pré a 4ª séries, 215 de 5ª a 8ª séries e 32 de ensino médio. O prédio passou por reformas recentemente e, por isso, está bem conservado. A escola conta com 13 salas de aula, sala de vídeo, salão para grandes eventos (reuniões, apresentações teatrais), biblioteca, quadra esportiva aberta, secretarias e diretoria (uma sala para a escola municipal e outra para estadual). A biblioteca é pequena. Não há espaço para estudos individuais. Apenas uma mesa pequena dedicada para estudos coletivos. Pode-se dizer que há um número significativo de livros (5000), mas a maior parte é de livros didáticos.

A escola ZUC2 é dirigida por Irmãs da Congregação Vicentina. Atende 1133 alunos do ensino fundamental, sendo 494 de Pré a 4ª séries e 639 de 5ª a 8ª séries. Ocupa uma extensa área territorial e conta com três quadras de esportes (uma coberta), sala de jogos, parque infantil, bosque, refeitório e várias áreas livres para recreação e circulação dos alunos. Na parte interna, há mais de 20 salas de aula, duas salas de direção, sala dos professores, secretaria, duas salas de hora-atividade, sala de recursos audiovisuais, três salas de vídeo, laboratório de ciências e um salão nobre. A biblioteca é ampla, com várias mesas destinadas a estudos coletivos. Há um bom acervo (cerca de 8000 livros, sendo a maior parte de literatura infantil), que parece atender bem às necessidades dos alunos e professores.

As duas escolas oferecem aulas de reforço aos alunos da 4ª série que apresentam dificuldades de aprendizagem. Entretanto, a turma pesquisada de ZUC1 não as frequenta (A professora só ficou sabendo que os alunos não estavam comparecendo a essas aulas quando a pesquisadora indagou a respeito desse tipo de atividade.).

O perfil sócio-econômico-cultural dos alunos está representado no Quadro 2.

Quadro 2: Perfil socioeconômico-cultural das escolas da zona urbana centro

Escola	Série	Número de alunos	Renda mensal média da família	Atividades profissionais dos pais	Nível de escolaridade dos pais	Atividades sociais / de férias	Material de leitura em casa
ZUC1	4ª	17	Até 700 reais	Operários, pedreiros, serviços gerais, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (a maioria até 4ª série)	A maioria não frequenta cinema e as viagens de férias restringem-se a visitas a parentes.	Pouca disponibilidade
	8ª	19	Até 700 reais	Pedreiros, agricultores, motoristas, vendedores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (a maioria até a 4ª série)	A maioria não frequenta cinema e as viagens de férias restringem-se a visitas a parentes.	Pouca disponibilidade
ZUC2	4ª	29	Até 1200 reais	Agricultores, pedreiros, manicure, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 8ª série)	A maioria não frequenta cinema. Viagens de férias: praias, visita a parentes.	Razoável disponibilidade
	8ª	32	Até 1800 reais	Agricultores, comerciantes, gerentes, professores, donas de casa	Ensino médio	A maioria frequenta cinema. Viagens de férias: praias	Grande disponibilidade

As crianças das 4^{as} séries disseram que gostam de ler porque a leitura: “*pode me dar trabalho*”; “*é divertido*”; “*prepara para o futuro*” (ZUC1); “*porque a gente fica inteligente*”; “*porque conheço mais coisas e mais histórias*”, “*porque ler é uma coisa bem bonita, ensina e ao mesmo tempo você aprende*” (ZUC2). Os alunos auto-avaliam-se como bons leitores: “*porque eu leio bastante*”; “*porque tenho notas boas*” (ZUC1); “*porque eu leio muito*”; “*porque eu acho minha voz bonita*”; “*porque eu não tenho muitos erros*” (ZUC2). As leituras mais apreciadas são gibis, poesias e livros de histórias.

As turmas das 8^{as} séries mostraram concepções diferenciadas sobre a leitura. Os alunos de ZUC1 responderam, em sua maioria, que não gostam de ler: “*porque enjoa*”; “*porque é muito cansativo*”; “*porque leio mal*”; e não se consideram bons leitores. Já a maior parte dos alunos de ZUC2 afirma que gosta de ler: “*porque além de aprender é divertido*”; “*porque eu aprendo palavras e histórias que eu não conhecia*”; “*porque a leitura ajuda no vocabulário e é legal*”. Entretanto, metade dessa turma não se avalia como bom leitor, “*porque não costumo ler com frequência*”; “*porque não tenho paciência*”; “*porque só leio quando pedem*”. Os tipos de leitura mais apreciados desses grupos são: revistas, livros de histórias e gibis.

Quanto ao trabalho de aplicação dos textos e questionários, tem-se a ressaltar que:

- em ZUC1, a efetivação da pesquisa foi bastante difícil, principalmente nos primeiros encontros. Na 4^a série, era visível que a presença da pesquisadora causava constrangimentos, pois, ainda, a realização de pesquisas em nível de mestrado é uma prática rara neste contexto. A professora mostrou-se muito insegura quanto ao desempenho dos alunos na leitura e os alunos mostraram insatisfação quanto ao ler o texto e responder a perguntas. Eles demoram muito para responder as perguntas e alguns reclamavam a todo instante. Na 8^a série, algumas vezes, a pesquisadora chegou à escola e não pôde realizar o trabalho, porque havia pouquíssimos alunos em sala. Os professores desconheciam o motivo da ausência dos alunos; diziam apenas “*esta turma falta muito*”. Além disso, os alunos foram pouco prestativos, mostrando-se bastante insatisfeitos para desenvolver o trabalho. Alguns tentaram responder às perguntas dos testes de leitura, sem olhar no texto;

- em ZUC2, o trabalho transcorreu sem grandes problemas. A pesquisadora tinha sido professora da 4^a série no primeiro semestre, portanto, já conhecia os alunos dessa turma. A atual professora se mostrou muito prestativa e segura, colaborando sempre que necessário. Já os alunos realizaram com satisfação

apenas o primeiro trabalho; para a realização dos outros, mostraram-se insatisfeitos e reclamaram bastante. A turma da 8ª série mostrou-se muito agitada. Demoravam-se alguns minutos para que a professora conseguisse acalmá-la e a pesquisadora pudesse dar início ao trabalho. Uma das professoras comentou que a excessiva falta e a troca de professores no começo do ano letivo prejudicou a conduta disciplinar desses alunos. Entretanto, para esta pesquisa, pode-se dizer que houve a colaboração de todos (exceto alguns, que tentavam realizar a atividade copiando de outros).

2.4.2. Escolas do quadro urbano – bairro

Três escolas localizadas nos arredores do centro foram escolhidas para a pesquisa, sendo duas públicas e uma particular: ZUB1, ZUB2 e EP.

A escola ZUB1 funciona no CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente). Atende 540 alunos: 282 de Pré a 4ª séries e 258 de 5ª a 8ª séries. O prédio apresenta 14 salas de aula, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de psicomotricidade, sala de hora-atividade para os professores, salão para grandes eventos, palco ao ar livre, quadra de esportes coberta, refeitório, parque infantil e horta. Funciona, ainda, no interior da escola, uma panificadora, um salão de beleza e uma sala de serigrafia. A biblioteca é ampla e conta com vários espaços para estudos coletivos. É um ambiente agradável com vários desenhos coloridos na parede. O acervo é razoável (5141 livros, contando os livros didáticos) e, segundo a bibliotecária, atende às necessidades de alunos e professores.

Os alunos da 4ª série dessa escola participam da educação integral. Assim, pela manhã, eles têm aulas regulares e, à tarde, participam de outras atividades programadas: recreação/esportes, artes, leitura e produção de textos, brinquedoteca, tarefas escolares, inglês, Karatê, Taekwon-Do, música e dança. Para as aulas regulares, a escola adotou o sistema de divisão de matérias entre os professores: há um professor para Português, História e Geografia e um professor para Matemática e Ciências.

A escola ZUB2 atende a 395 alunos, sendo 165 de Pré a 4ª séries e 230 de 5ª a 8ª séries. A estrutura física é precária. A escola conta com oito salas de aula, secretaria, sala de direção. Não há quadra esportiva coberta e nem espaço próprio para o funcionamento da biblioteca. Os poucos livros ficam na secretaria da escola para empréstimos dos alunos e professores. Também, não há sala de televisão e vídeo; esses aparelhos estão afixados em uma sala de aula e quando um professor precisa utilizá-los, torna-se necessário remanejar os alunos que ocupam a sala.

Nessa escola, há duas 4ª séries: numa estão os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem e, na outra, estão aqueles que têm bom desempenho escolar. Para a pesquisa, foi escolhido o segundo grupo. A escola também adota o sistema de divisão de matérias entre os professores: há um professor para Português, História e Geografia e um professor para Matemática e Ciências.

A escola EP divide espaço com uma escola pública e localiza-se num bairro próximo ao centro da cidade de Irati. É uma escola bastante conceituada que adota materiais didáticos produzidos por um sistema particular de ensino: o Sistema Positivo. Atende a 610 alunos, do Pré ao 3º ano do ensino médio. Alguns são residentes em municípios vizinhos. Possui uma boa estrutura física, com 12 salas de aula, secretaria, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, duas quadras esportivas cobertas, campo de futebol e parque infantil. Logo no portão de entrada, há seguranças que cuidam da circulação dos alunos. A biblioteca funciona num espaço pequeno, com poucas mesas de estudos coletivos. O acervo é de 3000 livros, aproximadamente – sendo a maioria de literatura – e parece atender em partes às necessidades de alunos e professores.

A seguir demonstra-se, por meio do Quadro 3, o perfil socioeconômico-cultural dos alunos.

Quadro 3: Perfil socioeconômico-cultural das escolas da zona urbana bairro

Escola	Série	Número de alunos	Renda mensal média da família	Atividades profissionais dos pais	Nível de escolaridade dos pais	Atividades sociais / de férias	Material de leitura em casa
ZUB1	4 ^a	26	Até 700 reais	Pedreiros, guardiões, empregadas domésticas, professoras	Ensino fundamental incompleto (até 4 ^a série)	A maioria não frequenta cinema e as viagens de férias restringem-se a visitas a parentes.	Pouca disponibilidade
	8 ^a	33	Até 1200 reais	Caminhoneiros, pedreiros, donas de casa, serviços gerais	Ensino fundamental incompleto (até a 4 ^a série)	A maioria não frequenta cinema e as viagens de férias restringem-se a visitas a parentes.	Pouca disponibilidade
ZUB2	4 ^a	19	Até 700 reais	Pedreiros, operários, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4 ^a série)	Não frequentam cinema e as viagens de férias restringem-se a visitas a parentes	Pouca disponibilidade
	8 ^a	20	Até 700 reais	Pedreiros, serviços gerais, donas de casa.	Ensino fundamental incompleto (até 4 ^a série)	Não frequentam cinema e as viagens de férias restringem-se a visitas a parentes	Pouca disponibilidade
EP	4 ^a	18	Igual ou superior a 1800 reais	Professores, comerciantes, engenheiros, médicos, enfermeiros	Ensino superior	A maioria frequenta cinemas e viaja nas férias (praias)	Grande disponibilidade
	8 ^a	18	Superior a 1800 reais	Professores, comerciantes, engenheiros, bancários	Ensino superior	Todos dizem que vão ao cinema com frequência e viajam nas férias (praias)	Grande disponibilidade

Os alunos da 4ª série de ZUB1 e ZUB2 disseram que gostam de ler e deram as seguintes justificativas: “*a gente aprende muitas coisas*” (ZUB1); “*porque é uma atividade da escola e eu gosto da escola*”; “*porque a inteligência da gente cresce*” (ZUB2). Em sua maioria, eles avaliam-se como bons leitores e assim explicaram: “*porque eu sempre leio e às vezes eu leio para minha mãe escutar*”; “*porque eu leio bem*”; “*porque não erro muito*” (ZUB1); “*porque eu não gaguejo*”; “*porque eu treino muito*” (ZUB2). As leituras preferidas são: livros de histórias, gibis e revistas.

A maioria dos alunos da escola EP – 4ª série – disse que não gosta de ler ou gosta mais ou menos “*porque não me interessa*”; “*porque não tenho paciência*”; “*porque não gosto de ficar parada*”. Eles não se avaliam como bons leitores: “*porque eu não leio todos os dias*”; “*porque eu gaguejo um pouco*”; “*porque não tenho uma voz muito boa para isso*”. Livros de histórias, gibis e poesias são as leituras preferidas desse grupo.

Os alunos da 8ª série de ZUB1, ZUB2 e EP afirmam que gostam de ler “*porque aprende mais com a leitura*”; “*porque vai servir para o futuro*”; “*porque a leitura melhora nossa vida*” (ZUB2); “*gosto, porque é um meio de estar a par de tudo o que acontece*” (EP). Entretanto, os alunos de ZUB1 e ZUB2 não se auto-avaliam como bons leitores: “*porque não sou acostumado a ler*”; “*porque eu não tenho interesse nisso*”; “*porque às vezes não consigo ler palavras complicadas*” (ZUB1); “*porque eu não leio até o fim*”; “*porque eu leio gaguejando*”; “*porque às vezes da preguiça*” (ZUB2). Metade dos alunos de EP consideram-se como bons leitores e assim justificam: “*não, porque eu leio muito pouco*”; “*não, não gosto de ler*”; “*sim, porque leio bastante*”; “*sim, porque entendo o que leio*”. O maior interesse de leitura reside em revistas e gibis.

Sobre a coleta de informações, tem-se a observar que:

- na 4ª série, da escola ZUB1, a coordenadora e a professora ficaram um pouco receosas quanto ao trabalho. Aquela fez várias perguntas sobre a pesquisa; essa se preocupou com o desempenho dos alunos e tratou de justificar: “*eles estavam bem piores*”; “*são poucas aulas de português*”. Na 8ª série, não houve qualquer objeção por parte da equipe pedagógica. A maior dificuldade, em ambas as turmas, consistiu no fato de os alunos sentarem-se em carteiras conjugadas, o que tornou difícil evitar que eles copiassem um dos outros;

- não houve dificuldades para a realização da pesquisa em ZUB2. Tanto a direção como as professoras colocaram a turma à disposição da pesquisadora. Os alunos

realizaram as atividades; alguns com mais responsabilidade; outros não deram muita importância e responderam com bastante pressa;

- quanto à escola EP, no início, a pesquisadora acreditava que, por se tratar de uma escola particular, poderiam ocorrer empecilhos para a realização da pesquisa. Entretanto, esses não ocorreram. Houve apenas um pequeno “ajuste” no trabalho, na 4ª série: a direção e a professora consideraram melhor que o questionário socioeconômico cultural fosse preenchido pelas crianças em casa, junto com os pais, e que a pesquisadora deveria elaborar uma carta para esses, explicando os objetivos do trabalho. Assim foi feito e o trabalho transcorreu sem problemas. Os alunos foram prestativos e desenvolveram as atividades, quase sem realizar perguntas.

2.4.3. Escolas do quadro rural

Foram escolhidas quatro escolas localizadas no interior do Município: ZR1, ZR2, ZR4 (localizadas em distritos de Irati) e ZR3. A maior parte da clientela é oriunda de comunidades distantes da escola e, por isso, necessita usar o ônibus escolar, o qual não realiza o trajeto nos dias chuvosos, impossibilitando que, nesses dias, os alunos freqüentem as aulas. Também, quando as famílias precisam deslocar-se à cidade, por motivos diversos, as crianças costumam faltar às aulas. Outro problema que ocasiona as ausências é que vários alunos auxiliam os pais no trabalho da lavoura, no horário das aulas.

A escola ZR1 está localizada a 15 km do centro da cidade. Atende a 389 alunos, sendo 173 de Pré a 4ª séries, 180 de 5ª a 8ª séries e 36 de ensino médio. A estrutura é precária. Algumas salas de aulas funcionam em uma construção de tijolos e outras funcionam em uma construção de madeira, bastante antiga. Ao todo são oito salas de aula, secretaria e sala dos professores. Para a prática de atividades esportivas, a escola conta com uma quadra aberta. A cozinha funciona em uma outra construção, também em condições precárias. A escola ainda não possui espaço próprio para o funcionamento da biblioteca. O acervo de livros é pequeno – menos de 500 livros, didáticos e de literatura – e parece não ser suficiente para os alunos e professores.

ZR2 está localizada a 12 km do centro. Atende a 140 alunos de Pré a 4ª séries e 125 de 5ª a 8ª séries, totalizando 265 alunos. Há deficiências quanto à estrutura física. A escola possui seis salas de aula, refeitório, secretaria, sala de direção e sala dos professores. Há falta de sala de aula para os alunos de Pré a 4ª séries, por isso a escola precisa ocupar uma das salas do posto de saúde. Na parte externa, a escola conta com quadra esportiva aberta, parque infantil e horta. Recentemente, a escola adquiriu uma

biblioteca. Ela funciona numa construção antiga, tombada pelo patrimônio histórico. É rodeada por um belíssimo e bem cuidado jardim. Nesse espaço, ocorrem aulas de violão e pintura; também, está sendo montado um laboratório de informática. Por falta de bibliotecária, esse lugar fica fechado. O acervo é pequeno, com mais ou menos 500 livros de literatura (brasileira e infanto-juvenil) catalogados, e não atende às necessidades de alunos e professores.

A escola ZR3 situa-se a 23 km do centro da cidade. Tem acesso difícil, visto que parte do trajeto é de asfalto e parte é de estrada de chão, em condições precárias. Comporta em suas dependências 371 alunos, sendo 95 de Pré a 4ª séries, 152 de 5ª a 8ª séries e 124 do ensino médio. A estrutura física é ruim. Há 10 salas de aula, secretaria, sala de direção, sala dos professores e laboratório de ciências, mas não há sala de vídeo, laboratório de informática, nem salão para a realização de eventos (teatros, reuniões de pais). Externamente, há uma extensa área para a circulação dos alunos. Há ainda uma quadra esportiva coberta, mas em péssimas condições. A biblioteca funciona num espaço pequeno e conta com algumas mesas para estudos coletivos. O acervo é de aproximadamente 3000 livros, mas a maior parte é de livros didáticos.

A instituição escolar ZR4 localiza-se a 50 km (mais ou menos) do centro. O acesso é difícil; boa parte do trajeto é de estrada de chão, em condições precárias. A escola é dirigida por Irmãs religiosas e atende 229 alunos, sendo 107 de Pré a 4ª séries e 122 de 5ª a 8ª séries. Não oferece Ensino Médio e aqueles que desejam fazê-lo, devem dirigir-se a um outro estabelecimento, a 22 km de ZR4. A estrutura física compreende seis salas de aula, secretaria, sala dos professores, cozinha e uma biblioteca. Na parte externa, há uma quadra de esportes aberta e um salão, onde são realizados alguns eventos promovidos pela escola. Não há sala de televisão e vídeo, mas esses aparelhos podem ser encontrados em cada sala de aula. A “biblioteca” funciona num espaço pequeno, separada da sala dos professores através de um armário. Esse espaço, ainda, funciona como depósito, pois nele são colocados os materiais pedagógicos e esportivos. O acervo, de mais ou menos 200 livros (didáticos e de literatura), é insuficiente para atender às necessidades de alunos e professores. Os alunos não podem realizar empréstimos de livros.

No Quadro 4, expõe-se o perfil socioeconômico-cultural desses alunos, observando-se que os dados se repetem na maioria dos casos.

Quadro 4: Perfil socioeconômico-cultural das escolas da zona rural

Escola	Série	Número de alunos	Renda mensal média da família	Atividades profissionais dos pais	Nível de escolaridade dos pais	Atividades sociais / de férias	Material de leitura em casa
ZR1	4ª	28	Até 700 reais	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade
	8ª	21	Variada (de 260 reais até 1800 reais)	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até a 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade
ZR2	4ª	21	Até 700 reais	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade
	8ª	18	Até 1200 reais	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade
ZR3	4ª	23	Até 700 reais	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade
	8ª	28	Até 700 reais	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade
ZR4	4ª	21	Até 700 reais	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade
	8ª	21	Até 700 reais	Agricultores, donas de casa	Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	Não freqüentam cinema e não viajam nas férias.	Pouca disponibilidade

Quanto à leitura, os alunos da 4ª série observam-na positivamente. Eles, assim, justificam: *“porque é muito interessante”* (ZR1); *“porque é muito bom e a gente aprende mais”* (ZR2). A maior parte avalia-se como bons leitores *“porque eu entendo todas as palavras difíceis”* (ZR1); *“porque quando leio na igreja, falam que eu leio bem”* (ZR2); *“porque eu tenho uma voz boa”* (ZR4). As leituras preferidas destas crianças são: livros de histórias, gibis, poesias e revistas. Nas 8ª séries, a maior parte diz que gosta de ler: *“pois aprendo a entender o nosso mundo”*; *“porque ler é a única hora em que se deixam os problemas de lado”* (ZR1); *“porque sem a leitura nós não iríamos saber escrever”*; *“pra ser alguma coisa na vida”* (ZR4); *“porque a leitura é a base de tudo (vestibulares)”* (ZR3). A maioria, também, expõe que se avalia como bom leitor *“porque o objetivo da leitura é entender e eu entendo”* (ZR1); *“porque quase não erro na hora de ler e leio bem”* (ZR3). Os que responderam que não se consideram bons leitores ou se consideram mais ou menos justificaram do seguinte modo: *“porque trabalho e tenho pouco tempo para ler”*; *“pois nem sempre leio”* (ZR1); *“porque não obedeço os pontos”* (ZR4). Os tipos de leitura preferidos são: livros de histórias, revistas e gibis.

Ressalta-se sobre a coleta de informações:

- na escola ZR1 – 4ª série, a professora colaborou, mas ficou bastante aflita, principalmente no primeiro dia, pois as crianças demoraram-se para responder e realizaram muitas perguntas referentes ao questionário de leitura. Ela reclamou do excesso de alunos; vários têm dificuldades de aprendizagem e torna-se difícil o atendimento individualizado. Na 8ª série, o contato com o grupo deu-se sem problemas. Os alunos mostraram maturidade e responsabilidade. Todos resolveram as atividades individualmente, sem tentar olhar as respostas dos colegas. Uma das professoras comentou que há necessidade de sempre se trabalhar a auto-estima desses adolescentes, pois eles se sentem inferiores, ao serem comparados com os alunos da cidade;

- na escola ZR2 – 4ª série, a pesquisadora encontrou uma professora apática e indiferente quanto ao desempenho do aluno nos testes de leitura. Ela comentou que a escola oferece aulas de reforço, mas esses alunos não necessitam participar. A professora reclamou das condições de trabalho, pois os professores dessa escola não usufruem de hora-atividade e, segundo ela, essa situação se deve a problemas políticos. Assim, o professor deve trabalhar todas as disciplinas, inclusive Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Na 8ª série, houve alguns percalços. Quando a pesquisadora entrava em sala, a professora imediatamente se retirava da sala com a desculpa de deixar todos mais à vontade. Parecia que não queria qualquer comprometimento com o resultado da

pesquisa. Os alunos se mostraram muito imaturos, fazendo “brincadeiras” a todo instante. Foi difícil cuidá-los para que não copiassem as respostas uns dos outros;

- a efetivação da pesquisa foi difícil na ZR3 – 4ª série. O professor deixou a pesquisadora sozinha na turma para fazer os testes. Ele havia dito à turma que, quem não fosse bem na leitura, seria reprovado. Por isso, as crianças ficaram ansiosas e tentavam copiar a todo instante, dificultando o controle da turma. Alguns, ao receber o texto e o questionário, reclamavam, diziam que não sabiam nada e realizavam muitas perguntas. Na 8ª série, os alunos realizaram o teste, mas de modo apressado sem prestar muita atenção e, no início, realizavam brincadeiras impropriedades ao momento. Quando a pesquisadora entrava em sala, eles não escondiam a insatisfação. O professor saía da sala, para realizar outras atividades. Esse informou que os alunos não costumam faltar muito, pois se não freqüentam as aulas devem ir para a roça;

- em ZR4 – 4ª série, também houve algumas dificuldades. A professora estava muito nervosa e queria ajudar os alunos a realizar a leitura. Disse que eles lêem, mas são ruins na interpretação. A pesquisadora procurou puxar uma conversa para distraí-la, enquanto os alunos respondiam ao questionário. A professora ficou horrorizada com as respostas dos alunos e tratou de depreciá-los e ameaçá-los, enquanto passava pelas carteiras: “*eles são ruins*”, “*não sabem interpretar*”, “*se vocês não fizerem direito não vão passar*”. Nas outras visitas, a professora recebeu a pesquisadora com cara mais fechada e não ficou nenhum instante na sala. E não mostrou interesse em saber sobre o desempenho dos alunos. A coordenadora colocou em dúvida os textos e os questionários e disse que os alunos não entenderam algumas palavras e por isso não interpretaram. Na 8ª série, a realização da pesquisa ocorreu de modo mais pacífico, comparando-se com a da 4ª série. A Diretora conduzia a pesquisadora até a sala e, no momento em esta entrava, todos os alunos ficavam em pé e saudavam-na com um cordial “*Bom dia, professora, seja bem-vinda*”. Os alunos desenvolveram o primeiro trabalho sem aparentar dificuldades e realizaram sem tentar copiar uns dos outros. Já nos outros encontros, não se deu o mesmo. Parece que os alunos foram orientados pela direção e professores, pois diferente da primeira vez, os alunos tentaram copiar uns dos outros.

