

PESQUISA SOBRE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Chris Royes SCHARDOSIM¹⁰⁰

Ana Cláudia de SOUZA¹⁰¹

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de fazer um diagnóstico do desempenho em leitura de estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de avaliação elaborada com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA¹⁰²), para examinar a compreensão leitora e as capacidades de recuperação de informações, interpretação, reflexão e inferenciação. As bases teóricas sobre as quais repousa a discussão são provenientes, principalmente, de Dolz e Schneuwly (1999), Scliar-Cabral (1991; 2003; 2010) Scliar-Cabral e Souza (2011), Souza e Garcia (2012).

Palavras-chave: Leitura. Teste de leitura. Ensino Fundamental.

Resumen: Esta investigación fue desarrollada con el objetivo de hacer un diagnóstico del desempeño en lectura de estudiantes de 6º año de Escuela Primaria, a partir de la evaluación con base en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) para examinar la comprensión lectora y las capacidades de recuperación de informaciones, interpretación, reflexión y deducción. Las bases teóricas acerca de las cuales se hace la discusión provienen, principalmente, de Dolz y Schneuwly (1999), Scliar-Cabral (1991; 2003; 2010), Scliar-Cabral y Souza (2011), Souza y Garcia (2012).

Palabras clave: Lectura. Prueba de lectura. Escuela Primaria.

Introdução

De nada adiantam livros, materiais escritos e internet, se não existirem leitores, leitores que tenham se apropriado do sistema de escrita e que possam dar-

¹⁰⁰ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: chrisletras@gmail.com

¹⁰¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: profa.anaclaudiasouza.ufsc@gmail.com

¹⁰² PISA é a sigla para Programme for International Student Assessment.

se à leitura por prazer e/ou por busca ao conhecimento. O analfabetismo funcional é o grande impeditivo no Brasil no encontro entre leitores e letras, entre leitores e textos escritos.

O grave problema de leitura e, por decorrência, de escrita que se manifesta no espaço escolar pode ser percebido por meio de expressões, bastante frequentes, de docentes que reclamam do desconhecimento dos estudantes acerca de interpretação e de produção de textos.

Essas avaliações negativas não partem, porém, apenas da percepção docente. Pesquisas recentes (INAF, 2009; INAF, 2012; OECD, 2002; 2009; PNAD, 2008; PISA, 2000; PISA 2009; SAEB, 2005; SAEB, 2011) apontam que a proficiência em leitura no Brasil está bem abaixo do esperado, aquém daquilo que se considera como suficiente para o efetivo uso do escrito em situações reais de encontro com ele.

Tendo conhecimento desses dados, foi realizada esta pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de leitura cujo objetivo foi fazer um diagnóstico do desempenho de 12 estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, com base em instrumento elaborado à luz do PISA e aplicado em uma escola pública estadual no município de Florianópolis. Os objetivos específicos foram: verificar a compreensão leitora destes estudantes e as capacidades de recuperação de informações, interpretação, reflexão e inferenciação.

A pesquisa foi desenvolvida pela primeira autora deste artigo durante o Mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Emérita Leonor Scliar-Cabral, ao longo de 2009 e 2010. A segunda autora, orientadora do doutorado – também sobre leitura –, participou da avaliação final da pesquisa realizada no mestrado, bem como da atualização textual deste artigo no que diz respeito à fundamentação e também aos aspectos avaliativos de leitura.

As bases da pesquisa e os índices de avaliação

A pesquisa foi delineada tendo por base testes de leitura desenvolvidos especificamente para este diagnóstico, visando conhecer melhor a natureza do desempenho em leitura do grupo de estudantes analisado considerando as competências implicadas no processo de compreensão do escrito: recuperação de informações, interpretação, inferenciação, reflexão e avaliação.

Como indicadores, foram analisados os dados do Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, que disponibilizaram os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2009; INAF, 2012). O INAF é uma pesquisa, realizada desde 2001, com população de 15 a 64 anos de idade, considerando quatro categorias referentes aos graus de alfabetização, quais sejam: analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico e alfabetismo pleno, sendo os dois últimos considerados alfabetismo funcional¹⁰³.

