

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

## *THE IMPORTANCE OF READING TO THE STUDENT'S PERFORMANCE IN FUNDAMENTAL EDUCATION*

José Ferreira SIMÕES<sup>1</sup>  
Beatrice Laura CARNIELLI<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo condensa os principais resultados de uma pesquisa sobre o hábito de leitura dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Inicialmente, discute a leitura na visão da sociologia da leitura, do enfoque sociointeracionista e do método de Análise de Discurso. Focaliza divergências entre a leitura teorizada e a praticada na escola. Apresenta uma categorização de alunos leitores segundo os índices de leitura nas 4ªs e 8ªs séries. Demonstra a correlação entre os índices de leitura e o desempenho acadêmico, tomando por base os dados de Língua Portuguesa em correlação com outras disciplinas. Os cruzamentos desses dados asseveram que há forte correlação entre a prática da leitura e o desempenho escolar e, também, estabelecem perfis característicos segundo os “gostos” ou “hábitos” de leitura e os produtos finais decorrentes dos processos leitura-desempenho acadêmico que, em tese, devem ser interativos.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso, Sociologia da Leitura, Educação Fundamental.

### ABSTRACT

*This article summarizes the main results of a research on the reading habits of the students in the 4<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> school years from Fundamental Education. Firstly, it discusses reading from the Reading Sociology perspective, considering the socio-interactionism and the method of discourse analysis. It also focuses on the opposition between the theoretical reading and the one practiced at school. Besides, it presents a categorization of the students in the 4<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> school years according to the respective reading rates. Finally, it shows the correlation between the reading rates and the students'*

---

<sup>(1)</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professor do Curso de Letras, da Universidade Católica de Brasília. e-mail: [jsimoes1@terra.com.br](mailto:jsimoes1@terra.com.br)

<sup>(2)</sup> Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Brasília. e-mail: [beatrice@pos.ucb.br](mailto:beatrice@pos.ucb.br)

*performance, considering the available data of Portuguese Language in connection with other subjects. The interpretation of the data suggests typical profiles according to the reading habits and also the final products obtained from the reading/school performance processes, which should be interactive.*

**Key words:** *Discourse Analysis, Reading Sociology, Fundamental Education*

## Introdução

O interesse pelo papel da leitura no desempenho acadêmico foi suscitado pela constatação da difusão entre os educadores de “pseudoverdades”, as quais serviram para que se formulassem questões a investigar. Por exemplo, há uma assertiva comum entre os docentes *existir, por parte dos alunos, certa resistência em praticarem a leitura, quer por dever escolar, quer por espontânea atividade cultural ou por lazer. A desculpa comum é que: “dá sono; é chato; num tá com nada; é ruim; careta...”* Essas opiniões pouco esclarecem as realidades contextuais inerentes ao ato de ler. Por conseguinte, seria legítimo a qualquer observador, até mesmo desatento, questioná-las. “Ora, por que ler é chato? Por que ler dá sono? Por que ler não está com nada? Por que ler é careta?”

Essas posturas são fundamentadas em histórias de fracassos. “*Essa história de fracassos, muito rapidamente, leva a certas conclusões como: não gosto de ler, leitura não é para mim, ou eu não preciso ler. Ninguém tem coragem de dizer que não sabe ler*” (PERINI, 1995, p.110).

Um slogan veiculado por uma revista brasileira dizia que “você é o que você lê”. Isso remete às teorias pedagógicas, em que as primeiras análises do processo cognitivo eram fundamentadas no “inatismo” e, a partir das análises de Piaget, verifica-se que esse processo é de cunho interacionista. Ou seja, gradativamente, o sujeito constrói o desenvolvimento da inteligência e do aprendizado, explicados especialmente nas abordagens psicogenéticas, em que fica evidenciado o papel do individual, mas, sobre ele, prevalece o social.

Há consenso acadêmico e leigo de que há falhas na condução do processo de ensino-aprendizagem. O problema central, reconhecidamente, é que a escola não vem sendo eficiente nem eficaz nessas questões; tanto no âmbito especificamente cognitivo, quanto na contextualização da leitura como processo de socialização.