Avalia-se positivamente a fase da coleta de informações. Os poucos problemas surgidos foram facilmente contornados e não obstruíram o andamento da pesquisa. Entre eles destacam-se: insegurança de alguns professores quanto ao desempenho dos alunos; desconfianças da equipe pedagógica quanto ao trabalho

realizado pela pesquisadora; elevado número de escolas e alunos envolvidos na pesquisa; problemas de indisciplina em algumas turmas; acesso difícil a escolas do interior do município.

Como fatores positivos, citam-se: o conhecimento de diferentes contextos socioeconômico-culturais; o contato com a realidade escolar, que permitiu uma análise mais sólida acerca da qualidade da estrutura física e pedagógica das escolas. Ainda, vários professores e alunos sentiram-se valorizados ao participar de uma pesquisa em nível de mestrado, o que dá mais entusiasmo à pesquisadora para dar continuidade ao trabalho.

Comprovou-se que, para este tipo de pesquisa, não basta apenas o produto – o acesso aos questionários. Torna-se fundamental acompanhar o processo, verificando a reação dos sujeitos envolvidos e a realidade de que fazem parte, pois esses são fatores que devem ser levados em conta na análise e discussão dos dados.

2.5. Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta de informações procedeu-se à análise dos dados referentes à construção das respostas dos sujeitos às perguntas de compreensão.

Inicialmente, a pesquisadora realizou a leitura dos questionários e classificou as respostas como suficientes ou insuficientes⁵. As respostas que apresentaram a informação pedida foram consideradas suficientes. Àquelas que não corresponderam ao que a questão pediu ou que não foram respondidas, atribuiu-se o conceito insuficiente. Para algumas questões, tornou-se necessário criar o nível intermediário, para nele enquadrar as respostas que revelaram compreensão parcial da pergunta e/ou do texto.

Essa classificação representa a maneira pela qual a pesquisadora verifica a compreensão de um texto por meio de perguntas abertas e não deve ser considerada a única possível. Além do mais, representa o modo como a pesquisa acredita que as respostas seriam categorizadas no meio social escolar na realidade de Irati-Pr. Os erros de ortografia, regência e concordância não foram levados em conta na análise.

⁵ Entende-se que esta categoria escolhida é mais adequada do que a utilizada nos trabalhos de Bortoli (2002) e Ulbriki (2003). Bortoli (2002) classifica as respostas dos alunos pesquisados em quatro categorias: compreensão total; compreensão parcial; pouca compreensão; compreensão inadequada. Ulbriki (2003) utiliza os seguintes parâmetros: questões corretas; questões intermediárias; questões erradas.

Num segundo momento, discutiu-se o resultado das análises, procurando-se identificar os problemas na leitura dos alunos, mantendo-se como linha de discussão os estudos que compreendem a revisão da literatura.

Finalmente, avaliou-se a performance na leitura das escolas pertencentes ao Município de Irati.

No capítulo seguinte, procede-se à análise dos questionários de leitura, respondidos por alunos de 4^a e 8^a séries, pertencentes a nove escolas de ensino fundamental do município de Irati-Pr.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE LEITURA

Neste capítulo, constituído por três seções, tem-se por objetivo analisar a construção das respostas dos sujeitos às perguntas sobre os textos lidos em sala de aula. Convém salientar que os alunos responderam às questões sem ter conhecimento de que se tratava de uma pesquisa sobre leitura, pois se acredita que, dessa forma, a variável “instituição escolar” exerce interferências menos marcantes sobre as respostas dos alunos.

Na seção 3.1, expõem-se os resultados do desempenho na leitura dos alunos do 2º ciclo do ensino fundamental – 4ª série. Na seção 3.2, analisa-se o desempenho dos alunos do 4º ciclo do ensino fundamental – 8ª série. Na seção 3.3, comparam-se os resultados encontrados.

3.1. A leitura revelada na 4ª série

Esta seção está subdividida em quatro partes. A primeira aborda as respostas alusivas ao texto “Viciadas em comer os próprios ovos”; a segunda parte refere-se ao texto “Pode me chamar de Centro Cultural”; a terceira trata do texto “O tabaco consome dinheiro público”; finalmente, a quarta parte apresenta uma análise geral dos resultados. Para se ter uma visão melhor da leitura desses sujeitos, nas três primeiras subseções, todas as perguntas e respostas são discutidas, separadamente. Em cada questão, apresenta-se um padrão de resposta, definido sob a ótica da pesquisadora. Após, constrói-se um quadro que quantifica as respostas suficientes, intermediárias e insuficientes, em cada escola pesquisada. Por último, tece-se um breve comentário sobre o desempenho geral dos alunos nas tarefas propostas.

3.1.1. Análise referente ao texto “Viciadas em comer os próprios ovos”

A primeira pergunta do questionário de análise textual foi a seguinte:

- *Com que objetivo esse texto foi escrito?*

Por meio dessa questão, pretendia-se:

a) verificar se os alunos conseguiriam perceber que o texto é informativo e que seu objetivo consiste em esclarecer porque algumas galinhas comem seus ovos logo após a postura e mostrar como evitar que elas façam isso;

b) ou, ainda, verificar se os alunos conseguiriam perceber que o texto pertence à seção “Globo Rural responde”, da Revista Globo Rural, e que, portanto, objetiva tirar uma dúvida de um leitor.

O Quadro 5 revela o percentual de alunos de cada escola que estabeleceram objetivo pertinente para o texto (suficiente) e que não estabeleceram (insuficiente).

Quadro 5: Questão 1, texto 1 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	35	76	62	53	82	39	29	25	38	49
Insuficiente (%)	65	24	38	47	18	61	71	75	72	51

Percebe-se que 51% dos alunos (103 alunos) não atingiram nenhum dos padrões esperados. Nesse grupo, verificaram-se respostas que não condizem com o texto ou com o que fora perguntado, cópias de parte do texto ou do título, respostas em branco – que demonstram que muitos alunos desconhecem a finalidade do escrito:

“por a galinha viciada em comer os próprios ovos” (ZUB1);

“o texto fala sobre a galinha” (ZUC1);

“esse texto foi escrito por uma criadora de galinha chamada maria virginia franco” (ZR1).

Outros 49% (99 alunos) estabeleceram um objetivo para o texto. Desse grupo, um percentual mínimo (2%, apenas 5 alunos) atentou-se para o gênero textual:

“responder a pergunta de uma pessoa” (EP);

“para os leitores ter o resultado de suas perguntas e para ficarem informado” (ZUC2).

Estes exemplos representam as construções que atingiram o primeiro padrão esperado:

“resolver esse problema: galinhas comendo os próprios ovos” (ZUC2);

“o objetivo desse texto foi feito para dar uma orientação para como fazer para as galinhas pararem de comer os próprios ovos” (ZR4).

Dentro desse grupo, vários apresentaram respostas abreviadas, genéricas, com problemas estruturais ou que apenas aproximaram-se do padrão esperado:

“impedir que elas comam seus próprios ovos” (elas quem?) “como impedir que elas façam isso” (isso o quê?) (ZUC1);

“para cuidar das aves” (ZR1);

“com que a gente aprenda e conheça o tipo das aves” (ZUB1).

A segunda questão proposta aos alunos foi:

- *A quem é destinado esse texto?*

A expectativa era que os alunos dessem uma das seguintes respostas: “aos leitores de Globo Rural”; “aos criadores de galinhas”; “a Angelo Mário Alves de Novaes” (leitor que escreveu à Globo Rural, solicitando ajuda para resolver o problema).

No Quadro 6, expõe-se o percentual de respostas suficientes/ insuficientes, ou seja, que apontam/ não apontam possíveis destinatários.

Quadro 6: Questão 2, texto 1 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	41	59	42	42	82	32	24	46	33	44
Insuficiente (%)	59	41	58	58	18	68	76	54	67	56

Constatou-se que mais da metade (56%, 113 alunos) demonstrou dificuldades de perceber um destinatário. Ao responderem: “às galinhas” ou deixarem em branco, os alunos evidenciam que não têm clareza das funções pragmáticas do texto.

44%, 89 alunos, identificaram possíveis leitores. A maioria desses identificou um grupo social como destinatário: “é dedicado às pessoas que moram no campo”; “aos leitores”; “criadores de galinhas”; “foi destinado para alguma pessoa que leia ele”; “aos criadores de galinhas”; “aos fazendeiros”. Vários consideraram “Angelo Mario Alves de Novaes” como o único destinatário do texto. Assim, desconhecem que a resposta a uma carta de leitor não é destinada a um único leitor, mas a um grupo de leitores que partilha de um problema comum. Em contrapartida, houve alunos que responderam: “para todas as pessoas”, evidenciando ignorar que, no processo da leitura, os leitores selecionam os textos de acordo com os seus interesses.

Na seqüência, analisa-se a terceira questão:

- O fato de as galinhas comerem os próprios ovos pode ter alguma coisa a ver com a alimentação? Explique.⁶

Para essa pergunta, o ideal era que os alunos apresentassem a resposta “sim” e argumentassem que o problema deve-se à ausência de proteína e cálcio que ocorre quando as galinhas são alimentadas apenas com milho.

Os resultados estão expostos no Quadro 7:

Quadro 7: Questão 3 , texto 1 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	29	45	15	16	47	43	14	38	19	30
Insuficiente (%)	71	55	85	84	53	57	86	62	81	70

O texto explica que “A primeira coisa a ser considerada é a carência de cálcio ou de proteína que geralmente ocorre quando a dieta das aves é composta apenas por milho (...) O problema é que, muitas vezes essa atitude torna-se um vício”. Assim, a causa inicial do problema deve-se à alimentação – não à quantidade, mas à ausência de determinadas substâncias presentes no alimento.

141 alunos (70%) não perceberam esse raciocínio, demonstrando que não leram ou fizeram uma leitura superficial, copiando certas partes do texto que não correspondem ao que foi perguntado; deixando “em branco”; dando respostas que contradizem o texto. Esses assim responderam:

“se o criador não der comida ela vai ficar com fome e comer os próprios ovos”;
“não porque ela sempre come bem”; *“sim você tem que dar milho para elas”* (ZUB1);
“sim porque a alimentação é muito bom para a saúde”; *“esse é um problema ocorre com algumas aves e que, infelizmente, não é fácil de ser resolvido”* (ZR1);
“as vezes, elas comem os seus ovos, por fome, pois não são bem tratadas por seus donos”; *“sim porque comer os ovos não é natural comer os seus ovos”* (ZUC2).

Um percentual menor (61 alunos, 30%) respondeu adequadamente. Alguns alunos atingiram o nível esperado pela pesquisadora, mas copiaram partes do primeiro parágrafo, demonstrando que não construíram a compreensão, apenas extraíram algumas informações. Outros escreveram com as próprias palavras, embora alguns apresentassem problemas estruturais:

⁶ Note-se que em determinados enunciados não se utilizou a expressão “no texto”, pois esperava-se que o aluno não desconsiderasse o conteúdo textual, uma vez que a pesquisadora, antes de designar a tarefa, lembrava aos alunos que as questões eram relacionadas ao texto, como num procedimento normal de sala de aula; além do mais, no questionário constava o título do texto, reforçando, portanto, que as respostas não deveriam ser baseadas em suposições.

“sim, porque a dieta das galinhas deve ser balanceada”; *“sim, essa atitude é por falta de cálcio e proteína”*; *“sim, porque a galinha precisa se alimentar de muita coisa não só de milho”* (ZUC2);
“Eu acho que sim! Porque alimentação não saudável e não correta que levam as galinhas comerem seu próprios ovos” (ZUB1).

A quarta pergunta:

- *A que se deve a carência de cálcio e proteína nas galinhas?*

Esperava-se que o aluno percebesse que a alimentação exclusiva de milho seria responsável pela falta de cálcio ou proteínas.

O Quadro 8 revela o número (%) de respostas que identificam a causa da carência de cálcio e proteínas (suficiente) e não identificam (insuficiente).

Quadro 8: Questão 4, texto 1 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	35	45	31	32	41	36	29	54	33	38
Insuficiente (%)	65	55	69	68	59	64	71	46	67	62

Um alto percentual de alunos (62%, 126 alunos) não compreendeu o que a questão pedia. Assim, vários deram respostas inadequadas ou deixaram em branco.

“dar bastante ração”; *“a os ovos por causa que tem bastante proteínas”* (ZUB1).
“a doença da galinha”; *“para ela botar mais ovos e ser mais forte”*; *“se devem aos ovos que elas comem”* (ZUB2);
“ração balanceada e um suplemento”; *“por que algumas galinhas comem os ovos logo após a postura”* (ZUC1);
“para elas não comer os ovos”; *“dar água para elas beberem e milho para elas comerem”* (ZR1).

Evidenciaram-se, também, algumas respostas abreviadas, com uma ou duas palavras, sem mecanismo coesivo, que não demonstram se o aluno atingiu a compreensão:

“dietas”; *“milho”*; *“milho e ração”* (Falta? Excesso?)

Suspeita-se que alguns alunos tiveram dificuldades porque, para responder a questão anterior, extraíram todo o parágrafo. Assim, a resposta dessa questão já esteve presente na resposta da questão três.

Apenas 76 alunos (38%) alcançaram o mínimo esperado para a questão:

“porque geralmente elas comem milho e não comem comidas com cálcio e proteínas”; *“o fato de elas comerem uma coisa só”* (ZUC2);
“quando os donos só dão milho” (ZR2).

Vários alunos responderam da seguinte forma: “*que geralmente ocorre quando a dieta das aves é composta apenas por milho*”. O uso do conectivo “que” evidencia a extração e a dificuldade para elaborar pessoalmente a resposta.

A quinta questão direcionada aos alunos foi:

- *O texto mostra algumas coisas que o criador pode fazer para impedir que as galinhas comam seus próprios ovos. Cite-as.*

São três as alternativas apontadas no texto: fornecer uma ração balanceada e um suplemento vitamínico; cortar a ponta do bico com uma tesourinha bem afiada; retirar os ovos logo após a postura. Essas alternativas não aparecem concatenadas. Por isso, exige uma leitura atenta de todo o texto.

No Quadro 9, expõem-se os resultados:

Quadro 9: Questão 5, texto 1 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	18	52	31	26	71	18	24	29	14	31
Intermediário (%)	59	24	54	48	29	57	57	58	67	50
Insuficiente (%)	23	24	15	26	0	25	19	13	19	19

Atribuiu-se o nível suficiente para os alunos que apontaram mais de uma alternativa, conseguindo reunir as várias informações do texto. Isso se deu com 31%, ou seja, 63 alunos.

Atribuiu-se o nível intermediário àqueles que citaram apenas uma alternativa, comprovando deficiência em perceber o texto como um todo. 101 alunos, 50% do total, ficaram nesse nível. A maioria optou pela segunda alternativa: “*cortar a ponta do bico com uma tesourinha bem afiada*”. Certamente, foi o dado mais significativo para os alunos”, em função da argumentação apresentada no texto, que se mostra em parágrafo inteiro, com oito linhas, mais do que os outros argumentos apresentados pelo autor (vide Anexo 1). Alguns alunos copiaram integralmente, ou quase, a frase “*Alguns criadores costumam cortar a ponta do bico das galinhas com uma tesourinha bem afiada tornando mais difícil para elas furar os ovos*. Outros tentaram elaborar pessoalmente a resposta, mais usaram “*cortar o bico...*” e não “*a ponta do bico*”, tal como menciona o texto.

38 alunos (19% do total) permaneceram no nível insuficiente, pois deram respostas não condizentes com o texto e com o que fora perguntado.

“afiando os bicos”; “carência de cálcio e proteínas” (ZUC2);
 “o problema é que muitas vezes essa atitude torna-se um vício”; “porque os
 quiador gostam de galinha” (ZUB2);
 “sanguínea mas nem sempre oferece uma solução definitiva”; “porque era difícil”
 (ZR1)

A sexta questão proposta foi:

- *Se o criador de galinhas deseja obter ovos e já tentou de todos os modos
 eliminar o vício das aves, mas não alcançou resultados, o que ele deve fazer, então?*

Esperava-se que os alunos atentassem para o comando da questão “se o
 criador de galinhas deseja obter ovos” e dessem uma resposta próxima a: trocar as
 galinhas por outras.

Apontam-se, no Quadro 10, os percentuais de respostas suficientes e
 insuficientes:

Quadro 10: Questão 6 , texto 1 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 17	ZUC2 29	ZUB1 26	ZUB2 19	EP 17	ZR1 28	ZR2 21	ZR3 24	ZR4 21	202 alunos
Suficiente (%)	18	38	8	47	35	32	33	33	10	28
Insuficiente (%)	82	62	92	53	65	68	67	67	90	72

28%, 57 alunos, atingiram o padrão esperado pela pesquisa. Esses assim
 responderam.

“trocar por outras”; descartar essas galinhas e pegar outras novas” (ZUC2);
 “vender as galinhas e comprar outras” (ZR4).

Outros 145 alunos (72%) não alcançaram o nível esperado. Alguns alunos
 deram respostas distantes do que foi perguntado:

“ele deve matar a galinha”; “o problema é que, muitas vezes, essa atitude torna-se um
 vício” (ZUB2);
 “ele tem que dar milho e ração para a galinha”; “mesmo que se resolva o problema da
 deficiência de vitaminas, as aves continuam a furar os ovos e come-las” (ZR3).

Muitos alunos apresentaram como resposta: “retirar os ovos do ninho logo
 após a postura”; “pode cortar o bico das galinhas”, mostrando que não fizeram uma
 leitura integral do texto.

Outros ainda compreenderam que deveriam dar uma opinião pessoal,
 distanciando-se do texto:

“deve procurar um veterinário”; “levar ela a um especialista” (EP);

“deve sempre quando a galinha ponhar ovos já pegar e ir guardando e assim a galinha não come mais ovos”; *“consultar Maria Virginia Franco para ela poder dar uma dica para você”* (ZR2);
“comprar uma puleiro com grade de ferro que caiba as galinhas e que os ovos passem por um tubo e que não quebre e que leve numa sesta de ovos” (ZR4);
“mata-la ou vender ou ponhar um ovo de plástico” (ZR3).

Para a leitura do texto “Viciadas em comer os próprios ovos” – cuja temática encontra-se mais vinculada ao meio rural, constatou-se que:

- EP e ZUC2 foram as escolas que desempenharam melhor as atividades, visto que obtiveram índices percentuais acima de 50%, no total, de respostas suficientes;
- as outras escolas não obtiveram bom desempenho: ZUC1, ZR2 e ZR4 não atingiram 30% de acertos; ZUB1, ZUB2, ZR1 e ZR3 alcançaram percentuais entre 31% e 37% de respostas suficientes.

3.1.2. Análise referente ao texto “Pode me chamar de Centro Cultural”

A primeira questão proposta aos alunos foi:

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

Esperava-se que o aluno constatasse que a banca consiste num Centro Cultural porque é um espaço que contém vários tipos de revistas que trazem ao leitor, de todas as idades, informação, cultura, entretenimento e lazer.

O Quadro 11 informa o percentual de alunos que conseguiram fornecer uma explicação adequada.

Quadro 11: Questão 1, texto 2 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	202 alunos
Suficiente (%)	47	42	13	28	59	13	43	17	30	32
Insuficiente (%)	53	58	87	72	41	87	57	83	70	68

Percebe-se que a maioria dos alunos (68% do total, 137 alunos) não atendeu às expectativas, pois muitos deixaram em branco, deram respostas não condizentes com o texto ou com o que fora perguntado ou apresentaram baixa informatividade nas respostas:

“por que na banca de revista é para coniderar o interesse da revista”; *porque não importa a sua idade”*; *“por que é a mesma coisa que banca de revista”* (ZUB2);
“porque é revista de Centro Cultural”; *“porque é o nome da banca”* (ZR1);
“porque tem bastante cartas”; *“é só entrar, comprar e aproveitar”* (ZUC1).

Por algumas respostas, é possível perceber que alguns alunos consideram que a banca de revistas é um Centro Cultural porque traz revistas específicas sobre o tema cultura, apenas.

“porque tem revistas de cultura”; “porque todas as revistas comentam sobre a cultura” (ZUC2).

Menos da metade dos alunos (32%, 65 alunos) apresentou desempenho satisfatório:

“por que são mais de 1500 títulos trazendo cultura, lazer e entretenimento”; “por que a gente fica informado e se diverte ao mesmo tempo”; “por que além de ajudar na leitura das pessoas pode-se mostrar a cultura Brasileira e internacional” (ZUB2);

“por que na banca de revista às vezes tem coisas que a gente não sabe e lê as revistas ou jornais já fica informado”; “porque tem bastante gosto e também leré uma cultura” (ZUC2).

A segunda pergunta do questionário era:

- Considerando que o texto foi produzido pela ANER, qual o objetivo do texto?

Para essa questão, seria ideal que o aluno atentasse para o significado da sigla ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas – que aparece explicitamente no texto, e percebesse o valor apelativo da propaganda. Dessa forma, mais do que informar as pessoas ou incentivá-las à leitura, a propaganda tem como objetivo trazer o leitor para a banca e persuadi-lo a comprar revistas.

Se o aluno observasse cuidadosamente a imagem da banca de revista, poderia perceber, na parte superior, várias placas. Em quatro delas, aparece a inscrição: *Escolha, compre e divirta-se*, sendo que “compre” aparece em destaque.

Por meio do Quadro 12, percebe-se o desempenho dos alunos na questão:

Quadro 12: Questão 2, texto 2 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	0	28	20	11	18	4	10	8	10	12
Intermediário (%)	12	34	27	16	60	7	29	17	19	25
Insuficiente (%)	88	38	53	73	22	89	61	75	71	63

Um percentual alto de alunos (63%, 127 alunos) deixou em branco, deu resposta que não aponta o objetivo do texto ou atribuiu um objetivo não adequado:

“a revista”; “que são espalhadas pelo Brasil” (ZR1);
 “que pode ser qualquer pessoa e qualquer idade”; “porque é considerada associação nacional de editores de revistas” (ZUB2);
 “o objetivo do texto são as revistas jornais e também o interesse que tudo mundo têm”; “não importa qual sua idade ou gosto, aqui a informação e a diversão estão garantidas” [cópia do texto]; “que podem chamar de Centro Cultural” (ZUC2).

Ainda, vários alunos (25%, 51 alunos) viram o texto como informativo apenas, desconhecendo, assim, a intenção persuasiva de um texto publicitário.

“encinar todo mundo com as revistas”; “para saber mais sobre as revistas” (ZUB1);
 “mostrar que as bancas também é centro cultural” (ZR3);
 “o objetivo do texto é que jovens crianças entrem e se divirtam lendo revistas”;
 “levar a leitura para todos” (ZUC1).

Apenas 25 alunos (12% do total) mostram alguma noção sobre finalidade de uma propaganda. Esse grupo assim respondeu:

“com prar revistas”; “que comprem revistas que para ler não importa a idade importa a sabedoria” (ZR1);
 “fazer uma propaganda”; “porque editora de revistas é para vender mais”;
 “chamar novos clientes”; “vender”; “atrair pessoas para comprarem suas revistas” (ZUC2).