Visualizam-se, no quadro abaixo, os resultados comparativos de 2001 a 2012. Nota-se que entre 2007 e 2009 houve avanço de 9 pontos percentuais¹⁰⁴ no número de alfabetizados funcionalmente no nível básico. No entanto, não houve alterações entre 2009 e 2012 em nenhuma das categorias, exceto na diminuição de um ponto percentual dos analfabetos.

Figura 1 – Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional

Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
	base	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: Instituto Paulo Montenegro. Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 5 nov. 2012.

¹⁰³ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por>. Acesso em: 12 nov. 2012.

¹⁰⁴ Os dados relativos ao ano de 2009 são apresentados com diferenças de percentuais pelo próprio Instituto Paulo Montenegro. Como é possível observar, no espaço dedicado a 2009 (<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por>), os índices são os seguintes: analfabeto: 7%, rudimentar: 20%, básico: 46%, pleno: 27%. Ainda que possivelmente tal diferença não seja estatisticamente significativa, releva apontar o erro de registro do Instituto. Com base nestes percentuais, os cálculos indicados neste texto, devem ser revistos. Todavia, a revisão não nos cabe, uma vez que a divulgação é de responsabilidade do Instituto.

Os resultados de 2009 revelam que houve uma redução na proporção dos chamados "analfabetos absolutos" de 9% para 7% na comparação entre 2007 e 2009, acompanhada por uma queda de cinco pontos percentuais no nível rudimentar, o que amplia consideravelmente a proporção de brasileiros adultos classificados como funcionalmente alfabetizados. O nível básico de alfabetismo segue apresentando um contínuo crescimento, passando, nos últimos anos de avaliação, de 38% para 47%. Já o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento, oscilando dentro da margem de erro da pesquisa e mantendo-se em, aproximadamente, um quarto do total de brasileiros com idade entre 15 e 64 anos. Atenta-se para o fato de que há, ainda, 6% de analfabetos com idade superior a 15 anos, o que é alarmante, principalmente somando os analfabetos funcionais de nível rudimentar, que são 21% em 2012. São, portanto, 27% de analfabetos funcionais no país (SOUZA; GARCIA, 2012).

Já o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um indicador que traz dados relativos ao Ensino Fundamental e Médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa a cada dois anos no 5º ano, no 8º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Analisando os dados de 2005 e 2011, em relação ao 5º ano, em 2005 a média nacional foi de 172,3 pontos, equivalente ao nível 3 (SAEB, 2005). Em 2011 os dados indicam 190,58 pontos, ainda no nível 3, na média nacional (SAEB, 2011). Houve, portanto, algum avanço, mas não o suficiente para ser enquadrado no nível seguinte, que envolve habilidades aprimoradas para a leitura.

A pontuação não tem limite mínimo ou máximo, sendo assim distribuída por pontos de acordo com o nível. Os oito níveis estabelecidos são cumulativos e incluem itens como coerência, coesão, adequação ao gênero, retomada de informações e inferenciação, no qual o nível 1 é o mais baixo, indicando capacidade de localizar informações e o nível 8 o mais alto, no qual os estudantes fazem inferências, relações e compreensões globais:

Figura 2 – Níveis e pontuação do SAEB

Níveis	Proficiência	Níveis	Proficiência
1	125	5	250
2	150	6	300
3	175	7	350
4	200	8	375 ou mais

Fonte: Descrição dos níveis. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf. Acesso em: 6 nov. 2012.

Além dos dados estatísticos sobre o desempenho em leitura, este trabalho fundamenta-se, principalmente, em Dolz e Schneuwly (1999), Scliar-Cabral (1991; 2003; 2010), Scliar-Cabral e Souza (2011), Souza e Garcia (2012). Outros autores também foram consultados, mas neste trabalho serão focados os aspectos teóricos relativos aos testes de leitura realizados.