Pensem na leitura como instrumento norteador e mediador da construção do pensamento. Pensar não é apenas uma atividade intelectual, filosófica, é um fenômeno construído ao longo da existência do sujeito que busca desvendar a si e ao mundo. A escola, com todo o seu conjunto de atividades, há que, no contexto das leituras, desenvolver no educando a capacidade de pensar, talvez seguindo o raciocínio de Descartes: “Penso, logo existo”. Seguindo esta lógica, há sérias críticas à eficácia da escola, com afirmações categóricas dizendo que ela não oportuniza ao educando exercitar o pensar.

Um texto, verbal ou não, é um componente da vida e, pelo seu dinamismo, não pode ficar apenas no nível da compreensão meramente referencial. A leitura do óbvio é necessária à informação, mas a leitura das “entrelinhas”, do discurso do “não dito” (ORLANDI:1988), permeia além da informação, a formação do senso crítico, a perspicácia, indispensáveis à formação do cidadão.

Se o primeiro pressuposto da leitura é a produção de sentidos, deve-se ir além e apreciar a obra do ponto de vista estético. Leitura é também arte, é criação, é liberação de visões e versões, é convivência com a beleza. Faz-se necessário que se ensine ao aluno não só a “ler”, mas a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhe poderá proporcionar. Seria

essa a tarefa sublime e admirável do educador: fazer o educando encantar-se com a harmonia e a beleza dos textos e ter no livro um amigo fiel, aquele amigo que ouve em silêncio, mas que tem a palavra exata para a hora certa.

Uma vez caracterizada a leitura como instrumento básico das formas do pensar e agir, é premente a necessidade de se dar prioridade ao contexto das atividades de leitura e de se ativar pesquisas e análises em prol de soluções criativas, individuais ou grupais que estimulem a vontade política dos gestores da educação.

A necessidade do desenvolvimento da leitura é da própria natureza do processo de socialização. A ampliação do conceito de leitura, para “produção de sentido” (ORLANDI:1999), promove no sujeito leitor uma prática de observação e análise que lhe permite estabelecer, para si, pontos de vista em relação à historicidade social. Ele cria a sua própria visão de mundo, sob a influência/aculturação social. Isso, em suma, determina a necessidade de se criar políticas públicas que incentivem os processos de leitura.

## 1. Os alunos e a leitura

Quer se entender que o ato de ler seja apenas um outro modo de falar, um outro tipo de discurso em que há um texto que é o mediador da interação entre o leitor (sujeito) e o mundo (objeto). Ler é uma atividade entre sujeitos (autor-texto-leitor) que construirão significados, produzirão sentido nas suas leituras (releituras), segundo suas historicidades. É uma internalização do discurso do outro (ROJO:1998), em que se juntariam as ações necessárias exercidas em parceria sobre o mundo, num processo contínuo de transformações graduais.

O lema “aprender fazendo” remonta à Escola Nova, com auge em Dewey, propondo o “aprender pela vida” e “para a democracia” (GADOTTI, 1997). O que deveria ser uma preparação para a vida, segundo as teorias pedagógicas, tem sido apenas uma preparação para as provas (LUKESI: 1991). O que deveria ser uma auto-educação no

desenvolvimento da vida social, formando conceitos relativos à moral, por exemplo, o sentido do bem e do mal na vida coletiva, o que só se aprende na prática, vem sendo apenas informação sob o rótulo de ensino.

As abordagens chomskianas e pecheuquianas dão ao alfabetizando a condição de sujeito, mudando o paradigma psicolinguístico em que era apenas “aprendiz” e passou ao de “aquisição” de linguagem. O termo “aquisição” pressupõe troca, negociação.

O termo (sócio) construção da escrita, presente nos textos de Rojo e Mayrink-Sabison, é indicativo da adoção de pressupostos sócio-históricos (vygotskianos) e construtivistas no que diz respeito à apropriação, por parte da criança, das práticas dos significados, dos usos e dos conhecimentos ligados à escrita numa sociedade letrada” (ROJO, 1998, p.11).