Em seguida, examinam-se as respostas à pergunta três:

- A quem é destinado esse texto?

Algumas alternativas possíveis de resposta seriam: ao público leitor de todas as idades; às pessoas que não têm o hábito de ler revistas; às pessoas que lêem revistas (para que continuem lendo).

Os números de alunos que apresentaram destinatário (suficiente) e não apresentaram (insuficiente) estão resumidos no Quadro 13:

Quadro 13: Questão 3, texto 2 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	24	69	46	16	76	29	43	17	24	39
Insuficiente (%)	76	31	54	84	24	71	57	83	76	61

A maioria (124 alunos, 61%) não obteve desempenho satisfatório, pois

- não responderam ou demonstraram desconhecer que todo texto é escrito para alguém:

“a banca de revista”; “a Centro Cultural”; “a cultura” (ZUB2); “às revistas”;
 “pode me chamar de centro cultural”; “ANER” (ZR1);

- compreenderam que o texto possui um interlocutor, mas não souberam identificá-lo: “a pessoas que trabalham em banca para vender jornais e revistas”; “a quem irá no Pode me chamar de Centro Cultural”; “aos donos de bancas” (ZR3).

Uma parcela pequena de alunos apontou destinatário possível:

“é destinado para as pessoas que gostam de ler e aprender”; “a quem ler”; “aos compradores de revista” (ZUB2);
 “para todos”; “para as pessoas”; “a nós”; “ao leitores” (ZR1).

A quarta questão de análise textual foi:

- *Observando a imagem da banca de revista, é possível notar um banco do lado de fora. Para que serve esse banco?*

Esperava-se que o aluno associasse o banco com a banca de revistas. O banco lembra a praça – lugar bonito, descontraído, calmo, em que as pessoas descansam, brincam e se divertem. Substituiu-se a praça por uma banca de revistas para mostrar que a banca também traz lazer e entretenimento. Assim, esse banco serve para que as pessoas, após comprarem as revistas, sentem-se e tenham momentos de diversão e lazer, como na praça.

O percentual de alunos que estabeleceram relações entre texto verbal e imagem está demonstrado no Quadro 14.

Quadro 14: Questão 4, texto 2 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	41	66	88	37	65	54	52	29	19	51
Insuficiente (%)	59	34	12	63	35	46	48	71	81	49

Praticamente a metade dos alunos estabeleceu relações entre a escrita e a imagem. Respostas próximas a “este banco é para sentar e ler a revista”; “para as pessoas comprarem a revista e sentar para ler ali naquele banco” foram dadas por 104 alunos (51%).

A outra metade apresentou dificuldades em ler a imagem e relacioná-la com a parte verbal do texto. Esse grupo respondeu assim:

“para sentar”; “da para observar um banco”; “porque é a banca de revista” (ZUB1);
 “para esperar”; “para os visitantes que está cansado, que sentão ali ou seja um posto de ônibus” (ZUC2).

Observou-se que alguns alunos, especificamente da zona rural, relacionaram a palavra “banco” à agência bancária, conforme ilustram os exemplos:

“para dar dinheiro para as pessoas”; “serve para o Banco Centro Cultural”; “serve para pegar dinheiro, ou para deixar o dinheiro no Banco”; “para receber o dinheiro” (ZR1);

“para ponhar ou tirar dinheiro” (ZR2).

A pergunta cinco era:

- *De acordo com o texto, quantas bancas de revistas existem no Brasil?*

A resposta está explícita no texto: 32 mil bancas de revistas.

O Quadro 15 aponta o percentual de alunos que extraiu corretamente a resposta do texto.

Quadro 15: Questão 5, texto 2 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 17	ZUC2 29	ZUB1 26	ZUB2 19	EP 17	ZR1 28	ZR2 21	ZR3 24	ZR4 21	202 alunos
Suficiente (%)	100	93	92	84	100	79	76	83	76	87
Insuficiente (%)	0	7	8	16	0	21	24	17	24	13

Para essa questão, o desempenho foi satisfatório. 175 alunos (87%) extraíram do texto corretamente a resposta: 32 mil bancas de revistas.

Outros 27 alunos (13%) ou deixaram em branco ou responderam: “1500”.

A última pergunta feita aos alunos foi:

- *“Não importa qual a sua idade ou gosto, aqui a informação e a diversão estão garantidas”. Por quê?*

O aluno poderia recorrer ao próprio texto e responder: “porque são mais de 1500 títulos trazendo cultura, lazer e entretenimento em cada uma das mil bancas de revistas espalhadas pelo Brasil”.

Expõem-se os resultados, no Quadro 16.

Quadro 16: Questão 6, texto 2 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 17	ZUC2 29	ZUB1 26	ZUB2 19	EP 17	ZR1 28	ZR2 21	ZR3 24	ZR4 21	202 alunos
Suficiente (%)	53	7	31	32	35	43	19	25	71	34
Insuficiente (%)	47	93	69	68	65	57	81	75	29	66

Mais da metade dos alunos não obteve desempenho satisfatório. Vários não responderam; deram informações incompletas ou não condizentes com o texto ou com o que foi perguntado; apresentaram baixo nível de informatividade, pois atentaram apenas para o enunciado da questão; ou ainda apelaram apenas para o conhecimento de mundo, sem buscar confrontá-lo com o texto:

“porque são mais de 1500 títulos”; “porque eu gosto de estudar”; “porque tem garantia e é bom” (ZR3);

“é para que a leitura não se torne chata”; “porque tem vita [fita] de vídeo gueime e outros filmes legais”; “porque não importa a idade o importante é ler” (ZUC2);

“por que são as melhores revistas”; “todos com pram lá na banca de revistas”; “porque é importante ler e isso é verdade” (ZUB1).

Outros 68 alunos (34%) observaram as informações subseqüentes do texto ou utilizaram o conhecimento de mundo, confrontando-o com as informações do texto:

“porque tem revistas para vender e são mais de 1500 títulos trazendo cultura e lazer”; “porque tem cultura nas revistas para todas as idades” (ZUC2);

“são mais de 1500 títulos trazendo cultura, lazer e entretenimento”; “porque em cada uma das revistas ezistem muitos tipos ploresemplo, mostram o que aconteceu no mundo inteiro” (ZUB1).

Observa-se, pelas respostas da última questão, que para alguns alunos as revistas são meios de diversão apenas, pois foi para essa informação que mais dirigiram os olhos:

“estão por que tem muitos desenhos engraçados”; “as pessoas dão rizada das coisas que tem escrito nas revistas”; “por que nos trazem entretenimento”; “por que é que tem bastante historias contos imaginação”; “porque tem muitas e histórias legais”.

Na leitura do texto “Pode me chamar de Centro Cultural” – cuja temática se encontra mais vinculada ao contexto urbano – notou-se que:

- EP e ZUC2 alcançaram os maiores índices de respostas suficientes, acima de 50%, no total;

- as outras escolas não tiveram boa performance: ZUB2, ZR1e ZR3 não chegaram a alcançar 40% de acertos; ZUC1, ZUB1, ZR2 e ZR4 obtiveram índices entre 40% e 48%.

3.1.3. Análise referente ao texto “O tabaco consome dinheiro público”

A primeira pergunta realizada foi a seguinte:

- *Explique com suas palavras o título do texto.*

Esperava-se que o aluno, a partir das informações disponibilizadas pelo texto e do seu conhecimento de mundo, expusesse que o cigarro, além de prejudicar a saúde

dos fumantes, prejudica o desenvolvimento do país porque muito dinheiro público – arrecadado através dos impostos que as pessoas pagam – é utilizado para tratar os viciados e as doenças causadas pelo uso do cigarro.

O Quadro 17 expõe o percentual de alunos que atingiram, não atingiram ou atingiram parcialmente esse raciocínio.

Quadro 17: Questão 1, texto 3 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	0	21	11	11	6	0	0	0	0	6
Intermediário (%)	24	31	27	26	47	36	33	33	19	31
Insuficiente (%)	76	48	62	63	47	64	67	67	81	63

À maior parte das respostas foi atribuído o nível insuficiente, pois são respostas que apenas reproduzem o título do texto ou apresentam informações não condizentes com o título ou o conteúdo. Nesse grupo, incluem-se, ainda, as respostas em branco. Exemplos:

“o tabaco consome dinheiro porque dá lucro e da logo bastante fumo”; “porque não pode fumar, porque prurutica os pulmões” (ZR3);
“o tabaco causa muitas doenças e acaba matando as pessoas”; “o cigarro prejudica a vida de batante brasileiro” (ZUC1);
“o tabaco tira dinheiro público quando é comprado”; “o tabaco só gasta dinheiro público” (EP).

O nível intermediário consiste nas respostas que não mencionam o dinheiro público, mas o próprio dinheiro do fumante; as respostas são baseadas no 2º parágrafo do texto:

“muitas pessoas que se esforçam para trabalhar e ganhar seu próprio dinheiro acabam gastando a maior parte em tabacos (cigaros)” (ZR3);
“o cigarro tira o pão de cada dia de muitas pessoas”; “porque os fumantes gastam o dinheiro que recebem do seu trabalho” (ZUC2).

Um percentual mínimo (6%) conseguiu dar explicações suficientes acerca do título do texto:

“é que o tabaco gasta bilhões de reais do governo”; “ele consome dinheiro público ou seja ele da prejuízo para o brazil ele consome o dinheiro público que é para arumar ruas, estradas calçadas asfaltos etc” (ZUC2);
“que se as pessoas não fumassem o Brasil não iria ser tão pobre” (EP);
“explica que o tabaco só causa pobreza”; “o tabaco pega o dinheiro que é para a escola e para asilo” (ZUB1).

A segunda questão:

- *Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, com que objetivo esse texto foi escrito?*

Os gastos para tratar os dependentes e as doenças causadas pelo tabaco são disponibilizados pelo Ministério da Saúde. Então, contendo a expansão do tabagismo, o Ministério da Saúde pode economizar dinheiro e aplicar em outras obras e serviços sociais. Tem-se, portanto, como objetivo principal do texto conscientizar a população a combater a expansão do tabagismo.

No Quadro 18, quantificam-se as respostas que estabeleceram e não estabeleceram objetivo, ou seja, suficientes e insuficientes:

Quadro 18: Questão 2, texto 3 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	47	62	54	47	76	50	52	33	33	50
Insuficiente (%)	53	38	46	53	24	50	48	67	67	50

Praticamente metade (100 alunos) não respondeu, deu respostas inconsistentes, que não correspondem a um objetivo, ou citou objetivos não adequados para o texto:

“pelo sigaro”; “do tabaco”; “em objetivo de ninguém comprar tabaco por que causa infarto do coração”; “para que não pode se usar dinheiros públicos para comprar tabacos” (ZUB1);

“eles escreveram para entender que eles tão plantando mais fumo”; “objetivo de aprender e ajudar a professora” (ZR3);

“mostrar que o cigarro traz muito dinheiro”; “que as pessoas gravem o que é tabaco”; “para conter a esprensão do tabagismo” (ZUC2).

Outra metade (102 alunos) apresentou objetivos apropriados para o texto:

“com o objetivo de que quem é viciado no tabaco deixe de usar, pois só fará bem a nossa saúde”; “de mostrar aos fumantes quanto o tabaco prejudica a saúde deles e aos não fumantes que não fumam”; “alertar que o tabaco gasta bastante dinheiro e provoca muitas doenças” (ZUC2);

“é para que as pessoas parem de fumar e pensem que o cigarro causa prejuízo”;

“para diminuir o número de pessoas que fumam cigarro” (ZUB1);

“para que as pessoas parem de fumar porque isso traz muitas doenças no pulmão” (EP).

A outra questão proposta foi:

- *De acordo com o texto, somente quem utiliza tabaco sofre prejuízos?*

Explique.

-

Sofrem prejuízos com a dependência do tabaco não só os fumantes, mas também as famílias dos fumantes e os contribuintes. As famílias sofrem porque o fumante, ao invés de investir em educação e alimentação, compra cigarro ou precisa tratar das doenças causadas pelo vício. Os contribuintes sofrem prejuízos porque seu dinheiro não é utilizado em obras e serviços sociais, mas no tratamento da dependência e das doenças causadas pelo vício.

Expõe-se, no Quadro 19, o total de respostas que atingiram esse raciocínio:

Quadro 19: Questão 3, texto 3 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	0	7	8	5	41	4	5	4	10	8
Insuficiente (%)	100	93	92	95	59	96	95	96	90	92

Pode-se dizer que apenas 17 alunos (8% do total) compreenderam o texto e o enunciado da questão. Esses responderam da seguinte forma:

“não, porque aumenta a desigualdade social”; “não, porque esse dinheiro que eles gastam nas drogas pode até mesmo sustentar uma família”; “não porque as pessoas que respiram a fumaça do tabaco prejudica a saúde e o dinheiro que as pessoas gastam em tabaco poderia estar alimentando uma pessoa” (EP); “não, o Brasil também sofre prejuízos”; “não, se uma pessoa da família fuma toda a família leva prejuízos e a cidade também” (ZUC2).

A grande maioria (185 alunos, ou seja, 92%) não obteve desempenho satisfatório. Muitos não responderam ou ignoraram a palavra “somente” do enunciado e, dessa forma, não compreenderam o que a questão solicitava. Algumas escritas responderiam a perguntas como: “Quem utiliza tabaco sofre prejuízos? Explique” ou “Por que quem utiliza tabaco sofre prejuízos?” ou, ainda, “Quem sofre prejuízos?”. Estes exemplos comprovam:

“eles sofrem prejuízos por que fica com câncer nos pulmões”; “sim, por causa das doenças e também por causa do fumo que come seu dinheiro, então as pessoas ficam mais pobres”; “os trabalhadores fumantes” (ZR3); “como a morte e doenças que pode até matar”; “pois o tabaco pode causar doenças graves”; “quem não fuma” (ZUB1).

Houve alunos que deram respostas distantes do conteúdo textual ou do que fora perguntado ou ainda deram outra interpretação para a pergunta:

“não, porque não só os fumantes tem prejuízos, por que os alcoolicos também tem prejuízo”; “não, outras coisas pode causar prejuízos como as bebidas e outros” (ZR3); “por que dá bilhões e bilhões de reais por causa do cigarro” (ZR2); “não porque é muito prejudicado” (ZUB2).

Alguns alunos acionaram o conhecimento prévio para responder a pergunta, mas não interagiram com o texto:

“pra quem vende cigarro para o menor de 18 anos corre o risco de sofrer a conseqüência”; “não porque quem convive com fumante corre o risco de sofrer problemas de saúde” (ZUB1);

“não, as mulheres grávidas podem perder suas crianças” (ZUC1).

Na seqüência, examina-se a quarta questão:

- *Por que a dependência do tabaco aumenta as desigualdades sociais?*

Trata-se de uma questão de nível extrativo. O aluno deve localizar no texto a causa das desigualdades sociais, a qual vem explicitada com a conjunção subordinativa causal: “a dependência do tabaco aumenta as desigualdades sociais porque muitos trabalhadores fumantes, além de perderem a saúde, gastam com cigarros o que poderia ser usado em alimentação e educação”.

Apresentam-se, no Quadro 20, os índices percentuais de respostas suficientes e insuficientes:

Quadro 20: Questão 4, texto 3 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	29	62	35	47	65	43	19	42	48	44
Insuficiente (%)	71	38	65	53	35	57	81	58	52	56

Menos da metade (88 alunos, isto é, 44%) respondeu adequadamente, apoiando-se no texto.

A maior parte (114 alunos, 56%) não teve desempenho aceitável. Vários não responderam ou não responderam adequadamente, pois se distanciaram do texto e do que fora perguntado:

“porque ele dá dinheiro e não plantam bastante alimentos e os da cidade compram e logo não vai ter alimentos”; “porque tem mais plantadores de fumo” (ZR3); “porque todo mundo usa”; “porque custa muito no Brasil” (ZUB1); “porque está prejudicando as outras pessoas”; “porque as pessoas não param de fumar” (ZR2).

Muitos procuraram apoiar-se no texto, mas não evidenciaram compreensão, pois, ao copiarem do texto, sonegaram palavras ou deixaram a frase incompleta:

“por que muitos trabalhadores fumantes”; “por que muitos trabalhadores fumantes além de perderem a saúde” (ZR3); “gastam com cigarro o que poderia ser usado em alimentação e educação” (ZUB1);

“desigualdades sociais muitos trabalhadores fumantes além de perderem a saúde gastam com cigarros o que poderia ser usado em alimentação e educação” (ZR2).

A quinta pergunta foi:

- No último parágrafo do texto está escrito “É um passo importante para criar uma sociedade mais justa”. Que passo é esse?

Algumas alternativas de resposta: combater o uso do cigarro; a união dos países através da Convenção-Quadro de Controle do Tabaco para conter a expansão do tabagismo.

Os resultados são apresentados a seguir:

Quadro 21: Questão 5, texto 3 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	41	55	46	47	76	43	38	42	48	48
Insuficiente (%)	59	45	54	53	24	57	62	58	52	52

O Quadro 21 aponta que pouco menos da metade (97 alunos, 48%) conseguiram, a partir da leitura do texto, compreender qual a proposta para se criar uma sociedade mais justa. Esse grupo assim respondeu:

“parar de fumar”; “acabar com a venda de tabaco”; “é um passo para os fumantes pararem de fumar porque o cigarro causa prejuízo para o Brasil”; “não fumar cigarro para criar uma sociedade contra cigarro” (ZR3); “que no Brasil exista o “Quadro de controle do tabaco” uma convenção que tenta controlar o consumo”; “incluir o Brasil neste grupo de “Expansão do tabagismo e os graves danos causados” (EP).

Outros 52% (105 alunos) tiveram dificuldades para responder a questão:

“passo bom, passo alegre”; “é por que o cigarro causa prejuízo para o Brasil”; “esse passo é muito importante para formarmos uma sociedade com mais justiça” (ZUC2); “o tabaco”; “para desenvolver uma sociedade mais justa”; “o cigarro causa prejuízo para o Brasil” (ZUB1).

Finalmente, a questão seis:

- De acordo com o texto, o que é possível comprar com o dinheiro de um maço de cigarros?

A resposta está explícita no texto: pode-se comprar um litro de leite e sete pães. No quadro abaixo, expõe-se os índices percentuais de respostas corretas e incorretas:

Quadro 22: Questão 6, texto 3 – 4ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	17	29	26	19	17	28	21	24	21	202 alunos
Suficiente (%)	94	90	62	74	82	89	62	54	57	74
Insuficiente (%)	6	10	38	26	18	11	38	46	43	26

149 alunos (74%) apresentaram resposta correta. Uma minoria (26%) não respondeu, deu resposta incompleta ou acrescentou outras informações não pertinentes:

“muitas outras coisas”; *“é possível coprar um pacote de leite, 7 pães e um pacote de feijão”* (ZUB1)

“leite, pão, arroz, feijão, verduras, frutas, etc.”; *“conprar leite, pão, refrigerante, etc.”* (ZUC2).

Na leitura de “O tabaco consome dinheiro público” – cuja temática não está relacionada a um contexto específico – pôde-se verificar que:

- EP e ZUC2 atingiram os mais altos índices de respostas suficientes, 58% e 49%, respectivamente;

- ZR2 e ZR3 obtiveram o pior desempenho, menos de 30% de acertos; ZUC1, ZUB2, ZR1 e ZR4 alcançaram percentuais entre 33% e 38%.

3.1.4. Análise e discussão dos resultados com a 4ª série

Nesta seção, tecem-se reflexões sobre o desempenho dos alunos nas tarefas propostas. Inicialmente, apresenta-se um breve comentário geral sobre a performance dos alunos. A seguir, aborda-se a interferência do fator “contexto social” em suas leituras. Finalmente, levanta-se uma série de explicações para as dificuldades de leitura dos alunos do 2º ciclo do ensino fundamental.

Para facilitar a análise, dividem-se as questões propostas aos alunos de acordo com o seguinte tipologia:

Quadro 23: Tipologia das perguntas – 4ª série

Tipologia das questões	Questões propostas
<p>Questões que solicitam a identificação de informações pontuais no texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com o texto, quantas bancas de revistas existem no Brasil? (Pode me chamar de Centro Cultural) - De acordo com o texto, o que é possível comprar com o dinheiro de um maço de cigarros? (O tabaco consome dinheiro público)
<p>Questão que solicita a identificação de causa, tendo-se explícito, no texto, o indicador de relação lógico-semântica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por que a dependência do tabaco aumenta as desigualdades sociais? (O tabaco consome dinheiro público)
<p>Questões que versam sobre o objetivo e o destinatário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com que objetivo esse texto foi escrito? (Viciadas em comer os próprios ovos) - Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, com que objetivo esse texto foi escrito? (O tabaco consome dinheiro público) - Considerando que o texto foi produzido pela ANER, qual o objetivo do texto? (Pode me chamar de Centro Cultural) - A quem é destinado esse texto? (Viciadas em comer os próprios ovos; Pode me chamar de Centro Cultural) - De acordo com o texto, somente quem utiliza tabaco sofre prejuízos? (O tabaco consome dinheiro público)
<p>Questão que solicita a relação texto verbal/ imagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observando a imagem da banca de revista, é possível notar um banco do lado de fora. Para que serve esse banco? (Pode me chamar de Centro Cultural)

<p>Questões que solicitam a identificação de causa, sem se ter explícito no texto o indicador de relação lógico-semântica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O fato de as galinhas comerem os próprios ovos pode ter alguma coisa a ver com a alimentação? Explique. (Viciadas em comer os próprios ovos) - A que se deve a carência de cálcio e proteína nas galinhas? (Viciadas em comer os próprios ovos) - “Não importa qual sua idade ou gosto, aqui a informação e a diversidade estão garantidas” Por quê? (Pode me chamar de Centro Cultural)
<p><i>Questões que verificam a compreensão global do texto.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O texto mostra algumas coisas que o criador pode fazer para impedir que as galinhas comam seus próprios ovos. Cite-as. (Viciadas em comer os próprios ovos) - Se o criador de galinhas deseja obter ovos e já tentou de todos os modos eliminar o vício das aves, mas não alcançou resultados, o que ele deve fazer, então? (Viciadas em comer os próprios ovos) - No último parágrafo, está escrito “É um passo importante para criar uma sociedade mais justa”. Que passo é esse? (O tabaco consome dinheiro público) - Por que no texto a Banca de Revistas é considerada um Centro Cultural? (Pode me chamar de Centro Cultural) - Explique com suas palavras o título do texto. (O tabaco consome dinheiro público)

Pelo estudo das questões que versavam sobre objetivo e destinatário, verificou-se que a maior parte das escolas apresenta sérias deficiências em leitura. A maioria dos alunos não conseguiu expor adequadamente a finalidade nem tampouco identificar um possível leitor para o texto. Apenas EP (zona urbana bairro – particular) e ZUC2 (zona urbana centro, dirigida por Irmãs da Congregação Vicentina) atingiram, no geral, índices mais significativos, ultrapassando o percentual de 50% de respostas suficientes.

No que se refere às perguntas que solicitavam a identificação de informações pontuais no texto⁷, pode-se dizer que todas as escolas exerceram bem as atividades, evidenciando o trabalho com a extração textual realizado nas escolas.

Quanto ao item “relação entre texto verbal e imagem”, constatou-se desempenho satisfatório (acima de 50% de respostas corretas) em cinco escolas: ZUC2, ZUB1, EP, ZR1 e ZR2. Nas demais, o percentual de acertos não chegou a 50%.

Na questão que solicitava a identificação de causa, tendo-se explícito, no texto, o indicador de relação lógico-semântica (porque), somente EP e ZUC2 atingiram resultados desejáveis, mantendo-se a diferença com as demais escolas, como demonstrado na análise dos resultados sobre as questões que tratavam de objetivo e destinatário do texto. Nas outras escolas, o índice de acertos foi baixo, variando de 19% a 48%.

Já nas questões que evidenciavam relação de causa-efeito, sem a presença de mecanismo formal, menos da metade dos alunos responderam satisfatoriamente.

Quanto às perguntas que verificavam a compreensão global do texto, apenas EP e ZUC2 evidenciaram, no geral, resultados aceitáveis. Nas outras escolas, o índice percentual não chegou a 50% de respostas suficientes para qualquer uma das questões propostas.