A atividade de leitura

Após essas considerações sobre os diagnósticos e os testes que serviram de base para os instrumentos elaborados para esta pesquisa, descrevem-se as principais etapas do processamento em leitura, conforme proposta de Scliar-Cabral (2003; 2010), ampliada e explicada em Scliar-Cabral e Souza (2011):

- **Motivação, interesse e propósitos:** Nesta fase inicial, há a preparação para a escolha do texto, ou seja, define-se, de acordo com a motivação, o interesse e os propósitos do estudante e do professor qual texto – de qual gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999), assunto, extensão – será lido.

- **Pré-leitura:** Após definidos os objetivos da leitura e o texto a ser lido, há uma seleção a ser feita, há saberes a serem ativados para o momento da leitura, de modo que possa haver atribuição do sentido adequado às palavras do texto (SCLIAR-CABRAL, 2010; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011). Essa pré-leitura, a partir de pistas do texto, como o título, o resumo, a manchete (em revistas ou

jornais), as ilustrações, entre outros, permite que o leitor acione um ou outro esquema, que seja adequado e relevante à situação.

• **Movimentos do olhar:** Não é um movimento contínuo e linear, ocorrendo por fixações e sacadas. O tempo de fixação em uma palavra será mais curto se o leitor tiver conhecimento prévio sobre ela e se for fácil de identificar e entender (CLIFTON; STAUB; RAYNER, 2007, p. 344). Dependendo do quão alfabetizado é o leitor, a leitura não se dá letra a letra ou palavra a palavra, podendo abarcar trechos.

• **Reconhecimento dos traços das letras e sua articulação:** Este reconhecimento ocorre pela capacidade de perceber a invariância perceptiva (DEHAENE, 2012, p. 32), ou seja, nosso cérebro – mais especificamente a região occípito-temporal ventral esquerda – processa as letras independentemente do tamanho, da posição na palavra, da fonte ou da caixa dos caracteres. O que se percebe é a invariância dos traços que compõem a letra, não importando se está em cursiva, *itálico*, CAIXA ALTA, **negrito**, ou ainda se há aLTerNânCia (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012). Assim, reconhecem-se os grafemas, associados aos fonemas, no processo de decodificação (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 187).

• **Busca lexical:** Após o reconhecimento da palavra, é realizada uma busca no léxico mental, para ocorrer o emparelhamento da forma fonológica de todas as palavras que aprendemos (SCLIAR-CABRAL, 1991). Esse dicionário mental está vinculado à memória semântica, que é de natureza abstrata.

• **Significação básica:** É processada quando há localização no léxico mental (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188).

• **Construção do sentido:** Ocorre a partir da significação básica, mas esta por si só não é suficiente, já que “as palavras podem adquirir sentidos diferentes em determinado texto” (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188). É o momento criativo do leitor, resgatando em sua memória sentidos aprendidos anteriormente e os relacionando ao texto.

• **Inferenciação e recuperação de conhecimento prévio:** Inferenciar implica produzir sentido com base em pistas textuais que, não explicitamente, possibilitam ao leitor produzir sentidos autorizados e relevantes, mas relativamente flexíveis. A inferenciação pode ser de dois tipos: intratextual e

intertextual. A intratextual ocorre a partir das relações dentro do texto: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in praesentia*. Já a intertextual ocorre a partir das relações feitas com outros textos ou com conhecimentos anteriores: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in absentia* (SCHARDOSIM, 2010b, p. 49).

• **Construção do sentido das frases e do texto:** Depois de atribuídos os sentidos às palavras, eles são articulados no sentido da frase, provisoriamente armazenado na memória de trabalho¹⁰⁵, até que todas as frases sejam processadas, repetindo-se o processo para se chegar à compreensão de todo o texto (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188).

• **Interpretação do texto:** Para interpretar, é necessária, antes, a compreensão, que implica o acesso às relações simbólicas básicas expressas por meio da escrita. A interpretação exige o acionamento das informações obtidas de outros textos, relacionando ideias possibilitadas pela leitura, envolvendo uma reflexão sobre o conteúdo (SCHARDOSIM, 2010b, p. 59).