A escola pressupõe que “a criança tem que trazer para a escola a visão do letrado - a concepção grafocêntrica” (KATO, 1995, p.102). Daí decorrem as dificuldades ou os vazios dos processos de leitura, posto a escola não estar exercendo o seu papel de instrutora, de facilitadora de aprendizagem, e sim, impondo o seu discurso autoritário (ORLANDI:1999), ignorando a história de leituras do sujeito aluno, desconstruindo os significados presentes no sujeito aluno. Verifica-se que as leituras (sentidos ditados), produzidas na escola, não estão fazendo sentido para a leitura do aluno.

As leituras terão de ser, principalmente, instrumentos de contradição, como gene da transformação social. Já que o discurso pedagógico é autoritário e não está produzindo os efeitos desejados, é necessário que se repense esses processos, adotando-se como prática pedagógica os *discursos polêmico* e o *discurso lúdico* (ORLANDI:1999). Isso é, novamente, dizer que o paradigma terá de mudar de meramente cognitivo para político. Assim, o educando não irá à escola apenas para “aprender a ler”, mas para aprender a interagir na sociedade.

## Leitura: instrumento de Ensino

Analisando a posição dos lingüistas que apontam a escola como uma instituição não igualitária, Chartier, (1995, p.28) diz que, para eles, “a escola alfabetiza mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores, o que não a impede de exigir, com uma insistência cada vez maior, um *savoir-faire* que não ensinou”.

Nossa posição, entretanto, é de que a função de ser **instrumento de ensino** é ponto pacífico para a leitura, em que pesem as críticas severas às incompetências da escola em ser, pelo menos, eficiente no seu papel de instruir. Aliás, essa tem sido a única utilização precípua que a escola faz da leitura, pois, verifica-se facilmente que todas as outras possíveis funções caem nos casuísmos ou nas utopias de iniciativas isoladas. Quanto aos fracassos, servem-se dessas historicidades para formarem reações circulares que transferem responsabilidades.

Entendendo-se essa função como pressuposto, e concordando-se que a escola não é eficiente tanto no decifrar os códigos lingüísticos quanto os sinais implícitos ou explícitos nos fatos ou nas linguagens não verbais, fica também evidenciada a assertiva de que os excluídos são, antes de tudo, excluídos culturais.

## Leitura: instrumento de socialização

Saber ler e escrever, historicamente, sempre esteve ligado ao poder, casos comprovados como o grande poder exercido ou atribuído aos escribas, na antigüidade e, mais recentemente, ao privilégio dos clérigos. Assim, a leitura esteve ligada à possibilidade de medir o tempo, a comunicação, a memória, sendo considerada um instrumento de poder e de segredo (LUCAS, 1996, p.41).

A função social da leitura é tão evidente, que podemos dizer que a escrita e, conseqüentemente, a leitura surgiram exatamente em decorrência de necessidades sociais do homem. Essa historicidade é abordada sob vários prismas,

em vasta lista bibliográfica, como por exemplo em Manguel (1997). O papel funcional-social da leitura é historicamente reconhecido. Só que esse reconhecimento não tem sido suficiente para otimizar as práticas pedagógicas em leitura. Segundo Chartier (1995, p.37):

As pesquisas sobre leitura e sua aprendizagem evidenciaram a grande defasagem existente entre as práticas escolares e as práticas sociais, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto aos objetos a serem lidos. As inovações conduzidas para lutar contra o fracasso e ajudar os alunos a se tornarem “verdadeiros leitores” definiram novos objetivos de aprendizagem para pôr a escola em sintonia com as expectativas sociais e as exigências da escolarização longa.

Os processos de leitura estão sempre em evolução, acompanhando a complexidade das relações humanas em suas formas de conhecimento e produção, aspirações e idéias, estabelecendo a comunicação entre pessoas e povos. Sempre foi, desde a sua criação até agora, o meio mais eficaz de comunicação.