É possível verificar que, em vários momentos, os alunos desejam revelar, emitir um ponto de vista crítico referente ao conteúdo do texto ou a uma dada realidade, embora muitas vezes essa não seja correspondente ao ponto de vista explicitado no texto ou ao que foi perguntado. Citam-se, como exemplos, as respostas à questão: “Explique com suas palavras o título do texto”, referente ao texto “O tabaco consome dinheiro público”:

“que você trabalha e paga impostos e o dinheiro vai para a prefeitura” (ZR3);

⁷ Apesar de a pesquisa assumir uma concepção interacionista-discursiva de leitura, não se desconsideram as outras perspectivas de leitura apontadas no levantamento teórico. Por isso, as perguntas extrativas foram inseridas no questionário aplicado aos alunos. Além do mais, essas perguntas fazem parte do cotidiano da sala de aula; desconsiderá-las poderia oferecer uma visão fragmentada da realidade escolar.

*“ele consome dinheiro público ou seja ele da prejuízo para o brasil ele consome o dinheiro que é para arrumar ruas, estradas, calçadas, asfaltos” (ZUC2);
 “por que a prefeitura não quer que parem de vender tabaco porque metade do dinheiro vai na prefeitura” (ZUC2).*

Outro exemplo consiste na resposta à pergunta “Qual o objetivo do texto?”, referente ao texto “Viciadas em comer os próprios ovos”:

“fala que a galinha tem um bico e bebe os ovos mas não carece cortar o bico dá pra pegar um fogo e queima não tem prerigo” (ZR3).

Nos primeiros exemplos, os alunos adotam uma atitude reflexiva, pois questionam a realidade social ao criticar o pagamento de tachas à prefeitura e a falta de recursos para cuidar dos bens e serviços públicos. No último, o aluno trava uma polêmica com o texto, pois discorda das informações apresentadas e apresenta outro argumento, amparando-se em sua vivência. Diante disso, percebe-se que esses sujeitos vêm na leitura uma possibilidade de constituir-se, de revelar-se, de mostrar desejos e visões de mundo.

Verifica-se, ainda, que os alunos mostram marcas de condições sócio-históricas. Assim, eles não apelam apenas para o vocabulário do texto, mas também para o seu próprio “arquivo de palavras e expressões”, o qual revela sinais do lugar social e histórico e de experiências em leituras anteriores. No entender de Dell’Isola (1996, p.72), o sujeito leitor e o texto se constroem em um contexto social. Ao anunciar, o sujeito produtor “revela marcas de sua individualidade, produto de suas características psicológicas e socioculturais. O leitor apropria-se da linguagem, num momento individual, deixando o registro de seu lugar social no texto lido”, conforme mostram os seguintes exemplos:

Texto: Viciadas em comer os próprios ovos

Pergunta: Se o criador de galinhas deseja obter ovos e já tentou de todos os modos eliminar o vício das aves, mas não alcançou resultados, o que ele deve fazer, então?

Resposta de aluno da zona urbana: *“levar ela a um especialista”;*

Resposta de aluno da zona rural: *“comprar uma puleiro com grade de ferro que caiba as galinhas e que os ovos passem por um tubo e que não quebre e que leve numa sesta de ovos”.*

A escolha de palavras como *especialista*, *puleiro*, *sesta de ovos* mostram que as marcas individuais e as determinadas pelo lugar social de onde procede o sujeito estarão presentes tanto na produção do texto como na leitura.

A análise da construção das respostas permitiu levantar um quadro de palavras e expressões usadas pelos alunos (Anexo 7), sendo que foram descartadas aquelas de uso muito corriqueiro (tem, vida, pessoas etc.).

Dessa forma, para a leitura do texto “Viciadas em comer os próprios ovos”, surgiram, nas escolas de zona rural, palavras e expressões próprias desse meio social: *desverminar, pintinho, choca, granjas, puleiro, venenos*. Já entre os alunos da zona urbana, foram comuns palavras como: *cultivar, experiente, especialista, veterinário, fazendeiro*.

Na construção das respostas referentes ao texto “Pode me chamar de Centro Cultural”, pôde-se constatar, nos alunos do meio urbano, o emprego de palavras como: *cidadão, clientes, educação, educativa, exemplar, informativo*. A palavra “cultura” foi utilizada com bastante frequência. Os alunos do meio rural raramente empregaram a palavra “cultura”.

Na leitura do texto “O tabaco consome dinheiro público”, verificou-se um repertório vocabular mais amplo e diversificado em quase todas as escolas, certamente porque a temática é bastante discutida na mídia televisiva. Expressões como *enfarte do coração, consciência, drogas, câncer* foram constantemente utilizadas pelos alunos. Também, algumas palavras revelam a concepção que esses sujeitos têm a respeito do cigarro e do usuário dessa droga: *maluqueiros, maconheiros, porcaria, irresponsáveis*. Os alunos da zona rural trouxeram, novamente, suas experiências vivenciais. Muitos deles são filhos de pessoas que se dedicam à cultura do fumo. Assim, surgiram expressões como: *plantadores de fumo, estufas de fumo, veneno* (no sentido de “agrotóxico”). Ainda, construções como *avissia, não carece, ponhar* – empregadas por muitos alunos da zona rural - evidenciam a variedade lingüística utilizada por eles.

Entretanto, apesar de muitos alunos adotarem uma atitude questionadora e revelarem suas experiências vivenciais, constatou-se que a maioria apresenta muitas dificuldades na interação com o texto. Doravante, aponta-se e discute-se uma série de explicações para as dificuldades de compreensão dos sujeitos-leitores do 2º ciclo do ensino fundamental, as quais podem ser o ponto de partida para reflexões acerca da qualidade de leitura desses sujeitos.

A primeira explicação levantada é:

Explicação 1: A pesquisa detectou que a maioria das escolas tem trabalhado o texto como um produto estático, sem história, isto é, independente de para quem se fala e para que se fala.
--

Observem-se estes exemplos:

- Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da saúde, com que objetivo esse texto foi escrito? (Texto: “O tabaco consome dinheiro público”)
Respostas: “*é um passo importante para criar uma sociedade mais justa*”; “*com o tabaco*”.
- A quem é destinado esse texto? (Texto: “Viciadas em comer os próprios ovos”).
Resposta: “*às galinhas*”

As respostas dadas por muitos alunos revelam que eles não conseguem recuperar no texto os indícios textuais que os ajudariam a perceber o tipo de interação proposta pelo autor, nem conseguem identificar um possível leitor para o texto. Quando os alunos mostram dificuldades para atribuir um objetivo e um possível destinatário, faltam-lhes noções básicas sobre o escrito: o conhecimento da situação comunicativa. De acordo com Colomer & Camps,

[...] na comunicação diferida, o leitor tem de aprender a contextualizar o texto a partir dos elementos presentes no escrito: terá de entender o tipo de interação social proposta pelo escritor (que objetivo tem a comunicação, em que lugar e tempo se produz, que relação reflete o registro lingüístico de que se utiliza, etc.) como também terá de contrastar sua própria finalidade de leitura, que pode coincidir em maior ou menor grau com a do escritor (2002, p.49).

Em outras palavras, a ausência do conhecimento da situação comunicativa dificulta a interação texto-leitor, constituindo-se num entrave para a construção dos sentidos.

Observa-se, em algumas respostas, que há alunos que têm conhecimento de que o texto objetiva um tipo de comunicação, mas eles acreditam que a interação é a mesma, seja qual for o gênero textual. Os exemplos a seguir mostram que vários alunos consideram que a finalidade de qualquer texto é informar, apenas, de maneira generalizante:

“*esse texto ajuda a ensinar as pessoas*” (ZR1); “*com que a gente aprenda e conheça os tipos das aves*” (ZUB1); “*de aprender*” (ZUC2) – respostas à questão “Com que objetivo esse texto foi escrito?” (Viciadas em comer os próprios ovos);

“*o objetivo é explicar a cultura*” (ZR1); “*levar a leitura para todos*” (ZUC1); “*para mostrar mais um pouco como a revista é importante*” (ZUB1) – respostas à questão “Considerando que o texto foi produzido pela ANER, qual o objetivo do texto?” (Pode me chamar de Centro Cultural);

“*para deixar as pessoas mais informadas*” (ZR1); “*que as pessoas gravem o que é tabaco*” (ZUC2); – resposta à questão “Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, com que objetivo esse texto foi escrito?” (O tabaco consome dinheiro público).

Aqui, surge outra explicação para o problema:

Explicação 2: Constatou-se que os programas escolares têm ignorado a diversidade de gêneros textuais, trabalhando exclusivamente com os textos de caráter referencial ou a escola tem exposto os alunos ao contato com a diversidade textual, mas têm dado o mesmo tratamento didático para diferentes gêneros.

O problema é mais evidente na leitura do texto “Pode me chamar de Centro Cultural”. Apenas 12% do total perceberam a intenção persuasiva da propaganda publicitária. Dessa forma, os alunos, ao ler o texto, mostraram-se leitores ingênuos, que não percebem os mecanismos apelativos destinados a seduzir o leitor e provocar-lhe um determinado comportamento, nesse caso, trazê-lo para a banca e persuadi-lo a comprar revistas, evidenciando a falta de tratamento com textos sociais como esse.

Para a leitura do texto “O tabaco consome dinheiro público”, também persuasivo, a postura foi diferenciada. Nesse, os alunos atingiram o índice de 50% de acertos. O texto trata de uma temática de grande circulação social: diversas propagandas destinadas a combater o tabagismo circulam na mídia (principalmente na TV, em jornais e revistas), nos murais das escolas, nos livros didáticos. Dessa forma, para a maioria não se tornou difícil adiantar que um texto sobre tabaco tem o objetivo de “*fazer as pessoas pararem de fumar*” – resposta dada por grande parte dos alunos.

Outro problema evidenciado refere-se à dificuldade de leitura dos enunciados das questões. Algumas respostas inadequadas, referentes às perguntas que abordam objetivo e destinatário, responderiam a perguntas semelhantes a estas: “Sobre o que trata o texto?”; “Qual o título do texto?”; “Quem escreveu o texto?”.

Assim, levanta-se uma terceira explicação:

Explicação 3: Os dados analisados permitem inferir que a escola tem submetido os alunos a uma mesma tipologia de perguntas sempre.

Os exemplos a seguir confirmam que os alunos internalizaram determinados enunciados e por isso têm dificuldades quando se deparam com outros tipos de perguntas:

Texto: “Viciadas em comer os próprios ovos”

Questão: Com que objetivo esse texto foi escrito?

Respostas que atenderiam à pergunta “Sobre o que trata o texto?”: “*sobre as galinhas*”; “*de venenos e outros*”; “*que as galinhas estavam comendo os próprios ovos*” (ZR1); “*com objetivo da galinha com os ovos*”; “*sobre os ovos*” (ZUB2);

Resposta que atenderia à pergunta “Quem escreveu o texto?”: *“esse texto foi escrito por uma criadora de galinha chamada Maria Virginia Franco”* (ZR1); *“Maria Virginia”* (ZUB2);

Questão: A quem é destinado esse texto?

Respostas que atenderiam à pergunta “Sobre o que fala o texto?”: *“esse texto fala sobre a criação de galinhas”* (ZR1); *“as galinhas”* (ZUB2); *“é destinado sobre as galinhas e os ovos”* (ZUC2);

Respostas que atenderiam à pergunta “Qual o título do texto?”: *“viciadas em comer os próprios ovos”* (ZR1, ZUC1).

Essa postura de ensino – apresentar ao aluno uma mesma tipologia de questões – aproxima-se das “fórmulas de inteligibilidade” descritas por Leffa (1999, p.17). As fórmulas de inteligibilidade consistem no uso, somente, de estruturas conhecidas pelos alunos, sem oferecer-lhes qualquer desafio, pois se acredita que, expô-los a uma situação estranha, pode causar dificuldades na compreensão e impedir a leitura. Evidencia-se, aí, a ênfase no processamento linear da leitura, na concepção de leitura como extração de significados do texto, além do processamento de atribuição, que será discutido a seguir.

Ainda, sobre os enunciados, surge outra explicação:

Explicação 4: Pôde-se perceber que as perguntas de compreensão nas aulas de leitura têm ensinado o aluno a apenas decodificar, isto é, encontrar no texto trechos que repitam as palavras já decodificadas na pergunta.

Citam-se como exemplos as seguintes situações referentes à leitura do texto “O tabaco consome dinheiro público”:

Pergunta: “No último parágrafo do texto, está escrito “É um passo importante para criar uma sociedade mais justa”. Que passo é esse?”

Resposta: *“para desenvolver uma sociedade mais justa”* (ZUC1; ZR2); *“é importante criar uma sociedade mais justa”* (ZUB1)

Pergunta: “Por que a dependência do cigarro aumenta as desigualdades sociais?”

Resposta: *“desigualdades sociais muitos trabalhadores fumantes além de perderem a saúde gastam com cigarros o que poderia ser usado em alimentação e educação”* (ZR2); *“a dependência do tabaco também aumenta as desigualdades sociais gastão de cigarros”* (ZUC1); *“gastam com cigarro e que poderia ser usado em alimentação e educação”* (ZUB1).

Nesses casos, a leitura do texto tornou-se dispensável. Bastou ao aluno passar os olhos pelo texto, encontrar nele a forma gráfica da pergunta e reproduzir o trecho na resposta, reforçando-se, mais uma vez, a atitude passiva diante do texto e a ênfase no processamento unidimensional da leitura.

Uma outra explicação a ser levantada é:

Explicação 5: Algumas escolas têm formado leitores atribuidores, isto é, leitores que procuram adivinhar as respostas, sem procurar confirmá-las no texto.

Retomando-se Kleiman:

Ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais (2000, p.65).

Assim, além do processamento da extração, evidenciado na explicação 3, constatou-se que vários alunos tomaram conhecimento do assunto, acionaram os esquemas pertinentes e deram respostas de acordo com as suas experiências vivenciais. Na leitura do texto “O tabaco consome dinheiro público”, vários alunos deram respostas semelhantes, para a pergunta “Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, com que objetivo esse texto foi escrito?”:

“para que as pessoas parem de fumar porque isso traz muitas doenças no pulmão”
(EP);

“em objetivo de ninguém comprar tabaco por que causa infarto do coração”
(ZUB1);

“o ministério da saúde quer acabar com isso de ficarem vendendo tabaco. E quem vende tabaco para menor de 18 anos corre o risco de ser preso”.

As informações destacadas não estão presentes no texto, foram trazidas pelos alunos a partir de suas experiências prévias de leitura da mesma temática, na mídia. Assim, “o que o texto faz, portanto, não é apresentar um novo sentido ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (LEFFA, 1999, p.24).

Como a maioria já foi ao texto com idéias pré-concebidas, tornou-se difícil perceber que, com a campanha, o Ministério da Saúde também tem como objetivo diminuir os gastos para tratar os graves danos causados pelo tabagismo, comprovando que os alunos fizeram mais uso das suas experiências de leitura prévia do que das informações visuais do texto.

Quando o aluno está preso a formulações prévias, ele mostra dificuldades em realizar inferências de ligação textual e inferências extratextuais (ABARCA & RICO, 2003).

Retome-se o texto “Viciadas em comer os próprios ovos”,

(1) Por que algumas galinhas comem os ovos logo após a postura? (2) Como impedir que elas façam isso?

(3) Esse é um problema que costuma ocorrer com algumas aves e que, infelizmente, não é muito fácil de ser resolvido. (4) A primeira coisa a ser considerada é a carência de cálcio e de proteínas, que geralmente ocorre quando a dieta das aves é composta apenas por milho.

Para responder as questões – “O fato de as galinhas comerem os próprios ovos pode ter alguma coisa a ver com a alimentação? Explique”; “A que se deve a carência de cálcio e proteína nas galinhas?” – o aluno deveria estabelecer dois tipos de inferências;

1º) realizar uma inferência de ligação textual entre as frases 1 e 4 para compreender que o fato de as galinhas comerem os próprios ovos tem como uma das causas a carência de cálcio e proteínas. Por sua vez, a carência de cálcio e proteínas tem como causa a dieta composta apenas por milho – relação que se estabelece mediante uma nova inferência de ligação textual. Essa inferência torna-se mais fácil de ser realizada do que a primeira, pois as idéias são sucessivas, muito próximas;

2º) acionar seu conhecimento de mundo para compreender que cálcio e proteínas são substâncias presentes nos alimentos ou inferir a partir da informação subsequente “que geralmente ocorre quando a dieta das aves é composta apenas por milho”.

Os alunos que não perceberam essas relações processaram as frases como dados desconexos e isolados e tiveram dificuldades para responder as questões. Exemplos:

“O fato de as galinhas comerem os próprios ovos pode ter alguma coisa a ver com a alimentação? Explique.”

“esse é um problema ocorre com alguma aves e que, infelizmente, não é muito fácil de ser resolvido” (ZR1);

“não porque ela sempre come bem” (ZUB1);

“não porque não tem nada a ver” (ZR2).

Vários alunos não estabeleceram as conexões textuais apropriadas e aportaram-se excessivamente às suas hipóteses para adivinhar a resposta:

“eu acho que é alguma alimentação que contém o gosto de um ovo assim as galinhas sentem o cheiro do ovo e bicam” (ZUC1);

“sim: porque ela fica com fome e ai ela come o seu próprio ovo” (ZR2).

Discutem-se, também, as inferências a partir das respostas à pergunta “Não importa qual sua idade ou gosto, aqui a informação e a diversão estão garantidas. Por quê?” – do texto “Pode me chamar de Centro Cultural”.

Pode me chamar de Centro Cultural.

- (1) Não importa qual a sua idade ou gosto, aqui a informação e a diversão estão garantidas. (2) São mais de 1500 títulos trazendo cultura, lazer e entretenimento em cada uma das 32 mil bancas de revistas espalhadas pelo Brasil.

Observam-se, na escrita dos alunos, as seguintes situações:

- respostas em que se evidenciam inferências de ligação textual: *“porque são mais de 1500 títulos trazendo cultura, lazer e entretenimento em cada uma das 32 mil bancas de revistas espalhadas pelo Brasil”*. Nesse caso, os alunos realizaram uma leitura ascendente, pois não possuem conhecimentos de mundo suficientes para atribuir sentidos ao texto. Foi o que aconteceu nas respostas dadas por grande parte dos alunos de ZR4;

- respostas em que se evidenciam inferências extratextuais não apropriadas: *“porque tem vita [fita] de vídeo gueime e outros filmes legais”* (ZUC2). Nesse caso, os alunos realizaram uma leitura excessivamente descendente (top-down), não tendo realizado o processamento ascendente para verificar a leitura;

- respostas em que se evidenciam inferências extratextuais apropriadas: *“porque lá tem revistas em quadrinhos e notícias”* (ZR2). Nesse caso, estabeleceu-se interação entre o texto e os conhecimentos do leitor:

diversão → revistas em quadrinhos

informação → notícias;

- respostas em que não há inferências, pois o aluno não apresenta novas informações. Reproduz apenas as palavras decodificadas na pergunta: *“porque tem informação e diversão”*; *“porque não importa o gosto portanto que tenha informação e diversão”* (ZUB2).

Há, ainda, uma outra explicação para as dificuldades de leitura dos alunos:

Explicação 6: A pesquisa demonstra que há nas escolas uma confluência de concepções de leitura, visto que, muitas vezes, um mesmo aluno para a leitura de um mesmo texto ora toma o texto como única fonte de informação ora despreza-o totalmente e responde às perguntas baseando-se, exclusivamente, em adivinhações.

Observa-se, nos exemplos a seguir, que o mesmo aluno para responder uma pergunta referente ao texto “O tabaco consome dinheiro público” copia partes do texto e para responder outra recorre somente ao seu repertório de conhecimentos prévios:

Pergunta: “Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, com que objetivo esse texto foi escrito?”

Resposta: “*em objetivo de ninguém comprar tabaco por que causa infarto do coração*”;

Pergunta: “Por que a dependência do tabaco aumenta as desigualdades sociais?”

Resposta: “*as desigualdades sociais porque muitos trabalhadores fumantes além de perderem a saúde gastam com cigarros o que poderia ser usado na alimentação e educação*” (ZUB1);

Pergunta: “Explique com suas palavras o título do texto.”

Resposta: “*Bilhões de reais saem do bolso do contribuinte para tratar a dependência do tabaco e as graves doenças que ele causa*”;

Pergunta: “De acordo com o texto, somente quem utiliza tabaco sofre prejuízos? Explique:”

Resposta: “*Não também quem está perto de um fumante quem sente toda a fumaça indo nariz dele ou dela*” (ZUC2);

Pergunta: “De acordo com o texto, somente quem utiliza tabaco sofre prejuízos? Explique:”

Resposta: “*Quem não fuma pode viver até 10 anos mais do que um fumante*”;

Pergunta: “Por que a dependência do tabaco aumenta as desigualdades sociais?”

Resposta: “*porque muitos trabalhadores fumantes além de perderem a saúde gastam com cigarros*” (ZR1)

Silva afirma que

as nossas concepções dos fenômenos, dos processos, dos objetos existentes no mundo afetam diretamente as nossas práticas sociais”. Assim, aquilo que sei ou penso que sei sobre o ato de ler ou, ainda a forma pela qual eu concebo ou leio a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores (...) Possuímos explícita – ou implicitamente, uma definição do “ler” em função de uma prática que executamos, de experiências vividas em sociedade (1995, p.47).

Percebe-se, assim, que as escolas não trabalham com uma concepção definida de leitura, mas sim com várias concepções ao mesmo tempo, o que impede que os alunos expressem com segurança o que compreendem pelo ato de ler. Suspeita-se que isso se deva a ausência de discussões sobre o processo de leitura na formação acadêmica dos professores.

Ao contrário do que se esperava, não se constatou melhor desempenho, por parte dos alunos, na leitura do texto cuja temática estava mais próxima à realidade vivencial dos mesmos. Verificou-se que:

- os alunos das escolas EP e ZUC2 (as duas de zona urbana) obtiveram melhor desempenho na leitura dos três textos propostos (“Viciadas em comer os próprios ovos”;

“Pode me chamar de Centro Cultural”; “O tabaco consome dinheiro público”);

- os alunos das escolas da zona rural (ZR1, ZR2, ZR3, ZR4) e os alunos de ZUB1, ZUB2 (escolas de bairro) e ZUC1 (centro) não exerceram bem as atividades designadas, inclusive na leitura dos textos que se encontravam mais vinculados à vivência desses alunos.

Constatou-se que um percentual mínimo de alunos concebe o ato da leitura como uma oportunidade de interagir com o texto. A maioria apresenta muitas dificuldades de ler visto que não reconhece as funções pragmáticas do texto (que o texto é escrito para um leitor e com alguma finalidade), não compreende o enunciado das questões, ignora certas informações textuais imprescindíveis para a compreensão. Dessa forma, diante das tarefas de leitura, a maioria dos alunos toma o texto como fonte única de informação e, assim, executam as tarefas de leitura copiando informações do texto, mesmo que essas não sejam condizentes com a pergunta realizada. Outros alunos se mostram como leitores “adivinhadores”, já que confiam exageradamente em suas próprias predições, sem procurar confirmá-las através de uma leitura ascendente. Outros, ainda, apresentam uma confluência de concepções, pois ora utilizam o procedimento de extração ora o de atribuição.

Em todas as escolas, identificam-se alunos que interagem, “adivinham” e extraem, ou, ainda, alunos que ora extraem ora adivinham. Entretanto, uma dessas concepções sobressai-se, conforme aponta o levantamento a seguir:

- * alunos que interagem com o texto são constatados em maior número nas escolas EP e ZUC2;
- * alunos extratores encontram-se predominantemente nas escolas ZUC1, ZUB2, ZR1, ZR3, ZR4;
- * alunos “adivinhadores” aparecem em maior número em ZR2;
- * alunos que apresentam confluência de concepções são encontrados em ZUB1.