• **Retenção:** A retenção consiste em incorporar de forma estruturada os conhecimentos adquiridos na leitura de um texto aos sistemas de memória, aprofundando e ampliando os esquemas cognitivos (SCLIAR-CABRAL, 2010).

• **Avaliação:** Envolve a monitoria de todo o processo de leitura, ocorrendo concomitantemente e também posteriormente, e implicando tomada de medidas para a garantia (ou ao menos a busca) do alcance dos objetivos (SOUZA, 2004; SOUZA; GARCIA, 2012).

Na elaboração e execução dos testes foram consideradas essas etapas, buscando analisar as estratégias e o desempenho dos estudantes. Atem-se para o fato de que o aprendizado não é estanque: resulta de vários cruzamentos, quando se estabelecem relações, sendo necessário um ambiente propício que possibilite o avanço, por exemplo, de retroalimentações múltiplas, para que se conclua satisfatoriamente a leitura. Como esquematiza Terzi (1997, p.15):

¹⁰⁵ “A memória de trabalho [...] caracteriza-se por uma atuação ativa, transformacional e bastante limitada quanto à capacidade, no processamento, manipulação e armazenamento temporários e simultâneos de informação.” (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 30)

[...] a leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto. Ao contrário, cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significado às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação.

Para que isso ocorra, espera-se que na escola se tenha contato com textos de variados gêneros, para ampliar os esquemas cognitivos. Sabe-se que muitos lidam com pouco material escrito fora da escola, e é a escola o local por excelência para ampliar e aprofundar o conhecimento relativo aos domínios da escrita.

A discussão em torno dos gêneros textuais, da sequência e da transposição didática é grande atualmente. Dolz e Schneuwly (1999, p.7) defendem que o gênero deve ser um instrumento para a mediação da aprendizagem, um “mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”.

Para os fins desse trabalho, importa assinalar que diversos gêneros textuais foram abordados, buscando ampliar o conhecimento dos estudantes quanto às diversas formas de circular a informação. Sobre quais gêneros elencar, na obra de Guimarães *et al.* (2008) foram encontradas sugestões práticas de textos e usos, como o conto, as histórias em quadrinhos, a fábula, a notícia de jornal. Como afirma Rojo (2007, p.207), “a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.”

Os testes de leitura

Por meio de pesquisa diagnóstica, de natureza aplicada, descritiva e quantitativa foram aplicados os instrumentos de pesquisa elaborados para verificar a competência leitora dos estudantes. Controlaram-se as seguintes variáveis: tamanho das alternativas, ordem de dificuldade e tamanho dos textos.

Os testes de leitura foram elaborados pela doutoranda, primeira autora deste artigo, porque até o momento da elaboração dos instrumentos para esta pesquisa não haviam sido encontrados instrumentos de pesquisa para testar a competência leitora com estudantes de 6º ano. Por tratar-se de um instrumento novo, foram feitas duas pesquisas piloto para verificar a adequação do instrumento.

Os objetivos do teste são diagnosticar a competência em leitura, observando a recuperação de informações, a interpretação e a inferência. Este instrumento de pesquisa foi elaborado com base nos testes do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) do ano 2000, adequados, porém, quanto à temática, aos gêneros e à complexidade linguística à faixa de desenvolvimento dos participantes avaliados.

O PISA é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e testa estudantes de 15 anos, período em que, supostamente, está concluída a primeira parte da educação básica obrigatória na maioria dos países, ou seja, está concluído o ensino fundamental. Testar o final do processo, como faz esse Programa há doze anos, traz indicadores pertinentes sobre o contexto educacional. Entretanto, avaliar apenas o resultado final pode não ser suficiente para mensurar o sistema educativo, repensar os métodos e objetivos da educação e elaborar estratégias de intervenção para melhorar o desempenho dos estudantes.