Não há mais espaço para se considerar a leitura um ato solitário, por não haver, a rigor, a impessoalidade do autor nem do leitor, muito menos do texto. Não há o isolamento do contexto social. “*Historicamente a leitura foi e sempre será um ato social*” (SOARES, 1995).

Sabe-se que a leitura, tanto no seu momento de codificação como de decodificação, é feita num processo de natureza social. Não há criação individual, vinculada às condições restritas da comunicação, que apenas ocorre e se vincula às estruturas sociais determinantes da leitura e da construção do significado desejado.

Tendo por base as interferências de várias ordens, não se pode, de fato, ignorar ou relegar a leitura a apenas um ato de prazer ou desprazer, ou mesmo de mera informação, ou ainda de funcionalidade óbvia. Parece-nos uma perspectiva razoável a assertiva de LAJOLO (1995, p.121):

...se a escola conseguir simular, nas atividades de leitura que patrocina, a circulação social que tais atividades de leitura têm fora do âmbito escolar, há uma possibilidade extremamente concreta de que estas atividades adquiram o sentido que elas precisam ter extramuros da escola e não se encerrarem com as atividades que se encerram no final do ano letivo.

### Leitura: instrumento de cidadania

O pensamento mais comum, especialmente nas classes dominadas, é o de que a educação é caminho libertador, emancipador. Esse discurso positivo-otimista tem sido utilizado, com sucesso, pelos educadores como instrumento de persuasão dos educandos que, na falta de alternativas, investem em educação para buscar a ascensão que lhe proporcione cidadania. No entanto, não há essa fluidez conseqüente, nitidamente apregoada pelo docente e almejada pelo discente, pois a leitura é entendida de forma distinta pelas classes sociais:

*...as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências; as classes dominadas vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida (SOARES:1995).*

Dentre os autores que têm focado os aspectos políticos da educação, Paulo Freire é um dos mais consistentes e constantes na ênfase dada a temáticas como “O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação”. Nas suas abordagens mais variadas, Freire (1988, p. 143) defende o diálogo como “selo do cognoscitivo na medida em que o objeto cognoscível, mediatizado pelo sujeito cognoscente, se entrega a seu desenvolvimento crítico.” Todas as abordagens freirianas pressupõem uma ação dialética em que se instaure um processo

de educação política, em que a visão mais ingênua seja substituída pela visão mais crítica. Isso não seria, em suma, uma questão de metodologia, mas de ponto de vista em que, no mínimo, o aluno deixaria de ser apenas o “recebedor” de informações que armazenaria no “almoxarifado” das verdades consumadas e eternas, passando a ser um sujeito atuante, interativo, participante e interferente no seu destino e no da comunidade. O alfabetizando aprenderia a ler não só a palavra, mas o mundo real, do qual o indivíduo é parte ativa e não mera matéria componente das “massas de manobras”. Suas abordagens são embates onde é ressaltado, sobretudo, a conscientização,

... pelo fato mesmo de não poder ser um que fazer automatizado, espontaneísta ou paternalista, o trabalho de conscientização exige de quem a ele se dedica uma clara percepção das relações entre parcialidade e totalidade, tática e estratégia, prática e teoria (FREIRE, 1987, p.140).

Por essas análises, a verdadeira alfabetização seria aquela em que as abordagens sobre a aquisição de habilidades sejam a característica marcante do modo pelo qual as pessoas constróem significados mediante processos de solução de problemas.

“A escola está perdendo a sua autonomia e também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade” (GADOTTI, 1997). A história da educação testemunha o mascaramento do discurso pedagógico, que prega a liberdade de expressão e de ensino, mas o que se vê é o tolher das iniciativas em benefício das repetições castradoras de sonhos e ideais.

O discurso do aluno sequer existe, pois o educando foi talhado para ouvir e responder. Não há diálogo pedagógico, há monólogo ou solilóquio. Sabe-se que ao aluno cabe descobrir a verdade, mas essa lhe tem sido ditada e imposta.