3.2. A leitura revelada na 8ª série

Nesta seção, subdivida em quatro partes, apresenta-se a construção das respostas às perguntas pelos sujeitos da 8ª série do ensino fundamental (4º ciclo). A primeira parte trata do desempenho dos alunos frente ao texto “Contrabando de agrotóxicos traz riscos à saúde e prejuízos para os agricultores e para o País”; a segunda parte refere-se ao texto “Enquanto leio o que aconteceu na semana...”; a terceira aborda as respostas concernentes ao texto “Se você reparar...”; finalmente, a quarta parte apresenta uma análise geral dos resultados. Seguem-se os mesmos critérios utilizados para a análise da leitura da 4ª série, isto é: 1) discutem-se, separadamente, todas as perguntas e respostas; 2) em cada questão, apresenta-se um padrão de resposta, definido sob a ótica da pesquisadora; 3) constrói-se um quadro que quantifica as respostas suficientes, intermediárias e insuficientes, em cada escola pesquisada; 4) tece-se comentário sobre o desempenho geral dos alunos nas tarefas propostas.

3.2.1. Análise referente ao texto “Contrabando de agrotóxicos...”

A questão número um de análise textual foi a seguinte:

- *Explique o título do texto.*

Nessa questão, esperava-se que o aluno não somente traduzisse o título, mas expressasse a sua compreensão, apoiando-se em exemplos ou em dados do texto, principalmente do primeiro parágrafo. O aluno poderia optar por alguns caminhos: dizer o que é contrabando de agrotóxicos; dizer quem é prejudicado com o uso e o comércio ilegal de agrotóxicos e de que modo é prejudicado.

O Quadro 24 revela o percentual de alunos de cada escola que explicaram e não explicaram suficientemente o título do texto.

Quadro 24: Questão 1, texto 1 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	32	44	34	40	50	48	44	57	36	43
Insuficiente (%)	68	56	66	60	50	52	56	43	64	57

Percebe-se que a maioria (120 alunos, 57%) não atingiu o nível esperado. Nesse grupo, incluem-se: aqueles que deixaram em branco; aqueles que ignoraram a palavra “contrabando”, tornando as respostas não condizentes com o texto; aqueles que

apresentaram baixa informatividade, pois apenas repetiram as palavras presentes no título do texto. Exemplos:

“todos os tipos de agrotóxicos trazem grandes riscos à saúde, porque se você planta algumas verduras e passa um agrotóxico você pode até se envenenar” (ZR4);

“é simples, isso quer dizer que o agrotóxico está acabando com a natureza com as árvores e os animais” (ZUC1);

“o título fala dos riscos e prejuízos que o contrabando de agrotóxicos traz” (EP).

90 alunos (43% do total) conseguiram explicar o título do texto, aproveitando informações do texto e do próprio conhecimento prévio:

“que a utilização e a comercialização de agrotóxicos que entram ilegalmente “enfraquece” o país, a economia (EP);

“quer dizer se nós usar agrotóxicos contrabandeados ele nos trará prejuízo, desviando impostos e as vezes não fará efeito nas lavouras e prejudicando nossa saúde” (ZR1);

“sim porque o contrabando é trocar os venenos mistura de outros, e também traz muito risco de vida a saúde e os agricultores tomam prejuízo porque o mato não morre” (ZR4).

A segunda questão proposta aos alunos foi:

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

A expectativa era que os alunos respondessem “sim” e justificassem: geralmente os produtos contrabandeados são falsificados e, sendo assim, podem não fazer os efeitos pretendidos.

No Quadro 25, expõe-se o percentual de respostas suficientes e insuficientes, ou seja, que justificaram e não justificaram convenientemente.

Quadro 25: Questão 2, texto 1 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	37	59	34	50	72	81	61	79	55	58
Insuficiente (%)	63	41	66	50	28	19	39	21	45	42

Os percentuais revelam que menos da metade (88 alunos, 42%) não alcançou bom desempenho. Alguns deixaram em branco; outros tiveram dificuldades de compreender a pergunta, como mostram as respostas a seguir:

“sim porque os agricultores tem que cuidar das lavouras se não os bichos começam a comer” (ZUC1);

“pode se contaminar e prejudicando a saúde das pessoas danificando o meio ambiente” (ZUC2);

“sim, todos os alimentos tem veneno: quando comemos depois de algum tempo vem o resultado” (ZR2).

122 alunos (58 %) atenderam as expectativas e deram respostas coerentes com o texto e com o que foi perguntado:

*“sim porque a planta não aceita e ela vai enfraquecendo e morre” (ZR3);
 “sim pode sofrer danos porque o produto não é de boa qualidade e não é eficiente causando dano na agricultura” (ZUB1);
 “sim, pois esse produto não combate as doenças que era pra combater e ainda pode deixar a lavoura interditada” (EP).*

Na seqüência, analisa-se a terceira questão:

- O que pode acontecer para os agricultores que estiverem utilizando um produto contrabandeado?

Para essa pergunta, esperava-se que os alunos constatassem que, ao utilizar um produto contrabandeado, além de os agricultores colocarem em risco a sua saúde com uma possível intoxicação, eles podem ter sua lavoura interditada e responder a processo criminal por receptação de contrabando.

Por meio do Quadro 26, quantificam-se os alunos que apresentaram e não apresentaram respostas adequadas:

Quadro 26: Questão 3, texto 1 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	74	100	88	80	89	100	89	100	91	91
Insuficiente (%)	26	0	12	20	11	0	2	0	9	9

Verifica-se que a grande maioria (91%, 191 alunos) respondeu de modo satisfatório. Alguns alunos extraíram apenas uma informação do texto; outros reuniram várias informações; outros, ainda, responderam com suas próprias palavras. Por exemplo:

*“podem ter a lavoura interditada” (ZUC1);
 “os agricultores podem se intoxicar, podem ter sua lavoura interditada e responder a processo criminal” (ZUC2);
 “eles podem ganhar multa. E pode acabar estragando a lavoura se não souber pra que serve o veneno” (ZR1).*

Um percentual mínimo (9%, 19 alunos) não respondeu adequadamente, desviando-se do texto ou do que fora perguntado:

“eu acho que as lavouras podem não ficar muito bem” (ZR2);

“intoxicação aos consumidores” (ZR4);
 “o Sindicato da indústria de Defensivos pode multar o agricultor” (ZUB1).

A quarta pergunta:

- *O que pode acontecer com as revendedoras que comercializarem produtos contrabandeados?*

Esperava-se que os alunos dessem uma resposta próxima a esta: as vendas poderão ter a licença de funcionamento cassada e os proprietários poderão responder a processo criminal.

O Quadro 27 revela os números de respostas suficientes – que apontam o que pode acontecer com as revendedoras que comercializam produtos contrabandeados – e insuficientes.

Quadro 27: Questão 4, texto 1 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	84	88	88	95	100	95	89	93	91	91
Insuficiente (%)	16	12	12	5	0	5	11	7	9	9

Um alto percentual de alunos compreendeu o que a questão pedia e deu respostas adequadas. Alguns atentaram-se exclusivamente às informações do texto; outros acionaram os conhecimentos prévios para responder à pergunta:

“poderão ter a licença de funcionamento cassada e os proprietários poderão responder a processo criminal”;
 “eles podem pagar multas e até cadeia” (ZUB1);
 “eu acho que elas devem ser processadas por não terem produto de qualidade” (ZR2).

Poucos alunos (apenas 9%) não alcançaram o mínimo esperado para a questão:

“terão licença de funcionamento” (ZR3);
 “falsificando e comercializando” (ZR4);
 “terão suas lavouras paradas e responder pelo mal produto contrabandeado” (ZUB1).

A quinta questão direcionada aos alunos foi:

- *Para evitar problemas, o que os agricultores e os revendedores devem fazer ao adquirir agrotóxicos?*

Uma das respostas possíveis seria: os agricultores e os revendedores devem adquirir produtos que possuam registro e sejam comercializados no Brasil.

No Quadro 28, expõem-se os resultados:

Quadro 28: Questão 5, texto 1 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	63	91	59	80	94	95	100	79	82	81
Insuficiente (%)	37	9	41	20	6	5	0	21	18	19

A maioria dos alunos (81%, ou seja, 171 alunos) não demonstrou dificuldades para responder. Vários extraíram do texto:

“certificar-se da origem dos produtos, adquirindo somente aqueles legalmente registrados e comercializados no Brasil”.

Outros responderam demonstrando como o agricultor ou o revendedor podem se certificar da origem do produto:

“quando forem comprar agrotóxico, tem que ter a nota do produto que foi comprado por eles” (ZR1).

Outros 39 alunos (19%) não atingiram o mínimo esperado para a questão e deram respostas como:

*“eles devem ficar longe do meio ambiente não causando nenhum mal” (ZUC1);
“lavar as embalagens de veneno e entregar para a loja que você comprou” (ZUB1);
“não jogar os agrotóxicos nos rios, matas” (ZR3).*

A sexta questão proposta foi:

- *Considerando que o texto foi produzido pelo SINDAG, qual o objetivo do texto?*

Uma das respostas possíveis seria: combater o contrabando de agrotóxicos para aumentar a venda de defensivos agrícolas produzidos no Brasil.

Aponta-se, no Quadro 29, o percentual de respostas suficientes, estabeleceram um objetivo apropriado, e insuficientes:

Quadro 29: Questão 6, texto 1 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	84	84	69	85	61	86	78	79	54	76
Insuficiente (%)	16	16	31	15	39	14	22	21	46	24

76% dos alunos apresentaram um objetivo adequado para o texto. Esses, assim, responderam:

“acabar com o contrabando de agrotóxicos” (ZR4);
“alertar aos agricultores, revendedores e consumidores e aos consumidores desse contrabando de agrotóxicos” (ZUB1).

Vários desses alunos citaram os agricultores, apenas, como alvo do texto:

“para alertar os agricultores que não comprem produtos contrabandeados” (ZR3).

Outros 24% não alcançaram o nível esperado, pois ou deixaram em branco, ou deram respostas que não consistem em objetivo, ou, ainda, deram respostas não condizentes com o texto. Exemplos:

“apenas estão explicando que o veneno faz mal a saúde, que pode até correr riscos de vida” (ZR2);
“este sindicato fabrica Defensivos agrícolas para os agricultores saberem que o veneno é de qualidade” (ZR1);
“é sobre o agricultor” (ZUB1).

Para a leitura do texto “Contrabando de agrotóxicos...” – cuja temática encontra-se mais vinculada ao meio rural, constatou-se que os alunos desse meio obtiveram melhor desempenho nas tarefas propostas do que os alunos do meio urbano. Verificou-se, ainda, que:

- ZR1 e ZR3 foram as escolas que alcançaram, no geral, maiores índices de respostas suficientes, 84% e 81%, respectivamente;
- os percentuais de respostas adequadas de ZUC2, ZUB2, EP e ZR2 oscilaram entre 71% e 77%;
- ZUC1, ZUB1 e ZR4 atingiram entre 62% e 68% de acertos.

3.2.2. Análise referente ao texto “Enquanto leio...”

A primeira questão proposta aos alunos foi:

- Com que objetivo este texto foi escrito?

Com essa pergunta, procurou-se verificar se os alunos conseguiriam perceber que o texto é persuasivo, de gênero propaganda, e com a intenção de convencer as pessoas a adquirir um processador da marca Intel Inside.

O Quadro 30 informa o percentual de alunos que conseguiram e não conseguiram apresentar um objetivo adequado para o texto.

Quadro 30: Questão 1, texto 2 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	32	63	37	45	94	43	22	21	9	40
Insuficiente (%)	68	37	63	55	6	57	78	79	91	60

Percebe-se que a maioria dos alunos (60% do total, 125 alunos) não atendeu às expectativas. Alguns não responderam, outros deram respostas que não correspondem a um objetivo; outros, ainda, atribuíram um objetivo inadequado para o texto:

“para mudar a vida dos alunos” (ZR4);

“para evitar vícios em jogos” (ZR1);

“de lembrar que amanhã começa mais uma semana daquelas” (ZUB1).

Um percentual menor de alunos (40%, 85 alunos) respondeu adequadamente, mostrando consciência acerca do produto anunciado e da intenção persuasiva da propaganda:

“marketing, eu costumo chamar de subpropaganda. O texto procura se familiarizar com você, fazendo assim uma indução” (ZUC2);

“para anunciar uma marca de computadores” (ZUB2).

A segunda pergunta do questionário era:

- A quem esse texto é destinado?

Algumas das respostas possíveis seriam: para as pessoas que têm interesse em adquirir um computador; para aqueles que desejam trocar o seu computador por outro mais moderno e eficiente; para aqueles que utilizam o computador no dia-a-dia.

Por meio do Quadro 31, constata-se o desempenho dos alunos na questão:

Quadro 31: Questão 2, texto 2 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	16	59	44	30	61	57	39	29	32	41
Insuficiente (%)	84	41	56	70	39	43	61	71	68	59

Um alto percentual de alunos (59%, 123 alunos) não obteve desempenho satisfatório, visto que houve várias respostas em branco; respostas que não consistem em destinatários possíveis; respostas generalizantes ou inadequadas:

“o que acontece em nossa semana” (ZUC1);

“a nós” (ZUB1);

“as pessoas que querem fazer tudo ao mesmo tempo” (ZR3).

Apenas 87 alunos (41%) apontaram destinatários apropriados:

“as pessoas que usam computador” (ZUC2);

“para aquelas pessoas que desejam ter um computador bom no seu dia-a-dia” (EP).

Em seguida, examinam-se as respostas à pergunta três:

- *Que vantagens a tecnologia Intel oferece?*

Esperavam-se duas alternativas de respostas: 1ª) A tecnologia Intel oferece as seguintes vantagens: acessar a internet, baixar músicas, enviar e-mails, abrir planilhas, jogar games, editar fotos, filmes e muito mais; 2ª) A tecnologia Intel oferece a possibilidade de *fazer várias coisas ao mesmo tempo* (acessar a internet, baixar músicas...).

Os números de alunos que apresentaram as vantagens (respostas suficientes) e não apresentaram (respostas insuficientes) estão resumidos no Quadro 32:

Quadro 32: Questão 3, texto 2 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	63	72	59	65	100	57	78	54	50	65
Insuficiente (%)	37	28	41	35	0	43	22	46	50	35

Um percentual significativo de alunos (65%, 137 alunos) respondeu de forma apropriada. Entretanto, constatou-se que poucos deles conseguiram apreender a vantagem principal que diferencia a Intel das demais marcas de processador, isto é, a possibilidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. As seguintes respostas servem como exemplo:

“acessar a internet, baixar músicas, enviar e-mails, abrir planilhas, jogargames, editar fotos, filmes e muito mais” (resposta predominante);

“que ao mesmo tempo ele navega na internet, ouve músicas e bate papo com os amigos” (ZUB2).

Uma parcela menor de alunos (35%, 73 alunos) não atingiu as expectativas, pois deixou em branco ou distanciou-se do texto ou do que fora perguntado:

“na hora de comprar um computador não precisa usar superpoderes” (ZR4);

“cada vez mais informações” (ZUB2);

“um bom emprego para o futuro” (ZUC1).

A quarta questão de análise textual foi:

- *Explique a frase: “eu navego na internet”.*

Esperava-se que os alunos (principalmente os da zona urbana centro) demonstrassem algum conhecimento relativo à tecnologia da internet e dessem respostas próximas a: o usuário está conectado a uma rede de computadores e tem acesso a serviços como: enviar e receber mensagens eletrônicas; conversar com outros usuários de qualquer lugar do país ou do mundo; copiar arquivos; pesquisar bibliotecas, universidades etc.

O desempenho dos alunos na questão está evidenciado no Quadro 33.

Quadro 33: Questão 4, texto 2 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	31	34	22	30	78	19	56	29	13	32
Intermediário (%)	37	50	59	55	22	38	39	50	73	49
Insuficiente (%)	42	16	19	15	0	43	5	21	14	19

Atribuiu-se o nível suficiente para os alunos que demonstraram um conhecimento significativo acerca da internet. Isso se deu com 67 alunos, 32% do total.

Por exemplo:

“é como se a internet fosse um mar de informações dizendo que navega na internet você quer dizer que navega nas informações” (EP);

“navegar na internet é você conectar-se através de um provedor de internet, uma linha telefônica e um computador à rede mundial de computadores. Nela você pode fazer várias coisas citadas no texto” (ZUC1);

“quer dizer que navegar na internet é estar dentro de todos os assuntos e viajar para muitos lugares sem sair do lugar” (ZR2).

Atribuiu-se o nível intermediário àqueles alunos que apresentaram conhecimento superficial sobre essa tecnologia. A maioria dos alunos (49%, 102 alunos) permaneceu nesse nível. Citam-se, como exemplos, as seguintes respostas:

“tem a internet na sua mão” (ZUB1);

“entrar em muitos saits legal” (ZR1);

“ficar bastante tempo na internet” (ZUC2).

41 alunos (19%) permaneceram no nível insuficiente, pois não responderam ou deram respostas inadequadas. Por exemplo:

“a pessoa que navega sabendo se localizar ainda mais” (ZUB2);

“esta frase está falando que ele navega na internet” (ZUB1);

“porque a pessoa se distrai com aquilo que está fazendo” (ZUC1).

A pergunta cinco era:

- O que quer dizer “enviar e-mails”?

A expectativa era que o aluno expusesse que o e-mail é uma ferramenta da internet que permite ao indivíduo, através de um correio eletrônico, enviar mensagens para uma pessoa ou para um grupo de pessoas de qualquer lugar do mundo. Esperava-se que respostas semelhantes a essa fossem dadas pela maioria dos alunos do centro.

O Quadro 34 aponta o percentual de alunos que apresentou e não apresentou explicações suficientes referentes à questão:

Quadro 34: Questão 5, texto 2 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	17	29	10	20	79	0	12	29	15	23
Intermediário (%)	67	65	77	65	21	71	82	50	40	60
Insuficiente (%)	16	6	13	15	0	29	6	21	45	17

O nível suficiente consistiu nas respostas que revelaram que o aluno sabe o que é e-mail e que esta é uma ferramenta da internet. Isso se deu com 23% do total, 48 alunos. Pode-se citar como exemplos:

“enviar mensagens via internet” (ZUB1);

“MAIL significa correspondência, enviar um e-mail quer dizer uma correspondência eletrônica” (ZUC2).

O nível intermediário referiu-se às respostas que apontam um conhecimento superficial acerca dessa tecnologia. Somaram-se 126 respostas (60%) desse nível.

Exemplos:

“enviar mensagens”;

“enviar cartas” (respostas presentes em todas as escolas).

Atribuiu-se o nível insuficiente às questões não respondidas ou incorretas. Um percentual pequeno, 17% (36 alunos), ficou nesse nível. Alguns exemplos de respostas que foram consideradas incorretas:

“abrir planilhas, jogar games, editar fotos, filmes e muito mais” (ZR3);

“é só acessar o site” (ZUC2);

A última pergunta feita aos alunos foi:

- Na hora de comprar um computador, como o comprador pode ter certeza de que está adquirindo um produto da Intel?

O aluno poderia recorrer ao próprio texto e responder: é só procurar o selo Intel Inside.

No Quadro 35, expõem-se os números de alunos que atingiram e não atingiram a expectativa:

Quadro 35: Questão 6, texto 2 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	68	88	63	90	94	71	83	75	64	77
Insuficiente (%)	32	12	17	10	6	29	17	25	36	23

Para essa questão, o desempenho foi satisfatório em todas as escolas. 161 alunos (77% do total) deram respostas semelhantes a:

“é só procurar o selo Intel Inside”

Outros 49 alunos (23%) ou deixaram em branco ou deram respostas inadequadas como:

“na hora de comprar um computador, nem precisa usar seus superpoderes”
(ZR4);

“pesquisando e vendo se o produto é bom mesmo” (ZUC2).

Na leitura do texto “Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...” – cuja temática encontra-se mais vinculada ao contexto urbano – percebeu-se que as escolas de meio urbano exerceram melhor as atividades do que as escolas de meio rural. Constatou-se, ainda, que:

- EP e ZUC2 alcançaram, dentre todas as escolas, os maiores números de respostas suficientes, 84% e 57%, respectivamente;
- Em contrapartida, ZR4 foi a escola que obteve, no geral, índices mais baixos de respostas suficientes, não ultrapassando 30%;
- ZUC1, ZUB1, ZR1 e ZR3 alcançaram percentuais entre 37% e 41%;
- ZUB2 e ZR2 atingiram 46% e 48%, respectivamente.

3.2.3. Análise referente ao texto “Se você reparar...”

A primeira pergunta realizada foi a seguinte:

- *Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, qual o objetivo do texto?*

Esperava-se que o aluno constatasse que o texto é uma propaganda contra o tabagismo e tem como objetivo apresentar os malefícios do cigarro (“a cada tragada ingere mais de 4700 substâncias tóxicas”; “em apenas sete segundos a nicotina atinge o

cérebro e inicia um processo de dependência igualzinho ao da cocaína, da heroína e do álcool”; “cigarro é droga”) e, assim, conscientizar o fumante a parar de fumar.

No Quadro 36, quantificam-se as respostas que estabeleceram e não estabeleceram objetivo apropriado, ou seja, respostas suficientes e insuficientes:

Quadro 36: Questão 1, texto 3 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	89	91	88	80	100	90	94	93	77	89
Insuficiente (%)	11	9	12	20	0	10	6	7	23	11

A grande maioria (187 alunos, 89% do total) atribuiu um objetivo adequado para a temática do texto:

“por consciência em cabeças de milhares de pessoas que só vem estética em fumar. Frizando os malefícios dessa droga que é o cigarro” (ZUC2);
“pelo meu ponto de vista o texto mostra que além do cigarro causar danos a saúde ele também custa caro para o governo” (ZUB1);
“fazer com que as pessoas fumantes se conscientizem do que o cigarro pode causar e parem de fumar” (ZR2).

Um número mínimo (23 alunos, 11% do total) não obteve desempenho satisfatório, posto que deixou em branco ou forneceu respostas não condizentes com o texto ou com o que foi perguntado:

“o texto diz que os fumantes vão ficar independentes, mais vão ficar cada vez mais dependentes” (ZR1);
“viver com saúde é muito mais emocionante” (ZUB2);
“porque fumar vai prejudicar as outras pessoas que estão perto” (ZUC2).

A segunda questão:

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

Estas informações presentes no texto: “não adianta nem tentar se enganar fumando cigarros light. O nível de alcatrão e nicotina vai continuar o mesmo porque, sem perceber, você acaba fumando mais até satisfazer a sua dependência”, poderiam servir como pistas para o aluno inferir que os cigarros light são prejudiciais como os cigarros comuns.

O Quadro 37 expõe o percentual de alunos que atingiram e não atingiram o padrão esperado.

Quadro 37: Questão 2, texto 3 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	37	38	22	10	78	43	22	25	41	34
Insuficiente (%)	63	62	78	90	22	57	78	75	59	66

Poucos (71 alunos, 34% do total) atingiram a expectativa. Alguns copiaram integralmente do texto; outros construíram a resposta com as próprias palavras:

“não, porque o nível do cigarro é menor e seu cor e mente sabendo disto, faz com que a pessoa fume mais, igualando-se a normal” (EP);

“não, apesar o cigarro light conter uma quantidade reduzidas de substâncias químicas o organismo necessita de uma quantidade maior de cigarros para suprir o consumo” (ZUC2).

A grande maioria (139 alunos, 66% do total) deixou em branco ou respondeu incorretamente. Muitos leram parcialmente o trecho que responderia a questão e, dessa forma, não compreenderam o raciocínio exposto no texto. Outros apresentaram respostas pessoais, sem interagir com o texto:

“não, o nível de alcatrão e nicotina é o mesmo” (ZUB1);

“na minha opinião os cigarros light são mais prejudiciais, pois são feitas com substâncias mais perigosas” (ZR2);

“não, é a mesma coisa, eles fazem light para enganar as pessoas” (ZR4).

A outra questão proposta foi:

- *Que dano ao organismo a nicotina causa?*

Uma das respostas possíveis seria: “em apenas sete segundos a nicotina atinge o cérebro e inicia um processo de dependência igualzinho da cocaína, da heroína e do álcool”.