A escolha do 6º ano para realizar a avaliação em leitura se deveu ao fato de não haver pesquisas, até o momento da coleta de dados, específicas que envolvessem tal público, que se encontra próximo à conclusão do ensino fundamental. Os indicadores oficiais (SAEB, INAF e PISA) aplicam, respectivamente, testes de leitura na 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º ano, respectivamente) do Ensino Fundamental, no 3º ano do Ensino Médio e com adultos entre 15 e 64 anos de idade.

Os testes desenvolvidos para esta pesquisa foram elaborados utilizando 6 textos a partir dos quais foram criadas cinco questões cada, totalizando 30 questões. Cada questão continha quatro alternativas, com apenas uma correta. As alternativas foram categorizadas como: certa, chute, cópia e contraditória. E cada

uma das alternativas foi pensada visando analisar uma competência: recuperação de informações, interpretação e inferência.

Na sequência, um exemplo de texto aplicado ao teste (SCHARDOSIM, 2010b, p.152-153). Por questões de espaço, foi selecionado o gênero panfleto, seguido das questões com as respectivas categorizações de alternativas e habilidades.

Figura 3 – Texto 5 Panfleto



Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/higiene-bucal.html>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

5.1 Qual o principal utensílio para cuidar dos dentes?

- A () O creme dental. [chute]
 B () A escova de dentes. [certa]
 C () O fio dental. [cópia]
 D () A visita ao dentista. [contraditória]

Tarefa textual: Recuperação de Informações

Gabarito: B

5.2 Como evitar doenças nas gengivas?

- A () Escovando os dentes após as refeições. [cópia]
 B () Passando fio dental. [certa]
 C () Fazendo enxágue com flúor. [contraditória]
 D () Comendo maçã. [chute]

Tarefa textual: Interpretação

Gabarito: B

5.3 Seguir as orientações do panfleto é importante para

- A () mastigar bem os alimentos. [contraditória]
 B () um sorriso bonito. [chute]
 C () visitar o dentista regularmente. [cópia]

D () uma boa saúde bucal. [certa]
Tarefa textual: Reflexão e avaliação
Gabarito: D

5.4 O objetivo do panfleto é
A () evitar a dor de dente. [chute]
B () evitar o desenvolvimento de problemas. [cópia]
C () ensinar a cuidar bem dos dentes. [certa]
D () incentivar a compra de itens de higiene. [contraditória]
Tarefa textual: Inferenciação
Gabarito: C

5.5 Devemos visitar o dentista regularmente para
A () usar o fio dental. [cópia]
B () escovar bem os dentes. [contraditória]
C () fazer obturação. [chute]
D () prevenir cáries. [certa]
Tarefa textual: Recuperação de Informações
Gabarito: D

Os resultados

Os resultados apresentados a seguir são da pesquisa final, realizada após duas pilotagens para aprimorar os testes, visando a um diagnóstico mais fidedigno.

Observou-se significativa oscilação nos dados (ver Figura 4). Dentre as quatro categorias de resposta, a marcação nas respostas certas variou entre 20% e 66% do total entre os 12 estudantes. A média geral de acertos ficou em 36% do total de questões. Houve também um número bastante elevado de respostas em branco (21) e várias delas foram justificadas pelos participantes da pesquisa como dificuldade. Nota-se, ainda, a grande quantidade de marcação na alternativa categorizada como cópia:

Figura 4 – Resultado

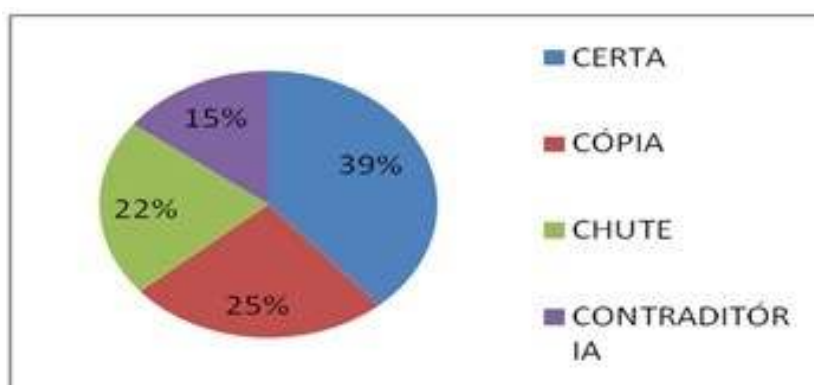
Sujeito	Certa	Cópia	Chute	Contraditória
Menino 1	7	5	2	2
Menino 2	8	2	9	4
Menino 3	11	6	5	8
Menina 4	20	5	4	1
Menina 5	8	8	11	3
Menino 6	10	12	4	4
Menina 7	11	9	6	4
Menina 8	15	5	7	3
Menina 9	6	6	7	11
Menina 10	12	5	10	3
Menina 11	11	11	4	4
Menina 12	12	11	4	3
Total*	131	85	73	50

*O total de respostas é 339 porque houve 21 em branco.

Fonte: Schardosim (2010b, p. 76)

A intenção da categorização das respostas foi deprender as estratégias utilizadas pelos alunos para encontrar a solução para o problema apresentado. Percebe-se, pela Figura 5 a seguir, que a marcação na alternativa certa representa 39% do total das questões. A alternativa categorizada como cópia é a segunda estratégia mais utilizada, com 25% das respostas. A resposta categorizada como chute aparece com 22% das escolhas dos estudantes. E, por fim, a alternativa contraditória segue sendo a estratégia menos utilizada, com 15%. Esses dados são positivos, já que há um índice considerável de acertos, seguido de cópia – estratégia muito utilizada em sala de aula – e baixo índice de contradição.

Figura 5 – Porcentagem de estratégias utilizadas

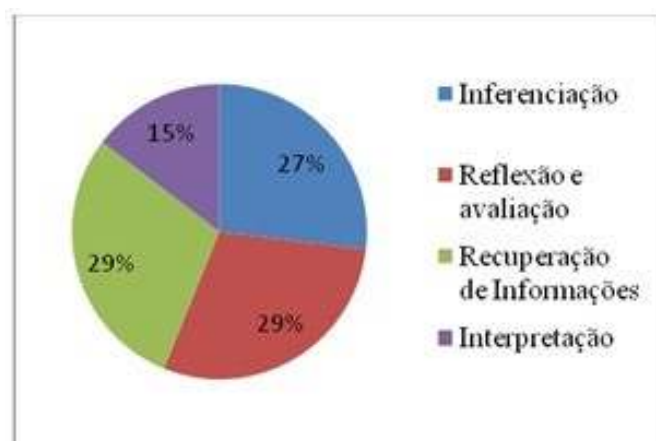


Fonte: Schardosim (2010b, p. 77)

Sobre a questão das habilidades a serem analisadas, pode-se verificar a Figura 6 a seguir. O teste foi elaborado com distribuição equilibrada entre o tipo de habilidade requerido para cada questão. Foram 6 textos, com 5 questões cada, totalizando 30 questões a serem respondidas por cada estudante.

Dentre as respostas certas, as questões categorizadas visando à habilidade de recuperação de informações, reflexão e avaliação tiveram 29% dos acertos. Em seguida as questões envolvendo inferenciação somaram 27% das questões certas e, por último, as questões que requeriam a habilidade de interpretação obtiveram 15% dos acertos. Nota-se que houve um equilíbrio entre três das habilidades, o que é interessante, pois o ideal é que os estudantes dominem as quatro habilidades verificadas neste teste. Somente a habilidade de interpretação foi a que apresentou maior dificuldade.