Expõe-se, no Quadro 38, o desempenho dos alunos:

Quadro 38: Questão 3, texto 3 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	47	63	44	80	78	67	72	75	59	64
Insuficiente (%)	53	37	56	20	22	33	28	25	41	36

134 alunos (64% do total) apresentaram respostas adequadas. Alguns extraíram integralmente do texto; outros formularam a resposta com as próprias palavras: Por exemplo:

“como a nicotina atinge o cérebro rapidamente, quase no mesmo instante, a pessoa vira viciada, perdendo certos prazeres da vida” (EP);

76 alunos (36%) não obtiveram bom desempenho. Alguns deixaram em branco; outros responderam apenas “atinge o cérebro” ou acionaram conhecimentos prévios que não se sustentam no texto:

“a nicotina causa infarto do coração, impotência sexual e a pessoa que fuma tosse muito porque a fumaça é muito forte” (ZUB2);

“a nicotina destrói o pulmão das pessoas” (ZR3);

“a nicotina causa câncer, destrói células e a pessoa que fuma cheira supermal, as unhas ficam amarelas e os dentes também” (ZUC2).

Na seqüência, examina-se a quarta questão:

- *Por que no texto foi utilizada a frase: “Está tudo comprovado pela Organização Mundial da Saúde?”*

Esperava-se que o aluno tivesse conhecimento de que ao utilizar no texto o nome de uma organização mundial, como a OMS (Organização Mundial da Saúde), o autor tem por objetivo dar maior veracidade aos fatos e, dessa forma, convencer mais facilmente o leitor.

Apresenta-se, no Quadro 39, o índice percentual de respostas suficientes e insuficientes:

Quadro 39: Questão 4, texto 3 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	32	41	16	20	56	5	17	7	9	22
Insuficiente (%)	68	59	84	80	44	95	83	93	91	78

Um percentual muito pequeno (22% do total, 46 alunos) atingiu o raciocínio esperado, mostrando perceber que a frase dá mais credibilidade ao texto:

“para provar que as afirmações feitas são corretas e que já foram estudadas” (EP);

“porque já foi comprovado com testes pela organização, para que os fumantes que lêem o texto não digam que tudo isto é mentira” (ZUC1);

“para que todos acreditem” (ZUC2).

A grande maioria (164 alunos, 78%) obteve desempenho aquém do desejado. Muitos não responderam; outros deram respostas que evidenciam desconhecimento acerca das estratégias persuasivas da propaganda:

“porque a muitas pessoas morrendo por causa do cigarro” (ZUC1);
“porque é uma questão de opção” (ZUB1);
“porque a organização é responsável em cuidar da saúde das pessoas” (ZR4).

A quinta pergunta foi:

- *Explique a penúltima frase do texto: “É uma questão de opção”.*

Uma das alternativas de resposta seria: por meio do texto, as pessoas já têm informações suficientes sobre os danos causados pelo uso do cigarro – os quais já estão até comprovados pela OMS, portanto, será uma escolha de cada um: fumar ou não fumar.

Os resultados são apresentados a seguir:

Quadro 40: Questão 5, texto 3 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4	
Escola / total de alunos	19	32	32	20	18	21	18	28	22	210 alunos
Suficiente (%)	79	69	56	65	94	57	89	57	45	66
Insuficiente (%)	21	31	44	35	6	43	11	43	55	34

O Quadro 40 aponta que mais da metade (139 alunos, 66%) conseguiram, a partir da leitura do texto, apresentar uma explicação adequada. Esse grupo assim respondeu:

“resumindo: você decide se quer fumar ou não, apesar do texto estar influenciando a pessoa a parar de fumar” (ZUC2);
“cada pessoa tem consciência dos seus atos, é uma questão individual, mas se você fuma tenha certeza de que o cigarro não vai trazer nenhum bem” (ZR3);
“tem duas opções que você pode escolher fumar até morrer ou não colocar cigarro na boca para viver mais” (ZUB1).

Outros 34% (71 alunos) tiveram dificuldades para responder a questão:

“que a gente deve escolher as opções” (ZUB2);
“ter saúde é tam bom” (ZUC1);
“tenque se cuidar não fumar” (ZR4).

Finalmente, a questão seis:

- *Qual a relação entre o assunto do texto e a última frase?*

O texto deixa claro que o cigarro é uma droga que prejudica a saúde. A pessoa doente não pode curtir o que a vida tem de mais emocionante. Sem o cigarro,

com um pulmão saudável e com fôlego, a pessoa pode aproveitar muito mais os prazeres da vida.

No quadro a seguir, expõe-se o índice percentual de alunos que estabeleceram e não estabeleceram relações adequadas:

Quadro 41: Questão 6, texto 3 – 8ª série

Contexto	CENTRO		BAIRRO			RURAL				Total
Escola / total de alunos	ZUC1 19	ZUC2 32	ZUB1 32	ZUB2 20	EP 18	ZR1 21	ZR2 18	ZR3 28	ZR4 22	210 alunos
Suficiente (%)	16	19	12	30	44	24	22	14	27	22
Intermediário (%)	37	44	44	30	50	38	45	43	23	39
Insuficiente (%)	47	37	44	40	6	38	33	43	50	39

A 46 respostas (22% do total) foi atribuído o nível suficiente. Essas estabeleceram relações entre o assunto do texto – combate ao tabagismo – e a frase “Viver com saúde é muito mais emocionante”. Exemplos:

“é que tudo o que a de melhor na vida o cigarro não está porque para viver 100% feliz tem que ter saúde e aí as coisas acontecem com mais emoção” (ZUC1);

“que saúde e cigarro não combina e se não fumarmos teremos saúde e com saúde é muito emocionante” (ZR1);

“que o cigarro acaba com sua saúde, você fica doente, sem poder fazer nada, sem emoção” (EP).

83 respostas (39%) receberam o conceito intermediário, visto que atingiram parcialmente o nível esperado, isto é, relacionaram o conteúdo do texto com parte da frase:

“quando uma pessoa fuma ela não consegue viver com saúde” (ZUC2);

“no texto está falando o que o cigarro pode causar. E a frase já está falando para viver uma vida melhor” (ZR2);

“que viver com saúde é melhor do que viver fumando e sempre doente” (ZUB2).

Outras 81 respostas (39%) ficaram no nível insuficiente. Nessas, incluem-se as respostas em branco; as que somente repetem ou parafraseiam a frase do texto; as que não estabelecem qualquer relação entre a frase e o conteúdo:

“sem saúde não tem graça de viver” (ZR1);

“é para as pessoas parar de fumar” (ZUC1);

“o cigarro causa doenças” (ZUB1).

Quanto à leitura do texto “Se você reparar...” – cujo tema é universal, ou seja, aplica-se a qualquer contexto, verificou-se que não houve diferenças significativas entre o meio urbano e rural, excetuando-se EP que se destacou das demais ao obter 75% de respostas suficientes. Constatou-se, ainda, que:

- ZUB1 obteve, no geral, o percentual mais baixo de acertos, 39%;

- Em ZUB2, ZR1, ZR3 e ZR4, os índices variaram entre 43% e 47% de aproveitamento;
- ZUC1, ZUC2 e ZR2 alcançaram percentuais entre 50% e 53% de respostas suficientes.

3.2.4. Análise e discussão dos resultados com a 8ª série

Nesta seção, avalia-se a performance dos alunos do 4º ciclo do ensino fundamental nas tarefas propostas. Num primeiro momento, apresenta-se um comentário geral e conciso sobre o desempenho dos alunos. Após, discute-se a interferência do fator “contexto social” em suas leituras. Por último, apontam-se algumas explicações que podem elucidar as dificuldades de leitura dos alunos da 8ª série do ensino fundamental.

Para organizar a análise, classificam-se as questões propostas aos alunos de acordo com a seguinte tipologia:

Quadro 42: Tipologia das perguntas – 8ª série

Tipologia das questões	Questões propostas
<p>Questões que podem ser recuperadas na linearidade textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que pode acontecer para os agricultores que estiverem utilizando um produto contrabandeado? (Contrabando de agrotóxicos...) - O que pode acontecer com as revendedoras que comercializarem produtos contrabandeados? (Contrabando de agrotóxicos...) - Para evitar problemas, o que os agricultores e os revendedores devem fazer? (Contrabando de agrotóxicos...) - Que vantagens a tecnologia Intel oferece? (Enquanto leio o que aconteceu na semana...) - Na hora de comprar um computador, como o comprador pode ter certeza de que está adquirindo um produto da Intel? (Enquanto leio o que aconteceu na semana...) - Que dano ao organismo a nicotina causa? (Se você reparar...)
<p>Questões que versam sobre o objetivo e destinatário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerando que o texto foi produzido pelo SINDAG, qual o objetivo do texto? (Contrabando de agrotóxicos...) - Com que objetivo esse texto foi escrito? (Enquanto leio o que aconteceu na semana...) - A quem esse texto é destinado? (Enquanto leio o que aconteceu na semana...) - Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, qual o objetivo do texto? (Se você reparar...)
<p>Questões que solicitam relações entre frases e idéias do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explique o título do texto. (Contrabando de agrotóxicos...) - Explique a penúltima frase do texto. (Se você reparar...) - Qual a relação do assunto do texto com a última frase? (Se você reparar...)

<p>Questão que versa sobre a presença de mecanismos de persuasão no texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por que no texto foi utilizada a frase “Está tudo comprovado pelo Ministério da Saúde” (Se você reparar...)
<p>Questões que investigam o conhecimento de mundo do aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explique a frase: “eu navego na internet”. (Enquanto leio o que aconteceu na semana...) - O que quer dizer “enviar e-mails”? (Enquanto leio o que aconteceu na semana...)
<p>Questões que verificam a compreensão global do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As lavouras podem sofrer algum dano se o agricultor usar um produto contrabandeado? Explique. (Contrabando de agrotóxicos...) - De acordo com o texto, cigarros light são menos prejudiciais que os cigarros comuns. Explique. (Se você reparar...)

A partir da análise das perguntas das questões prontamente identificadas na linearidade textual, constatou-se que muitos alunos, concluindo o ensino fundamental, ainda apresentam dificuldades. Como eram questões de grau muito fácil, considerou-se que as escolas deveriam obter, no mínimo 80% de respostas suficientes. Esse percentual foi alcançado pelas seguintes escolas: EP, ZUC2, ZUB2, ZR1, ZR2 e ZR3. As outras escolas – ZUC1, ZUB1 e ZR4 – não atingiram 80% de acertos.

Quanto à questão que solicitava a indicação de um possível leitor para o texto, verificou-se que apenas ZUC2, EP e ZR1 obtiveram índices acima de 50%. Nas demais escolas, menos da metade dos alunos estabeleceu um destinatário apropriado para o texto.

Nas questões que versavam sobre objetivo, o desempenho foi diferenciado na leitura dos três textos propostos:

- todas as escolas tiveram ótimo desempenho na leitura do texto 3 (*Se você reparar...*);
- apenas EP e ZUC2 tiveram bom desempenho da leitura do texto 2 (*Enquanto eu leio...*), sendo que ZUC2 obteve 63% e EP obteve 94% de respostas suficientes. Nas outras escolas, o percentual permaneceu muito baixo, entre 9% e 45%, somente, de respostas apropriadas;
- na leitura do texto 1 (*Contrabando de agrotóxicos...*), ZUB1, EP e ZR4 atingiram índices entre 54% e 69% de respostas suficientes; as demais (ZUC1, ZUC2, ZUB2, ZR1, ZR2, ZR3 e ZR4) exerceram bem as atividades, ultrapassando 70% de acertos.

No que se refere às questões que solicitavam relações entre frases e idéias do texto, constatou-se que EP e ZR2 foram as únicas escolas que atingiram índices acima de 50% de respostas suficientes. Alunos de ZUC1, ZUC2, ZUB1, ZUB2, ZR1, ZR3 e ZR4 apresentaram dificuldades nesse tipo de questão.

Quanto ao item “presença de mecanismo de persuasão no texto”, verificaram-se percentuais muito baixos em quase todas as escolas, exceto EP, que atingiu 56% de acertos.

Nas tarefas que interrogavam o conhecimento prévio do aluno acerca das novas tecnologias, perceberam-se índices muito baixos, também. Apenas os alunos de EP evidenciaram conhecimento mais significativo sobre as novas tecnologias.

Quanto às perguntas que verificavam a compreensão global do texto, constatou-se:

- ZUC1, ZUB1 e ZUB2 obtiveram desempenho ruim na leitura do texto 1 (“Contrabando de agrotóxicos...”) e 3 (“Se você reparar...”);
- ZUC2 e as escolas de ZR atingiram índices suficientes na leitura do texto 1 (“Contrabando de agrotóxicos...”) e insuficientes na leitura do texto 3 (“Se você reparar...”);
- Os alunos de EP exerceram bem as atividades referentes aos dois textos.

Constata-se, em vários momentos, que a leitura constitui-se numa possibilidade para que os alunos reflitam e questionem uma dada realidade social, assumam-se como sujeitos do seu dizer, bem como demonstrem marcas de suas condições sócio-históricas. Os exemplos a seguir servem para ampliar a discussão:

Questão 1, texto 1: “Explique o título do texto.”

“quer dizer se nós usar agrotóxicos contrabandeados ele nos trará prejuízo, desviando impostos e as vezes não fará efeito nas lavouras e prejudicando nossa saúde” (ZR1);

“o título fala sobre o contrabando de agrotóxicos, ou seja, a venda ilegal, o que acaba trazendo riscos para a saúde, prejuízos para nós agricultores e para o nosso país” (ZR4).

Questão 3, texto 1: “O que pode acontecer para os agricultores que estiverem utilizando um produto contrabandeado?”

“podem ser multados ou ter seus produtos apreendidos, mas o que acontece é que os agricultores são lesados” (ZR4).

Nesses exemplos – retirados das escolas de zona rural, evidencia-se que os alunos se apropriaram do texto, estabelecendo uma conexão entre o texto e a experiência pessoal. Nos dois primeiros, o auto-envolvimento é percebido através do uso do pronome de primeira pessoa “... se nós usar agrotóxicos...”. No terceiro exemplo, o aluno não se contenta em responder a pergunta apenas; ele sai em defesa do grupo social com o qual convive “... os agricultores são lesados...”, deixando subentendido que os agricultores não são culpados, mas vítimas da situação.

Questão 2, texto 1: “As lavouras podem sofrer algum dano se o agricultor usar um produto contrabandeado?”

“o agrotóxico trás muitas doenças e prejudicam aos agricultores e para nós que comemos as verduras dos agricultores podemos se intoxicar” (ZUC1);

“além do dono perder sua plantação, também pode até matar o homem e até o meio ambiente” (EP).

Em contrapartida, nessas respostas – pertencentes ao meio urbano, verifica-se um distanciamento entre a vivência do aluno e o texto, principalmente quando o aluno utiliza “... verduras dos agricultores...”, “... além do dono perder sua plantação... pode até matar o homem...”. O auto-envolvimento do aluno do meio

urbano e o texto é constatado nas respostas referentes ao texto de temática urbana, por exemplo:

Questão 4, texto 2: “Explique a frase: ‘Eu navego na internet’”.
“curte a internet, pelo menos eu quando estou na net, esqueço de tudo (quase) e perco meus pensamentos nela” (ZUB1).

O ponto de vista crítico referente a uma dada realidade pode ser confirmada por meio dos seguintes exemplos:

Questão 1, texto 2: “Com que objetivo este texto foi escrito?”
“marketing, eu costumo chamar de subpropaganda. O texto procura se familiarizar com você, fazendo assim uma indução” (ZUC2);

Questão 1, texto 3: “Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, qual o objetivo do texto?”
“pelo meu ponto de vista o texto mostra que além do cigarro causar danos a saúde ele também custa caro para o governo” (ZUB1);

Questão 2, texto 3: “De acordo com o texto, cigarros light são menos prejudiciais que os cigarros comuns? Explique.”

“não é mesma coisa, eles fazem light para enganar as pessoas” (ZR4).

Nas duas primeiras respostas, ao utilizar “... eu costumo...”, “pelo meu ponto de vista...”, os alunos fazem questão de anunciar que as respostas não são repetições de discursos de outros, mas são formulações pessoais. Assim, desejam informar que são sujeitos do próprio dizer.

Ainda, o vocabulário usado pelo aluno na construção das respostas também revela marcas de suas condições sociais e históricas e de suas experiências em leituras anteriores, conforme expõe Dell’Isola (1996). Assim, levantaram-se, nas respostas, palavras e expressões utilizadas pelos alunos, sendo que foram descartadas aquelas de uso muito corriqueiro (usar, tem, vida etc.) e aquelas que constituem os textos lidos (vide Anexo 8):

Verifica-se que o repertório lingüístico é mais amplo e diversificado nas respostas referentes ao texto mais próximo da realidade vivencial do aluno. Os alunos de EP, ZUC2 e um aluno de ZUC1, por terem mais contato com as novas tecnologias – computador e internet – apresentaram, com frequência, expressões como: *monitor, CPU, páginas na web*; enquanto que os demais (de ZR, ZUB e ZUC1) eventualmente escreveram alguma palavra relacionada a essas tecnologias. A maioria desses, ao tentarem demonstrar que possuem algum conhecimento sobre computador e internet, demonstrou dificuldades para codificá-las, justamente por não as utilizar cotidianamente. Assim, surgiram formas como: *enternete, saits, imeio, cricar*.

Os alunos de ZR apresentaram um vocabulário mais diversificado na leitura do texto “Contrabando de agrotóxicos...”. Surgiram expressões corriqueiras na zona

rural como: *venenos* (nesse meio, eventualmente se emprega “agrotóxicos”), *pragas*, *peste*, *lavradores*, *embalagem de veneno*. Nas escolas EP e ZUC2, essas expressões não foram encontradas.

Por sua vez, nas escolas de bairro (ZUB1 e ZUB2), o domínio de recursos lexicais foi um pouco maior na leitura do texto “Se você reparar...”. Os alunos de ZUB2 fizeram uso de vários chavões e de palavras inexistentes na variedade padrão da língua portuguesa (*prejudicativos*, *produtantes*).

Como essa pesquisa objetiva, também, expor os principais problemas de leitura dos alunos do ensino fundamental, a fim de subsidiar os professores desse nível na redefinição de prioridades de ensino, passa-se, doravante, a apontar e discutir uma série de explicações para as dificuldades de compreensão dos sujeitos-leitores do 4º ciclo do ensino fundamental.

A primeira explicação levantada é:

Explicação 1: A pesquisa demonstra que a prática da leitura na escola tem sido, na maioria das vezes, o cumprimento de uma formalidade.

Constata-se que vários alunos observam as atividades de leitura, não como uma possibilidade de construir sentidos, de ouvir o que o outro tem a dizer e de oferecer-lhe uma contra-palavra, mas como um mero cumprimento de uma tarefa escolar. Isso se verifica porque muitos responderam às questões de forma bastante limitada, com poucas palavras, quando não deixaram a resposta incompleta. Exemplos:

Questão 4, texto 2: “Explique a frase: ‘Eu navego na internet’”.
“*entro na internet*”;

Questão 5, texto 2: “O que quer dizer ‘enviar e-mails’”?
“*enviar coisas*”;

Questão 3, texto 3: “Que dano ao organismo a nicotina causa”?
“*atinge o cérebro*”.

Supõe-se que as atividades de pergunta-resposta são vistas por esses alunos como tarefas que não têm finalidade do ponto de vista pedagógico. Escreve-se o mínimo, para garantir uma nota, para atender uma exigência do professor.

No entender de Harper et al. (1980, *apud* CORACINI, 1991, p.17),

A maior parte das *perguntas* que o professor faz, a maior parte dos exercícios de expressão que pede se inscrevem num contexto de comunicação artificial: não se trata de *perguntas* de verdade, uma vez que quem pergunta sabe as respostas; não se trata de *mensagens* de

um sentido autêntico – pois o destinatário já conhece o conteúdo. A criança deve, portanto, aceitar as *regras*, entrar no jogo. Nesse jogo, dar a resposta certa, no mais das vezes, confunde-se com dar qualquer resposta, desde que seja a que o professor quer...

Pode-se dizer, então, que as atividades rotineiras de pergunta-resposta constituem-se num entrave para a construção de sentidos e estabelecem a “falsa relação leitura-escola, não a verdadeira: leitura vida” (MOLINA, 1992, p.11). Por essa razão, torna-se fundamental que o professor diversifique as atividades de leitura e ofereça condições para que o aluno tenha algo a dizer e algo a fazer com o que lê, para que ele produza sentido.

Atreladas à explicação 1, estão outras:

Explicação 2: Constata-se que a escola tem submetido o aluno a textos excessivamente simplificados que não permitem o acesso a conceitos mais elaborados.

O “arquivo de palavras e expressões”, exposto nas páginas anteriores, demonstra que a maioria dos alunos, ao final da escolarização fundamental, possui um repertório lingüístico bastante limitado. Verificaram-se as seguintes atitudes por parte dos alunos:

- ao construir as respostas, grande parte deles utilizou apenas as palavras presentes no texto;
- alguns escreveram palavras inexistentes na variedade padrão da língua portuguesa, como: “*produtantes*”; “*prejudicativos*”; “*vendimento*”, além de outras que foram utilizadas de modo “inadequado”, como “*abrir pilhas*” (para abrir planilhas), “*esseço*” (para acesso);
- usaram, com frequência, também, pleonasmos viciosos e chavões populares (que também não são aceitos na variedade padrão): “*viver a vida*”; “*saúde saudável*”; “*não ter a noção de tempo*”; “*não adianta voltar atrás*”.

Suspeita-se, então, que os textos oferecidos aos alunos são predominantemente didáticos que não oferecem oportunidades para que adquiram novos conceitos e, conseqüentemente, ampliem o domínio de recursos lingüísticos.

Outra explicação para as dificuldades de leitura dos alunos é:

Explicação 3: Pode-se perceber que os discursos apregoados pela mídia e pela instituição escolar impedem que o aluno envolva-se com o texto.

Constata-se que, ao longo da escolaridade, a leitura vai sendo “atravessada” por diferentes discursos sociais. Assim, verifica-se nas construções das respostas a influência dos seguintes discursos, a maioria deles apregoada pela mídia: o discurso de movimentos sociais em defesa do meio ambiente; o discurso de campanhas contra o uso do tabaco e outras drogas; o discurso das propagandas comerciais; o discurso da própria instituição escolar.

A influência do discurso de movimentos sociais em defesa do meio ambiente pode ser comprovada por meio dos seguintes exemplos:

Questão 1, texto 1: “Explique o título do texto.”

“é simples, isso quer dizer que o agrotóxico está acabando com a natureza com as árvores e os animais” (ZUC1);

Questão 5, texto 1: “Para evitar problemas, o que os agricultores e os revendedores devem fazer?”

“se você usa os agrotóxicos você deve lavar a embalagem por que se você jogar na água vai causar prejuízos” (ZR4);

“não jogar os agrotóxicos nos rios, matas” (ZR3).

As campanhas contra o uso de tabaco e de outras drogas também repercutem na leitura, conforme mostram as respostas a seguir:

Questão 3, texto 3: “Que dano ao organismo a nicotina causa?”

“polui os pulmões, causa infarto do coração, impotência sexual, câncer, entre outros” (EP);

“a nicotina causa câncer, destrói células e a pessoa que fuma cheira supermal, as unhas ficam amarelas e os dentes também” (ZUC2);

“a nicotina causa infarto do coração, impotência sexual e a pessoa que fuma tosse muito porque a fumaça é muito forte” (ZUB2).

Questão 1, texto 3: “Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, qual o objetivo do texto?”

“porque fumar vai prejudicar as outras pessoas que tam perto” (ZUC2);

“o objetivo é mostrar as conseqüências que o cigarro, bebida alcoólica nostraz” (ZUB2).

Verifica-se, ainda, a influência de propagandas comerciais de produtos e serviços:

Questão 3, texto 2: “Que vantagens a tecnologia Intel oferece?”

“maior agilidade e aumenta o desempenho” (ZR4);

“que você pode ter tudo em segundos por causa da tecnologia Intel” (ZR1);

“a rapidez do seu processador para fazer muitas coisas ao mesmo tempo” (EP).

Também, o discurso da instituição escolar é reproduzido nas respostas. Pode-se citar como exemplos:

Questão 6, texto 2: “Com que objetivo esse texto foi escrito?”