Figura 6 – Porcentagem das habilidades



Fonte: ScharDOSim (2010b, p.81)

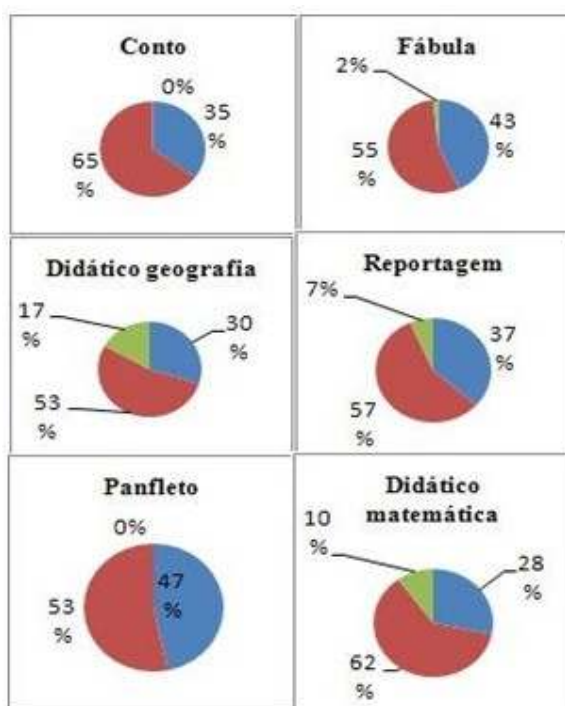
Esses dados mostram que os estudantes avaliados têm facilidade em recuperar informações e não apresentam grande dificuldade em inferenciar, como se supunha inicialmente na pesquisa. A habilidade mais difícil é interpretar, pois é necessário relacionar ideias com outros textos e conhecimentos. Recuperar informações é uma habilidade relativamente simples, que envolve o emparelhamento de informações (SCLIAR-CABRAL, 1991). Reflexão e avaliação têm como pressuposto a compreensão e a interpretação.

Sobre os gêneros textuais elencados, na Figura 7 abaixo há o percentual de erros, acertos e questões em branco em cada gênero. Percebe-se que em todos os gêneros

preponderou o erro. O gênero que apresentou maior número de acertos foi o panfleto, com 47% de acertos e nenhuma questão em branco. Infere-se, a partir desse dado, que é um gênero cotidiano, de fácil acesso ao estudante e com o qual ele já está familiarizado.

O gênero didático de geografia com tabela apresentou o maior número de questões em branco: 17%. O gênero didático de matemática também apresentou bastantes questões em branco (10%) e o percentual mais baixo de acertos: 28%. O conto não apresentou nenhuma questão em branco; no entanto, foi o gênero que obteve o maior número de erros: 65%.

Figura 7 – Acertos/erros em cada gênero



Legenda: azul acertos, vermelho erros, verde em branco.

Fonte: Schardosim (2010b, p. 82)

Constatou-se grande dificuldade dos estudantes em compreender o que leem, em estabelecer relações, em recuperar os referentes textuais e, principalmente, em fazer julgamentos e avaliar. Tais resultados confirmaram que a leitura é tarefa complexa: não basta o domínio do código e dos mecanismos de decodificação para se ter proficiência, aqui entendida como a capacidade de ler sem auxílio de um mediador, compreendendo o texto, estabelecendo relações, recuperando as referências (CHAROLLES, 1987) e fazendo inferências.

A leitura envolve processos criativos, quando o leitor se torna autor ao produzir o sentido do texto, que se torna o seu texto, único, ainda que necessariamente permeado por traços de sentidos produzidos pelo outro.

Para isso, o leitor caminha da pré-leitura à leitura (não necessariamente de modo linear), atribuindo a significação básica a cada palavra reconhecida no texto, articulando os sentidos das palavras nas frases nominais e verbais, nas cláusulas e parágrafos. A coerência ocorre logo na pré-leitura, quando o leitor acessa e ativa o esquema cognitivo adequado conforme o gênero e a temática textual, imprescindível à construção do sentido textual pertinente. De acordo com Cerutti-Rizzatti (2008, p.16), “ler não é uma atividade passiva; ao contrário, o leitor se empenha para construir a coerência do texto, coerência entendida como eixo de sentido desse mesmo texto”.

É imprescindível que a escola possibilite que o estudante seja um leitor proficiente, capaz de ler sozinho, garantindo “a todos o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p.176). Para isso, são necessárias situações de uso da leitura, vivenciar seu uso, mediar a vida pelo texto e, sobretudo, ampliar e aprofundar os esquemas cognitivos e correspondentes campos semânticos, necessários à compreensão dos textos que circulam socialmente.

As aulas de leitura devem ser assentadas em teorias sobre leitura, para elaborar estratégias que auxiliem os estudantes a compreender, atribuir sentidos adequados, a compreender, a inferir, a refletir e a julgar. Deve-se pensar nas perguntas de mediação do processo de construção de sentido, de localizar as informações, de estabelecer relações necessárias para a inferenciação, para a reflexão e para o julgamento. Cabe então ao professor ser o propositor e “o mediador dos processos de compreensão, interpretação e inferenciação, com base nas teorias e estudos desenvolvidos” (SCHARDOSIM, 2010a, p.156).

Considerações finais

O estudo buscou avaliar como está a compreensão leitora de 12 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, quais habilidades – entre recuperar informações, interpretar, inferir, refletir e avaliar – apresentam maior facilidade/dificuldade e

que tipo de estratégias – entre certa, cópia, chute e contraditória – eles utilizam para encontrar a resposta.

Chegou-se à conclusão, a partir dos resultados dos testes, que os estudantes obtêm uma média baixa de acertos (39%¹⁰⁶) e fazem uso predominante da estratégia cópia (25%), já que isso é bastante trabalhado em sala de aula, o que tem relação com o maior número de acertos na habilidade de recuperação de informações.

O desempenho nos testes de leitura elaborados para essa pesquisa foi insatisfatório, já que a média geral de acertos foi de 36%¹⁰⁷ e dista muito do almejado. Há muito a ser feito. Esses testes e os resultados apenas indicam quais habilidades já estão desenvolvidas e quais precisam ser trabalhadas, principalmente a interpretação, a reflexão e o julgamento (ou avaliação).

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Revista Scielo**, 47, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100004>. Acesso em: 27 maio 2012.

CHAROLLES, Michael. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C. (Org.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1987.

CLIFTON, C., Jr.; STAUB, A.; RAYNER, K. Eye movements in reading words and sentences. In: R. van GOMPEL (Ed.). **Eye movements: A window on mind and brain** (p. 341-372). Amsterdam: Elsevier, 2007. Disponível em: <<http://people.umass.edu/astaub/CliftonStaubRayner2007.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/>>

¹⁰⁶ Este valor de 39% é a quantidade de marcações na alternativa certa, excluindo as questões deixadas em branco.

¹⁰⁷ Este valor de 36% é a média de acertos contabilizando as questões deixadas em branco.

[rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf](#)>. Acesso em: 30 abr. 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

OECD. **Programme for International Student Assessment**: Sample tasks from the PISA 2000 assessment of readings, mathematical and scientific literacy. 2002. Reproduced by permission of the OECD.

_____. **PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)**, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

PISA 2000. **Relatório Nacional**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

PNAD 2008. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1>. Acesso em: 22 out. 2009.

RELATÓRIO INAF 2009: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

RELATÓRIO INAF 2011: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_1207_2012b.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAEB: **Sistema de avaliação da Educação Básica**. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SAEB: **Sistema de avaliação da Educação Básica**. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SCHARDOSIM, Chris R. Pensando os processamentos linguístico e cognitivo da leitura. **Anais SETA**. n. 4, 2010a, p. 148-157. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/931/658>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Compreensão leitora em alunos da 5ª. série do ensino fundamental**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194715>. Acesso em: 2 jul. 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1.

_____. Submódulo II: O processamento da leitura. In: MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; MORETTI, Mércles Thadeu; PIGNATA, Maria Izabel Barnez; RABELO, Danilo; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada Módulo IV: Políticas Pedagógicas e o Estudo das Linguagens Verbal e Matemática II**. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____; SOUZA, Ana Cláudia. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia; OTTO, Clarícia; FARIAS, Andressa da Costa (Org.). **A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p. 171-194

SOUZA, Ana Cláudia. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

TERZI, Sylvia B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.