“que devemos ler bastante e estudar antes de consultas” (ZUC1);

“ensinar o que é o significado da internete e dos computadores” (ZUC2);

*“para mudar a vida dos alunos” (ZR4);
 “que hoje em dia a nossa vida está ocupada com a tecnologia e não deixamos um tempinho para coisas importantes como a leitura” (ZR3).*

Ao ser influenciado por outros discursos, o aluno-leitor não se compromete com o texto, não estabelece com ele uma relação de cumplicidade, tornando-se um sujeito assujeitado conforme comenta Dell’Isola (1996). Ao não se envolver com o texto, o aluno faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto por meio de leitura ascendente. Configura-se, assim, um leitor-atribuidor, que privilegia os conhecimentos prévios, utilizando muito pouco a informação efetivamente dada pelo texto.

Essa atitude é uma das causas das falhas de compreensão, apontadas por Meurer (1988, p.266). Segundo o autor,

Pode haver falha de compreensão quando o leitor, por alguma razão, forma uma representação mental do texto diferente daquela que o autor teve a intenção de transmitir. Neste caso, o leitor terá “entendido ou interpretado mal” o texto. Um exemplo disso seria o caso (...) do leitor que confiasse exageradamente em seus próprios esquemas a ponto de deprender-se do texto e interpretá-lo de maneira tendenciosa.

Entretanto, em outras situações verificou-se o contrário: os alunos mostraram-se excessivamente extratores, dificultando a compreensão do texto.

Explicação 4: Muitos alunos respondem a perguntas via estratégia de pareamento das palavras da pergunta com as palavras do texto.

Várias respostas dadas às questões permitem deduzir que os alunos não compreenderam o texto em sua totalidade. Tal comportamento pode ser entendido pelo uso de automatismos de identificação de palavras do texto com palavras idênticas numa pergunta. Para responder à pergunta: “As lavouras podem sofrer algum dano se o agricultor usar um produto contrabandeado? Explique” (texto 1), 15% do total de alunos localizaram no texto a palavra “lavoura” – a qual aparece uma única vez – e, assim, deram respostas inadequadas, conforme mostram os exemplos:

“se estiverem utilizando esse produto pode ter sua lavoura interdita e responder o processo criminal” (ZUB1);

“sim, os agricultores que usarem este produto pode ter sua lavoura interdita” (ZUC2);

“a lavoura pode ser interdita por usar venenos sem licença” (ZR1).

Esse comportamento pode ser constatado, ainda, nas respostas às questões: “Explique a frase: ‘eu navego na internet’” e “O que quer dizer ‘enviar e-mails’?”. Dessa forma, vários alunos localizaram no texto as palavras presentes na pergunta e copiaram do texto as informações subseqüentes:

Questão: Explique a frase: “eu navego na internet.”

“baixo arquivos, ouço música, bato papo com os amigos e lembro que amanhã começa mais uma semana daquelas”

Questão: O que quer dizer “enviar e-mails”?

“abrir planilhas, jogar games, editar fotos, filmes e muito mais” (ZR3).

Isso também pode explicar porque em determinadas tarefas (questões 3, 4 e 5 do texto 1; questão 6 do texto 2) os índices de respostas insuficientes foram pequenos (9%, 9%, 19% e 23%, respectivamente). Para responder a essas questões, a estratégia de pareamento mostrou-se aceitável.

Outra explicação a ser discutida é:

Explicação 5: A maior parte das escolas forma leitores acrícos, incapazes de perceber os mecanismos destinados a persuadir o leitor.

Essa explicação surgiu a partir do alto índice (78%) de respostas insuficientes à questão: “Por que no texto foi utilizada a frase: ‘Está tudo comprovado pelo Ministério da Saúde’?”, referente ao texto 3 (“Se você reparar...”). O uso do nome de uma organização mundial em um texto de caráter persuasivo é uma sutileza manipuladora que confere autoridade à mensagem transmitida – fator que apenas 22% dos alunos tomaram ciência.

Na leitura do texto “Contrabando de agrotóxicos...”, não foi percebida nenhuma resposta em que o aluno expusesse a real intenção do anunciante: o SINDAG (Sindicato da Indústria Nacional de Defensivos Agrícolas), mais do que se preocupar com as lavouras e com a saúde dos agricultores e consumidores, defende os interesses das indústrias brasileiras de defensivos agrícolas, isto é, o de promover um maior consumo e venda de agrotóxicos fabricados no Brasil.

Na leitura do texto “Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...”, que é explicitamente persuasivo, constatou-se desempenho precário quando os alunos tiveram que atribuir um objetivo para o texto. Muitos perceberam o texto como informativo, apenas, segundo mostram os exemplos:

“explicar as coisas sobre a internet e uma empresa de boa qualidade Intel” (ZUB1);

*“com o objetivo de mostrar a importância do computador” (ZUC1);
 “tem o objetivo de informar as pessoas as pessoas que a tecnologia aumentou”
 (ZR4).*

As diferentes temáticas apresentadas aos alunos mostraram-se interessantes, visto que lhes proporcionaram maiores chances de revelarem-se e mostrarem sua competência leitora. Quanto ao desempenho dos alunos na leitura, verificou-se que:

- as escolas da zona rural (ZR1, ZR2, ZR3 e ZR4) saíram-se melhor na leitura do texto de temática rural (“Contrabando de agrotóxicos...”). Por sua vez, tiveram pior desempenho na leitura do texto de temática urbana (“Enquanto eu leio...”);

- as escolas da zona urbana – centro (ZUC1 e ZUC2) também obtiveram índices mais altos na leitura do texto temática rural (“Contrabando de agrotóxicos...”). Já com relação aos outros dois textos, constatou-se que ZUC2 saiu-se melhor na leitura de “Enquanto eu leio...” e ZUC1 obteve melhor desempenho na leitura do texto “Se você reparar...”;

- quanto às escolas de zona urbana – bairro (ZUB1, ZUB2 e EP), percebeu-se que EP alcançou performance mais positiva na leitura de “Enquanto eu leio...” e mais negativa na leitura de “Contrabando de agrotóxicos...”. As outras duas escolas obtiveram desempenho melhor na leitura do texto “Contrabando de agrotóxicos...”; já na leitura dos textos “Se você reparar...” e “Enquanto eu leio...”, o desempenho foi praticamente o mesmo.

Quanto às concepções de leitura, notou-se que os alunos das 8^a séries pesquisadas podem ser divididos em dois grandes grupos: no primeiro grupo, estão aqueles que conseguem fazer conexões apropriadas entre o conhecimento prévio e as informações textuais – o que corresponde a uma concepção interacionista de leitura; no segundo grupo, estão aqueles que apresentam dificuldades na interação com o texto. Por sua vez, esses dão origem a dois novos sub-grupos: o sub-grupo daqueles que se detém exclusivamente no texto e buscam responder as questões via estratégia de pareamento das palavras da pergunta com as palavras do texto; que processam parte das sentenças, suficiente, apenas, para responder as perguntas; que repetem ou parafraseiam a própria pergunta realizada – atitudes que condizem com uma concepção de leitura como extração de significados do texto. No outro sub-grupo, estão aqueles alunos que tomam apenas a temática do texto e, a partir daí, sentem-se livres para fazer atribuições – de acordo, exclusivamente ou quase, com as experiências vivenciais (adquiridas em casa ou na própria escola) ou de acordo com discursos apregoados pela mídia e que estão

internalizados no aluno – esses, então, concebem o ler como um ato de atribuição de sentidos para o texto.

Constatou-se que em todas as escolas há presença dessas três concepções de leitura. Entretanto, uma delas sempre se sobressai:

- alunos que interagem com o texto verificam-se, predominantemente, na escola EP;
- leitores atribuidores, que processam o mínimo das informações textuais e confiam, exageradamente, em suas adivinhações, são constatados, em maior número, nas escolas ZUC1, ZUC2, ZUB1, ZR1 e ZR2;
- nas escolas ZUB2, ZR3 e ZR4, percebe-se um número maior de leitores extratores, que, ao contrário dos atribuidores, detém-se na superfície textual.

Entretanto, essas classificações não devem ser consideradas como um modo único e definitivo de se observar a competência leitora desses alunos, visto que fatores como a temática, o gênero textual, o grau de informatividade e persuasão, o nível e a tipologia das questões exercem influência na maneira de se construir sentidos. Assim, um mesmo aluno pode interagir em determinado texto, extrair em outro e atribuir em outro, mostrando que realmente não apresenta uma concepção de leitura definida, segundo os padrões da literatura propostos no capítulo 1.

3.3. Reflexões sobre os resultados das análises

Nesta seção, buscam-se tecer comparações entre o desempenho na leitura dos alunos da série final do segundo ciclo (4ª série) e a série final do quarto ciclo (8ª série) do ensino fundamental. Apontam-se as facilidades encontradas pelos alunos, as dificuldades de leitura, a atitude dos alunos diante das dificuldades, a interferência das variáveis auto-conceito 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 dizem 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 acepções vão ao encontro da concepção de leitura defendida por estudiosos como Silva:

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 (1995, p.19-20).

Assim, quando, no diálogo com o texto, o leitor procura *crescer, estar a par de 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 a pesquisadora tenha determinado como certo, como parâmetro de avaliação. Como demonstram os exemplos a seguir, 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 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,

o sujeito dá sentido à imagem que está vendo a partir dos seus sub-textos 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 (2001, p.48).

Dessa forma, os sentidos construídos pelos alunos, mesma que a escola não os aceite, não são absurdos, impossíveis, mas são resultados de seus “sub-textos”, produzidos em situações anteriores de leitura.

Em terceiro lugar, torna-se necessário admitir que os alunos conhecem e desenvolvem determinadas estratégias de leitura. A estratégia de seleção aparece quando, nas questões que solicitavam a identificação de informações identificadas na superfície textual, por exemplo, eles não copiam o parágrafo todo, mas somente as informações úteis para responder a pergunta. Assim, eles sabem que é necessário

selecionar o que lhes convém, pois nem tudo o que está escrito no texto é igualmente importante.

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 inferenciação 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 a revista traz grandes notícias para as pessoas no dia a dia.”~~ (ZR4 – 4ª série);

~~“porque a gente fica informado e se diverte ao mesmo tempo”~~ (ZUB2 – 4ª série);

~~“porque 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.”

~~“A terra vai ficar fraca e não vai dar alimentos”; “pode trazer novas doenças e atrair pragas”~~ (ZR3 – 8ª série);

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

~~“Sim, porque são produtos que não passam pelos profissionais para verificar o produto”~~ (ZUB2 – 8ª série).

As informações sublinhadas demonstram 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, as informações subentendidas, mas imprescindíveis para compor o significado.

De acordo com Goodman (1987) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (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 acerca das funções pragmáticas do texto, que compreendem, essencialmente, 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 num 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.

No quadro 44, visualizam-se, por escola, as principais dificuldades de leitura dos alunos da 4ª série do ensino fundamental:

<i>Problemas constatados</i>	CENTRO		BAIRRO			RURAL			
	ZUC1	ZUC2	ZUB1	ZUB2	EP	ZR1	ZR2	ZR3	ZR4
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
<i>Dificuldades de recuperar informações na linearidade textual.</i>	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 um 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 dos alunos 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 respondem-nas 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 desempenharam bem as atividades de leitura porque tiveram dificuldades de compreender os enunciados de algumas questões;
- a maioria dos alunos demonstrou dificuldades de perceber marcas de persuasão no texto. Assim, não reconhecem estratégias textuais 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 num todo coerente.

No Quadro 45, visualizam-se, por escola, as dificuldades dos alunos da 8ª série:

Quadro 45: Dificuldades de leitura – 8ª série

<i>Problemas constatados</i>	ZUC 1	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 num todo coerente.	X	X	X	X		X	X	X	X

Percebe-se que os alunos de ZUC1, ZUB1, ZUB2 e ZR4 apresentam problemas quanto ao 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 ao relacionar o texto num 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 que interagem com o texto; na escola ZUC2, observam-se alunos “atribuidores”.

A análise das duas séries, 4^a e 8^a, permite levantar que a tendência dos alunos, ao longo da escolaridade, é de passar da extração de significados do texto para a atribuição de significados. 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 4^a série, os alunos de EP, em sua maioria, disseram ser maus leitores e afirmaram que não gostavam de ler, 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. Cabe lembrar que os alunos de EP responderam ao questionário em casa, portanto, sem a presença do professor.

Na 8^a 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 auto-conceito 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 “extratores” para a pergunta “Você se considera bom leitor? Por quê?” vão ao encontro de uma concepção de leitura como decodificação, ou seja, 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 garguejando” (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 obedeço os pontos” (ZUC1 – 4ª série).

Já os alunos “atribuidores” e “interativos” apresentam, em sua maioria, explicações que se distanciam das teorias da decodificação, conforme mostram 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 freqüentemente, os alunos da 4ª série associam a competência leitora a práticas contínuas de leitura e os alunos da 8ª série mencionam o exercício da compreensão 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 freqüentar 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); não dispõem de tecnologias como computador, internet, vídeo, DVD; a maioria dos pais apresenta nível de escolaridade baixo (até a 4ª série do ensino fundamental); possuem pouco material de leitura em casa (o único material que possuem são livros didáticos, doados pela própria escola); não freqüentam 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 (através 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 e 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 4ªs séries de ZR2 e ZUB2 e na maior parte das 8ªs séries, notaram-se professores desinteressados e indiferentes quanto à pesquisa e ao desempenho dos alunos.

Quanto aos alunos, também se percebem atitudes diferenciadas. Os de EP e ZUC2 – 4ª série 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. Em ZUC2 – 8ª e nas demais escolas, houve problemas: alguns se 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 acreditam que dispõem dos recursos necessários para processar o texto, isto

é, não se sentem capazes 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.

CONCLUSÃO

O propósito desta dissertação era diagnosticar a competência leitora de alunos em séries finais de ciclo, a fim de contribuir como uma reflexão crítica acerca da qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental atendidos no município de Irati-Paraná. Desse modo, torna-se imprescindível retomar a pergunta de pesquisa formulada na Introdução – “Os estudantes do município de Irati concluem o ensino fundamental lendo de maneira competente?” – e recuperar a trajetória que fez emergir as respostas.

Na fundamentação teórica, buscaram-se as perspectivas de leitura que apontam as formas de pensar e realizar a leitura e que orientam as práticas escolares. Assim, na *perspectiva do texto*, verificou-se que 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. Na *perspectiva do leitor*, constatou-se o leitor como a fonte dos sentidos, demonstrando que a compreensão começa na mente do leitor que toma o texto somente para confirmar expectativas e hipóteses. Ambas foram consideradas concepções restritas de leitura, uma vez que confiam exageradamente em uma das fontes de informação – texto ou leitor – em detrimento da outra. Uma terceira concepção, a *perspectiva da interação*, pretendia conciliar as duas anteriores, observando que os sentidos são construídos na interação entre texto e leitor. Observou-se que essa abordagem ainda mostra limitações, pois as condições de produção ainda são ignoradas; também o texto continua sendo autoridade que predetermina a gama de leituras possíveis. Na *perspectiva discursiva*, ressaltou-se o momento histórico-social como responsável pela configuração do sentido; entretanto, essa proposta desconsidera o saber do leitor e supõe-no como um assujeitado – razões que levam a pesquisadora a observá-la com cautela.

Nesta dissertação, assumiu-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.

Ao tomar esse viés teórico, esta pesquisa afastou-se da idéia de leitura como extração de elementos lingüísticos ou como um jogo de adivinhações acerca do conteúdo para pautar na concepção de que ler é uma atividade de inter-relação entre leitor-texto-memória discursiva (os outros discursos e as condições de produção).

A análise do questionário socioeconômico, cultural e educacional permitiu levantar que as escolas cumprem com a primeira tarefa na formação do leitor, quer dizer, conscientizar os alunos acerca do valor da leitura para a sua atuação eficaz nas práticas escolares e sociais. Assim, tanto os alunos da 4ª como os da 8ª série reconhecem que ler é, essencialmente, um ato de transformação: “*prepara para a vida*”; “*prepara para o vestibular*”; “*deixa a par de tudo o que acontece*”; “*ajuda a entender o mundo*”. Ao reconhecerem o valor da leitura, os alunos mostram-se cientes de que é necessário construir um sentido para o texto, mesmo que esse não seja considerado legítimo pela instituição escolar, e fazer uso de estratégias (seleção, inferenciação, verificação, autocontrole) para se obter êxito na prática.

Duas outras constatações merecem ser trazidas à tona. Em primeiro lugar, os alunos sabem ler o mundo e se posicionar de maneira questionadora diante de uma dada realidade, visto que surgiram respostas em que emitiram críticas sobre alguma situação social ou política. Em segundo lugar, percebe-se que os alunos deixam marcas de seu lugar social no texto lido, pois várias palavras e expressões empregadas nas respostas são próprias do contexto em que vive o aluno ou originadas de suas experiências anteriores de leitura. Essas constatações confirmam que os discursos sociais fazem parte da interação entre leitor e texto.

As respostas aos questionários de leitura apontaram que são três as concepções de leitura em voga nas escolas: 1ª) a leitura como um ato de interação com o texto; 2ª) a leitura como um ato de extração de significados do texto; 3ª) a leitura como um ato de atribuição de significados. Em EP (4ª e 8ª séries) e ZUC2 (4ª série) – escolas particular e pública, respectivamente, e que atendem grupos sociais mais privilegiados – constataram-se “leitores interativos”, que buscam transformar o ato de ler num diálogo com o texto e com a realidade social. Nas demais escolas – escolas públicas e que atendem grupos sociais menos privilegiados (exceto ZUC2 – 8ª série, que acolhe grupos mais privilegiados) – são raros os leitores interativos: em ZUC1 (8ª série), ZUC2 (8ª série), ZUB1 (8ª série), ZR1 (8ª série), ZR2 (4ª e 8ª séries), evidenciaram-se “leitores

atribuidores”, que visualizam a leitura como um ato de dizer, somente, negando-se a possibilidade de ouvir o que o texto tem a dizer; em ZUC1 (4ª série), ZUB2 (4ª e 8ª séries), ZR1 (4ª série), ZR3 (4ª e 8ª série) e ZR4 (4ª e 8ª série), predominam “leitores extratores” que, ao contrário dos “leitores atribuidores”, observam a leitura como um ato de ouvir, negando-se a possibilidade de dizer ao texto.

Os dados demonstram que, na maioria das classes pesquisadas, predomina a concepção de leitura como extração de significados do texto. Assim, os alunos tendem a renunciar às palavras próprias, adquiridas em suas experiências histórico-sócio-culturais, e a valorizar apenas o que o texto lhes diz. Entretanto, parece que, ao longo da escolaridade, há uma tendência de os alunos conceberem a leitura como um ato de atribuição de significados, visto que alunos “extratores” são encontrados, predominantemente, na 4ª série e alunos “atribuidores” são encontrados, em maior número, na 8ª série. Desse modo, os alunos passam a crer que o texto tem pouco a oferecer e que são eles os únicos responsáveis pelos sentidos a serem construídos.

Considera-se essencial, também, reaver os objetivos específicos e geral delineados na Introdução desta dissertação. Sobre o primeiro objetivo específico – “averiguar o papel desempenhado pelo fator socioeconômico e cultural na construção da leitura” – tem-se a ressaltar que os alunos que obtiveram melhor desempenho nas tarefas de leitura apresentam condições socioeconômicas mais privilegiadas. Já aqueles que não desempenharam bem as atividades pertencem a grupos sociais menos privilegiados.

O segundo objetivo era: “apontar as principais características de leitura dos alunos do ensino fundamental”. Assim, na análise dos questionários de leitura, levantaram-se, para cada série, várias dificuldades e assinalaram-se várias explicações para as mesmas. Essas explicações podem ser reunidas e sintetizadas da seguinte forma:

a) *Quanto aos textos trabalhados*: Constata-se que se renega, nas escolas, o contato com a diversidade de gêneros textuais. Assim, o aluno tem poucas chances de adquirir novos conceitos, novos itens lexicais, novas estruturas textuais, que possam ampliar o seu conhecimento lingüístico, textual e de mundo – imprescindíveis na interação com o texto;

b) *Quanto à metodologia de abordagem do texto*:

- percebe-se que o texto é tomado como um produto estático, sem história, independente de para quem se fala e por que se fala;

- não se trazem à tona os mecanismos persuasivos presentes no texto que possibilitaria ao aluno-leitor aguçar a sua criticidade;

- as atividades propostas são desmotivadas, sem objetivos;
- os discursos sociais (adquiridos através da mídia, principalmente)

que o aluno traz para o momento da leitura não são confrontados com o texto;

- a tipologia de perguntas é sempre a mesma e predomina aquela em que o aluno realiza o pareamento das palavras da pergunta com as palavras do texto. Conseqüentemente, o ato de ler se transforma em uma tarefa meramente escolar e não proporciona condições ao aluno de desenvolver a sua competência leitora na sociedade.

Diante do exposto, percebe-se que – respondendo ao objetivo geral deste estudo – 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. 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 compromete a escolaridade futura do aluno, pois interfere em todas as atividades curriculares, comprometendo a produção textual, o raciocínio lógico-matemático e o estabelecimento de relações entre os conteúdos aprendidos.

Para cumprir uma das tarefas da pesquisa educacional brasileira, os resultados deste trabalho serão posteriormente encaminhados (através de cópias impressas) à Secretaria Municipal de Educação, ao Núcleo Regional de Ensino e aos Departamentos dos cursos de Licenciatura da UNICENTRO/ Câmpus de Irati, a fim de auxiliar esses órgãos na definição de propostas educacionais mais coerentes com a realidade do Município de Irati. Ainda, os resultados serão apresentados através de cursos e palestras que terão como público-alvo os docentes, coordenadores e diretores de escolas de ensino fundamental. Nesses encontros, buscar-se-á discutir os dados encontrados e instigar os professores a avaliar a sua própria prática em sala de aula. Também, como a pesquisadora atua como docente da UNICENTRO/ Câmpus de Irati, pretende-se oferecer aos alunos do 3º e 4º anos do curso de Letras a disciplina optativa “Leitura e Ensino”, a qual possibilitará que novas pesquisas e metodologias de ensino possam ser desenvolvidas, tendo por subsídios os resultados alcançados por este trabalho. Acredita-se, assim, na contribuição para a melhoria da qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental atendidos no Município de Irati.

BIBLIOGRAFIA

ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão na leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.139-153.

ARAÚJO, E. G. *A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramento diferenciados*. Campinas, SP: [s.n.], 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

BEZERRA, M. A. Concepções de leitura e sua influência nos livros didáticos de português. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Pelotas: 29 de setembro - 01 de outubro, 1997. In: LEFFA, Vilson J.(Compilador).*TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003.

BORTOLI, L. H. de. *Leitura: os nós da compreensão*. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRANDÃO, H. M. B. Uma leitura de leituras produzidas por grupos sociais diferentes. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, n.166, p.3-16, dez., 1991.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB*. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

_____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

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.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II. Metodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Piados, 1998, p.195-301.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 201-208.

FIORIN, J. L. Tendências da Análise do Discurso. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, n.19, p.173-179, jul./dez., 1990.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. A leitura na escola. São Paulo: Contexto, 1996.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E; PALACIO, M, G (Orgs.). Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.

KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

_____. O aprendizado da leitura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

_____. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual. Pelotas: Educat, 1999. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). TELA (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Revista UNIMAR, Maringa, 17 (1): 85-94, 1995.

MEURER J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). Tópicos de Linguística Aplicada. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p.258-269.

MOLINA, O. Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Bethania S. Mariani et al. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 1990, p.61-105.

_____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

POSSENTI, S. Pragmática na análise do discurso. Caderno de Estudos Lingüísticos. Campinas, (30): 71-84, Jan. /Jun. 1996.

RITTER, L. C. B. Em busca dos produtores de sentido na leitura, 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, E. T. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.

São Paulo: Ática, 1991.

_____. Leitura na escola e na biblioteca. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SMITH, F. Leitura significativa. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos a mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão na leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.17-34.

ULBRIKI, M. A construção do sentido na leitura: o papel do conhecimento prévio. In: LEFFA, V. L. (Compilador). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. 2.ed. Pelotas: Educat, 2003.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1

Texto 1 – 4ª série: “Viciadas em comer os próprios ovos”	
Questionário 1 – 4ª série: “Viciadas em comer os próprios ovos”	128

ANEXO 2

Texto 2– 4ª série: “ Pode me chamar de Centro Cultural”	
Questionário 2– 4ª série: “Pode me chamar de Centro Cultural”	131

ANEXO 3

Texto 3 – 4ª série: “O tabaco consome dinheiro público”	
Questionário 3 – 4ª série: “O tabaco consome dinheiro público”	134

ANEXO 4

Texto 4 – 8ª série: “Contrabando de agrotóxicos...”	
Questionário 4 – 8ª série: “Contrabando de agrotóxicos...”	137

ANEXO 5

Texto 5 – 8ª série: “Enquanto leio...”	
Questionário 5 – 8ª série: “Enquanto leio...”	140

ANEXO 6

Texto 6 – 8ª série: “Se você reparar...”	
Questionário 6 – 8ª série: “Se você reparar...”	143

ANEXO 7

Quadro 1: Palavras e expressões usadas pelos alunos – 4ª série	146
--	-----

ANEXO 8

Quadro 2: Palavras e expressões usadas pelos alunos – 8ª série	149
--	-----

ANEXO 1

Texto 1 – 4ª série: “Viciadas em comer os próprios ovos”
Questionário 1 – 4ª série: “Viciadas em comer os próprios ovos”

Globo rural responde

DICAS PARA COMEÇAR E MELHORAR SUA PRODUÇÃO

RESTOS VIRAM ADUBO E RAÇÃO

? PEIXES *Gostaria de receber informações sobre o aproveitamento de restos de peixes para fins comerciais, como a produção de adubo para jardins e hortas, etc.*

Pedro de Moura Filho,
Curitiba, PR

Além de ser uma alternativa eficiente do ponto de vista econômico, o aproveitamento de resíduos de peixe evita que esses restos contaminem o meio ambiente. O composto obtido desse aproveitamento – o ensilado de peixe – pode ser conseguido a partir de duas técnicas: a silagem ácida e a silagem fermentada.

Na silagem ácida, colocam-se todos os restos – carcaça, vísceras, esqueleto – numa bombona de plástico, ou algum outro

contêiner, e acrescenta-se ácido sulfúrico e fórmico. Em uma semana, o material decomposto estará transformado numa pasta. Na segunda técnica, são utilizados carboidratos, ácido sórbico e bactérias. Depois de um mês, o composto está pronto.

O ensilado de peixe pode ser utilizado como adubo em hortas e pomares e, com a adição de fubá, por exemplo, obtém-se uma ração para peixes, suínos e outros animais, rica em proteínas.

É importante ressaltar que a venda do material utilizado para fazer o ensilado é controlada. Por

isso é importante entrar em contato com entidades que prestam assistência técnica, como a Abracoo, que fornece todo o material além das orientações necessárias.

CONSULTOR: JORGE MENESES, presidente da Abracoo – Associação Brasileira dos Criadores de Organismos Aquáticos, Avenida Francisco Matarazzo, 455, Parque da Água Branca, São Paulo, CEP 05001-900, tel. (11) 3672-8274, abra-coo@uol.com.br



VICIADAS EM COMER OS PRÓPRIOS OVOS

? GALINHAS *Por que algumas galinhas comem os ovos logo após a postura? Como impedir que elas façam isso?*

Angelo Mário Alves de Novaes,
Salvador, BA

Esse é um problema que costuma ocorrer com algumas aves e que, infelizmente, não é muito fácil de ser resolvido. A primeira coisa a ser considerada é a carência de cálcio ou de proteínas, que geralmente ocorre quando a dieta das aves é composta apenas por milho. Nesse caso, as galinhas devem receber, além de uma ração balanceada, um suplemento vitamínico, encontrado facilmente em lojas de produtos agropecuários.

O problema é que, muitas vezes, essa atitude torna-se um vício. Mesmo que se resolva o problema da deficiência de vitaminas, as aves continuam a furar os ovos e a comê-los. E, além disso, “passam” o hábito para outras aves.

Alguns criadores costumam cortar a ponta do bico das galinhas com uma tesourinha bem afiada, tornando mais difícil para elas furar os ovos. O método não provoca nenhuma dor ou sofrimento às aves, pois nesse local não há irrigação sanguínea, mas nem sempre oferece uma solução definitiva.

Outra opção é retirar os ovos do ninho logo após a postura. Em último caso, recomenda-se o descarte dessas galinhas e a troca por outras, se a intenção do criador é obter ovos.

CONSULTORA: Maria Virgínia Franco, membro da Associação Brasileira de Criadores de Aves de Raça Pura, Rua Ferrúcio Duprat, 68, Interlagos, CEP 04776-180, São Paulo, SP, (11) 5667-3495



FOTOS: FINESTRO DE SILVA

CABEÇUDO É INVASORA AGRESSIVA

? CAPIM *Na minha propriedade, em Alvorada do Oeste, RO, apareceu uma planta que se alastra rapidamente, não deixando que o capim se desenvolva. Dizem que é o capim-cabeçudo. O que pode ser feito?*

Milton Silva,
São José do Rio Preto, SP

O capim-cabeçudo é uma invasora agressiva, que ocupa com bastante eficiência os espaços abertos na pastagem. O controle químico nem sempre é fácil. Altas temperaturas e baixa umidade relativa do ar prejudicam a absorção do herbicida, pois aceleram a evaporação das gotículas da calda depositada na fo-

lhagem. As chuvas, logo após a aplicação, podem lavar o produto da superfície da folha. O excesso de vento também diminui o efeito do herbicida. Além de tudo, esse capim possui estruturas subterrâneas protegidas, o que dificulta o controle.

Para se obter bons resultados, recomenda-se pulverizar as plantas com uma a duas semanas de rebrotação após a roçagem, quando têm entre quatro e seis folhas. Se necessário, realizar várias roçagens, para esgotar as reservas orgânicas da invasora.

CONSULTOR: NEWTON DE LUCENA COSTA, chefe geral da Empresa Rondônia, Rodovia BR 364, km 5,5, Caixa Postal 406, CEP 78970-900, Porto Velho, RO, tel. (69) 222-0014

4ª SÉRIE**NOME:** _____**TEXTO: Viciadas em comer os próprios ovos**

1. Com que objetivo esse texto foi escrito?

2. A quem é destinado esse texto?

3. O fato de as galinhas comerem os próprios ovos pode ter alguma coisa a ver com a alimentação? Explique.

4. A que se deve a carência de cálcio e proteína nas galinhas?

5. O texto mostra algumas coisas que o criador pode fazer para impedir que as galinhas comam os próprios ovos. Cite-as.

6. Se o criador de galinhas deseja obter ovos e já tentou de todas os modos eliminar o vício das aves, mas não alcançou resultados, o que ele deve fazer, então?

ANEXO 2

Texto 2– 4ª série: “Pode me chamar de Centro Cultural”
Questionário 2– 4ª série: “Pode me chamar de Centro Cultural”

Pode me chamar de Centro Cultural.

Banca de Revistas

Aqui Centro cultural Entre!

Centro cultural. Entrada franca.

ANER
Associação Nacional de Editores de Revistas
www.aner.org.br

Não importa qual a sua idade ou gosto, aqui a informação e a diversão estão garantidas. São mais de 1.500 títulos trazendo cultura, lazer e entretenimento em cada uma das 32 mil bancas de revistas espalhadas pelo Brasil. É só entrar, comprar e aproveitar. Banca de Revistas, bem-vindo ao maior Centro Cultural do Brasil.

Banca de Revistas
Tudo para encantar você.

MARTIN LUX®

(Revista *Época*, fev. 2004)

4ª SÉRIE

NOME: _____

TEXTO: Pode me chamar de Centro Cultural

1. Por que no texto a Banca de Revista é considerada um Centro Cultural?

2. Considerando que o texto foi produzido pela ANER, qual o objetivo do texto?

3. A quem é destinado esse texto?

4. Observando a imagem da banca de revista, é possível notar um banco do lado de fora. Para que serve esse banco?

5. De acordo com o texto, quantas bancas de revistas existem no Brasil?

6. *“Não importa qual a sua idade ou gosto, aqui a informação e a diversão estão garantidas”. Por quê?*

ANEXO 3

Texto 3 – 4ª série: “O tabaco consome dinheiro público”
Questionário 3 – 4ª série: “O tabaco consome dinheiro público”

O tabaco consome dinheiro público.

Bilhões de reais saem do bolso do contribuinte para tratar a dependência do tabaco e as graves doenças que ela causa.

A dependência do tabaco também aumenta as desigualdades sociais porque muitos trabalhadores fumantes, além de perderem a saúde, gastam com cigarros o que poderia ser usado em alimentação e educação. Em muitos casos, com o dinheiro de um maço de cigarros pode-se comprar, por exemplo, um litro de leite e sete pães.

Para romper com esse perverso círculo de pobreza, países no mundo inteiro estão se unindo através da Convenção-Quadro de Controle do Tabaco para conter a expansão do tabagismo e os graves danos que causa, sobretudo nos países em desenvolvimento. Incluir o Brasil nesse grupo interessa a todos os brasileiros.

É um passo importante para criar uma sociedade mais justa.



Ministério
da Saúde



(Revista *Época*, maio 2004)

4ª SÉRIE

NOME: _____

TEXTO: O tabaco consome dinheiro público

1. Explique com suas palavras o título do texto.

2. Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, com que objetivo esse texto foi escrito?

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

4. Por que a dependência do tabaco aumenta as desigualdades sociais?

5. No último parágrafo do texto, está escrito “É um passo importante para criar uma sociedade mais justa”. Que passo é esse?

6. De acordo com o texto, o que é possível comprar com o dinheiro de um maço de cigarros?

ANEXO 4

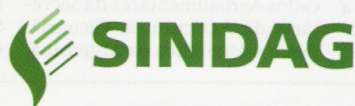
Texto 4 – 8ª série: “Contrabando de agrotóxicos...”
Questionário 4 – 8ª série: “Contrabando de agrotóxicos...”

Contrabando de agrotóxicos traz riscos à saúde e prejuízos para os agricultores e para o País

O Sindicato Nacional da Indústria de Defensivos Agrícolas (SINDAG) vem alertando agricultores, revendedores e consumidores para os **perigos da comercialização e uso de agrotóxicos que entram ilegalmente** através das fronteiras. São **produtos sem registro** nos órgãos competentes brasileiros, normalmente contrabandeados de países vizinhos. **Muitos são falsificados e comercializados como se fossem similares** de marcas registradas nacionalmente, sem terem sido analisados pelas autoridades. **Colocam em risco a cultura tratada**, pois geralmente não são eficientes; **a saúde dos agricultores**, que podem se intoxicar; **a saúde dos consumidores**, que podem ingerir resíduos não identificados e quantificados; e **o meio ambiente**.

Os órgãos policiais de repressão ao contrabando têm intensificado a fiscalização e obtido sucesso na **apreensão desses produtos, inclusive com a prisão de envolvidos**. Os agricultores que estiverem utilizando esses produtos podem ter sua **lavoura interdita** e responder a **processo criminal por receptação de contrabando**. Já as revendas que os comercializarem terão sua **licença de funcionamento cassada**, enquanto seus proprietários também responderão a processo criminal.

Para evitar tais sanções, **os agricultores e os revendedores devem se certificar da origem dos produtos**, adquirindo somente aqueles legalmente registrados e comercializados no Brasil. Se você souber de algum produto ilegal, denuncie às autoridades da Agricultura, da Saúde ou do Meio Ambiente de seu Estado.



8ª SÉRIE**NOME:** _____**TEXTO: Contrabando de agrotóxicos traz riscos...**

1. Explique o título do texto.

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

3. O que pode acontecer para os agricultores que estiverem utilizando produtos contrabandeados?

4. O que pode acontecer com as revendedoras que comercializarem produtos contrabandeados?

5. Para evitar problemas, o que os agricultores e os revendedores devem fazer ao adquirir agrotóxicos?

6. Considerando que o texto foi produzido pelo SINDAG, qual o objetivo do texto?

ANEXO 5

Texto 5 – 8ª série: “Enquanto leio...”
Questionário 5 – 8ª série: “Enquanto leio...”

Enquanto leio o que aconteceu na semana, eu navego na internet, baixo arquivos, ouço música, bato papo com os amigos e lembro que amanhã começa mais uma semana daquelas.

Melhor procurar músicas mais relaxantes.

Sua vida é assim: você faz tantas coisas ao mesmo tempo que parece até que tem superpoderes. A Tecnologia Hyper-Threading* da Intel foi inspirada nessa vida. Com ela no computador, você pode acessar a internet, baixar músicas, enviar e-mails, abrir planilhas, jogar games, editar fotos, filmes e muito mais. Tudo ao mesmo tempo. Com toda a tecnologia Intel®. Na hora de comprar computador, nem precisa usar seus superpoderes. É só procurar o selo Intel Inside®. **Intel. Tecnologia para a vida. A sua vida.**



intel®

Para saber mais sobre como a tecnologia Intel® é desenvolvida para a sua vida, acesse www.intel.com.br/vidadigital.

©2004 Intel Corporation. Intel, Intel Inside e Pentium e os logotipos Intel, Intel Inside e Pentium são marcas comerciais ou registradas da Intel Corporation e suas empresas subsidiárias. Todos os direitos reservados. *A Tecnologia Hyper-Threading requer um sistema com um Processador Intel® Pentium® 4 que suporte a Tecnologia Hyper-Threading, um chipset e Bios que utilizam essa tecnologia e um sistema operacional que inclua otimizações para Tecnologia HT. O desempenho irá variar, dependendo especificamente do hardware e software que você utilizar. Veja mais informações no site www.intel.com/info/hyperthreading.

(Revista *Época*, maio 2004)

8ª SÉRIE**NOME:** _____**TEXTO: Enquanto leio o que aconteceu na semana...**

1. Com que objetivo este texto foi escrito?

2. A quem esse texto é destinado?

3. Que vantagens a tecnologia Intel oferece?

4. Explique a frase: “eu navego na internet”.

5. O que quer dizer “enviar e-mails”?

6. Na hora de comprar um computador, como o comprador pode ter certeza de que está adquirindo um produto da Intel?

ANEXO 6

Texto 6 – 8ª série: “Se você reparar...”
Questionário 6 – 8ª série: “Se você reparar...”

Se você reparar bem nos comerciais de cigarro, vai ver que nas cenas **mais emocionantes** ele não aparece. Porque para curtir tudo o que a vida tem de **mais gostoso**, as pessoas precisam de fôlego, de **pulmão saudável**. Tem gente que se acha o máximo com um cigarro na mão. Nem imagina que, a cada tragada, ingere mais de **4.700 substâncias tóxicas** incluindo arsênico e monóxido de carbono, substâncias radioativas, além de corantes e agrotóxicos. E que em apenas sete segundos a **nicotina** atinge o cérebro e inicia um processo de dependência igualzinho ao da **cocaína**, da **heroína** e do **álcool**.

Cigarro é droga.

Não adianta nem tentar se enganar fumando cigarros light. O nível de **alcatrão e nicotina** vai continuar o mesmo porque, sem perceber, você acaba fumando mais até satisfazer **sua dependência**.

Está tudo comprovado pela **O**rganização **M**undial da **S**aúde.

Pense nisso.

É uma questão de opção. **Viver com saúde é muito mais emocionante.**

(Cartaz veiculado pelo Ministério da Saúde do Brasil em 2004)

8ª SÉRIE

NOME: _____

TEXTO: **Se você reparar...**

1. Considerando que o texto foi produzido pelo Ministério da Saúde, qual o objetivo do texto?

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

3. Que dano ao organismo a nicotina causa?

4. Por que no texto foi utilizada a frase “Está tudo comprovado pela Organização Mundial da Saúde?”.

5. Explique a penúltima frase do texto: “É uma questão de opção”.

6. Qual a relação entre o assunto do texto e a última frase?

ANEXO 7

Quadro 1: Palavras e expressões usadas pelos alunos – 4^a série

Quadro 1: Palavras e expressões usadas pelos alunos – 4ª série

Zona	Escola	Texto	Palavras e Expressões
ZUC	ZUC1	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Cultivar.</i>
		Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Idosos, cartas, dá estudo, artes, brincadeiras, emves (para “ao invés”), jornais.</i>
		O tabaco consome dinheiro público.	<i>Desenvolver, diminuir, elemento, enfarte, ficiado (para “viciado”), droga, remédio, sofre de câncer.</i>
ZUC	ZUC2	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Natural, comilança, alimentos ingêndos, substituílas, vacina, vitaminada, fortificantes, cliente, esperiente, saldáveis, diminuição.</i>
		Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Loja de revista, jornais, eleitores (para “leitores”), cidadão, notícias, conscientizem, educação, cliente, informativo, novidades, artes, coisas culturais, gibis.</i>
		O tabaco consome dinheiro público.	<i>Agressivo, fumaça, lucro público, adevertência, infelicidade, organismo, drogas, progeto, energia, conceqüência, contaminar, miséria, imposto, consiência, lugares públicos, justiça, fumante pacivo.</i>
ZUB	ZUB1	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Saudável, medicamentos, remédio, lidar, especialista, produtor, agricultores.</i>
		Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Obras culturais, opções, cultura de leitura, cultura brasileira, imaginações, histórias legal, povo.</i>
		O tabaco consome dinheiro público.	<i>Pobresa, insentivar, passo onestro (para “honesto”), substancia, mobilizar, vergonha, infarto do coração, maconheiros, drogas, açociedade (para “associação”), justiça.</i>
ZUB	ZUB2	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Acontecimento, prevenirem, vigiar, sublimento (para “suplemento”), comida, quiador (para “criador”), galias (para “galinhas”).</i>
		Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Exemplar, entretendimento (para “entretenimento”), identificar.</i>
		O tabaco consome dinheiro público.	<i>Anúncio de utilidade pública, conscientizar, consideração, espensão (para “expansão”), população, desperdiciado.</i>
EP	EP	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Dar continuidade as espécies, experiência, previnam-se, sugestões, desacostumam, atentem-se, fazendeiros, veterinário, especialista, providência.</i>
		Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Clientes, jornais, população brasileira, educativas, transmitir cultura.</i>

	O tabaco consome dinheiro público.	<i>Fase, sustentar, futuro, empobrecem, felicidade, usuários, insentivar, investir.</i>
ZR1	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Venenos, chocar, comedora, produção de ovos.</i>
	Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Gibis, movimentada, aventura, coisas culturais, cultura brasileira.</i>
ZR	O tabaco consome dinheiro público.	<i>Irresponsáveis, prejuisa (verbo “prejuisar” (?)), câncer.</i>
	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Estados, afinada (para “afiada”), pintinho, energia, chocar, desverminar, obrigação, filhotes, lidar.</i>
	Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Povo, culturalidade, entendimento (para “entretenimento”), livros culturais, jornais, sabedoria.</i>
	O tabaco consome dinheiro público.	<i>Estufas de fumo, população, ponharem, consciência, município, drogas, prejudicar.</i>
ZR3	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Não carece, choca, ovo de plástico, ponhar, vacinar, reprodução, granjas, prevenir.</i>
	Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Gibis, passatempos, tranquila, notícia, acontecimento, entupido de revistas, assuntos culturais, reportagens, negócio.</i>
	O tabaco consome dinheiro público.	<i>Nicotina, plantadores de fumo, passaporte da morte, câncer nos pulmões, epotência sexual, desenvolvimento, sociação (para “associação”), aproximadamente, objeto, avissia (para “vicia”), imposto, veneno, porcaria, pensamento, malaqueiro.</i>
ZR4	Viciadas em comer os próprios ovos.	<i>Volume de ovos, orientação, puleiro, sesta de ovos, desenvolvimento.</i>
	Pode me chamar de Centro Cultural.	<i>Noticias.</i>
	O tabaco consome dinheiro público.	<i>Sofrer do coração, átona (para “à toa”), preservem, sobreviver, etocofica (para “intoxica”), sofrimento de câncer</i>

ANEXO 8

Quadro 2: Palavras e expressões usadas pelos alunos – 8ª série

Quadro 2: Palavras e expressões usadas pelos alunos – 8ª série

Zona	Escola	Texto	Palavras e Expressões
ZUC	ZUC1	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Natureza, tóxico, venenos desmatação, poluição, notas fiscais, homens negociadores, estabelecimento, bichos come as planta.</i>
		Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	Comunicação, a gente, argumentos, nota fiscal, emprego, empresa, programa de computador. OBS: um único aluno utilizou: <i>informática, provedor de internet, conectar-se a rede mundial de computadores, linha telefônica.</i>
		Se você reparar...	<i>Cidadãos, proprietários de comércios, mercador nacional, pesquisa, prejuízos, ilusão, 100% feliz.</i>
	ZUC2	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Reestabelecer a comercialização, produto original, danificar, capital escasso, revendedor autorizado, contrabandeador, caloteados, inocentemente, composição.</i>
		Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Internautas, endereço eletrônico, processador, sites, monitor, CPU, navegadores, subpropagandas, net, MAIL, correspondência eletrônica.</i>
		Se você reparar...	<i>Satisfação, pesquisa, queima os neurônios, critérios, comprovado cientificamente, composição, tabagismo, substâncias químicas, cientistas, malefícios, benefícios, estética, OMS, auto-destruindo.</i>
ZUB	ZUB1	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Neutralizar, reciclagem, venenos, embalagem de veneno, adubo vencido, plantações.</i>
		Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Net, via internet, correio eletrônico, gaimes (para games), eternete (para internet), acessar o sait (para site), cricar (para clicar).</i>
		Se você reparar...	<i>Testes, valorizar a independência, pesquisa, produtos químicos, cigarro malboro, assunto negativo, selo de segurança, custos para o governo.</i>
	ZUB2	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Original, plantio, nota fiscal, profissionais, presos de envolvimento.</i>
		Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Games, esseço (para acesso).</i>
		Se você reparar...	<i>Prejudicativos, produtantes de cigarro, impotência sexual, pesquisas, viver a vida, saúde saudável, ipótese (hipótese), vai por água abaixo, não leva a lufar nenhum, não adianta voltar atrás, perder o pão de cada dia.</i>

	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Impostos, intoxicação, substâncias, desprotegidas, agrotóxicos legais, sociedade, economia.</i>
EP	Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Produto autêntico, programas de computador, correio eletrônico, processador Intel Inside, salas de bate-papo, conectado a internet, mensagens eletrônicas, rede mundial de PC, sites, correspondências eletrônicas, conectar em rede, páginas da web.</i>
	Se você reparar...	<i>Fórmula, composição, afirmações, impotência sexual, argumentos, OMS, malefícios.</i>
ZR1	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Praga, mato, peste, bichos, fregueses, impostos, fazer efeito, fornecedor, venenos, clientes, procedência, soja transgênica, rótulo, produtor, picaretas.</i>
	Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Notícias, acessado na internet, emell/imeio (para e-mail), saits (site), internete, aparelho.</i>
	Se você reparar...	<i>Prejudicial, veneno, serventia, OMS.</i>
ZR2	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Veneno, respiração, lavoura danificada, notas fiscais, veneno contrabandeado.</i>
	Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Digitalmente.</i>
	Se você reparar...	<i>Pesquisa, convivência, OMS, enfermo.</i>
ZR3	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Controle de pragas, crime inafiançável, plantador, produto adulterado, tráfico de venenos, matar/ atrair as pragas, sofrer danos, danificar plantações, venenos falsificados, embalagens de agrotóxicos, vendimento, abalam a economia brasileira, originalidade, trabalhadores rurais, lucro ao país, nota fiscal.</i>
	Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Estressadas, modernizar, saits (sites).</i>
	Se você reparar...	<i>Pesquisa, benefícios, crak, privatizar (para privar-se), traçar seu destino, preservar a vida, testes em laboratório, população.</i>
ZR4	Contrabando de agrotóxicos...	<i>Elementos químicos, veneno falso, lavradores, venda ilegal, produtividade, cultivo, original, lesar, Secretaria da Saúde, agrotóxicos contrários, embalagem, matar a planta que foi plantada, mato.</i>
	Enquanto eu leio o que aconteceu na semana...	<i>Página no computador, enviar correspondência, agilidade, site.</i>
	Se você reparar...	<i>Evidenciado, especialista.</i>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)