Observa Orlandi (1988) que a escola tem trabalhado inadequadamente as formas de leitura, especialmente a interpretação, tirando do aluno a chance de reconstrução de sentidos ou da

produção de sentidos, desvinculando o aluno do seu processo sócio-histórico, obrigando-o a “ler” o que lhe é direcionado “ler”.

As várias abordagens das práticas pedagógicas sobre leitura asseveram que os processos ativados são falhos por insuficiência de leitura, porque “na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático”, e também porque “ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas” (ORLANDI, 1998, p.96-7).

O caráter das forças e das posições recentes nos leva a compreender que os processos de leitura atualmente disponíveis refletem exatamente o caráter sócio-histórico da alfabetização não mais como ensino, mas como aprendizagem. E isso não é, certamente, nenhuma posição politicamente neutra. É sim, uma vertente com íntimas relações com as estruturas de poder que dominam uma sociedade.

O processo escolar não tem sido nem social nem político quando, em síntese, a educação deveria ser uma ação política consciente. Quando se defendem as atividades de leitura como *instrumentos de socialização e cidadania*, está-se defendendo a idéia de que essa atividade, necessariamente, terá de ser político-pedagógica. Defende-se, então, a idéia do fim da ingenuidade postuladora de que política é coisa para partido e para políticos e não para a educação (escola, professores e alunos).

Nessa perspectiva de fundamentação teórica, sem dúvida somos tentados a assumir posição romântica que nos permite pensar a leitura como instrumento de libertação das perspectivas domésticas de que temos sido vítimas.

O cidadão, um eterno educando, precisa conscientizar-se de que a disciplina intelectual é o seu guia de vida. Portanto, precisa exercer essa atividade para que possa sair da passiva condição de “sujeito locutor”, aquele que atua na formação de famílias parafrásicas, inserindo no discurso as condições de reprodução de outros dizeres, a história dos dizeres como reflexo objetivo do seu conhecimento da realidade. Ou

seja, esse sujeito não fala por si, pois toma para si um discurso de outros sujeitos, especialmente o das ideologias, na acepção de Pêcheux (Orlandi:1999). Assim sendo, o leitor, que na verdade é releitor, deverá assumir funções de “sujeito autor” (autor da sua leitura), aquele que tem o princípio da argumentação, de construção de significados pelo jogo da identidade na individualidade do “EU”. Esse “EU” deve realizar projetos, interpelar o indivíduo em sujeito, assumir a função enunciativa exigindo coerência e responsabilidades nas enunciações que estão destinadas a produzir perspectivas de sentidos.

## 2. Os alunos e os índices de leitura

Os dados colhidos (Simões, 1999) demonstraram que pouco mais da metade dos alunos: 53,3% é constituída de médios leitores, vindo em seguida os 23,8% de pequenos leitores. Apenas 16,1% de grandes leitores e só um número muito reduzido, 6,8%, é de não leitores.

A tendência indica que o grande contingente de leitores está nos níveis médio e pequeno, porém há um bom número de grandes leitores e um número insignificante de não leitores.

Demonstrado está que, bem ou mal, 93,2% dos alunos de 4ª série lêem, em maior ou menor escala, e apenas 6,8% não lêem nada. É um dado significativo, pois demonstra que certos pressupostos, de que o aluno não lê, não têm respaldo estatístico.

Se somarmos os médios e os grandes leitores, teremos um índice 69,4% da população estudantil; somando-se os médios e pequenos leitores, teremos índice de 77,1%. Somando-se o não leitor e o pequeno leitor, teremos apenas 30,6% do contingente. Isso evidencia a prática de que, pelo menos no Ensino Fundamental, primeira etapa, a leitura é praticada efetivamente por mais de dois terços dos alunos.

Os professores adjetivam a grande maioria dos alunos de “leitores funcionais”, referindo-se àqueles que lêem apenas para cumprir os deveres escolares, ou seja, fazem-no apenas burocrata-

ticamente. A julgar por essa “funcionalidade”, salva-se apenas os 16,1% de verdadeiros leitores, aqueles que lêem por opção.

Se nos restringirmos a considerar apenas os alunos GL como leitores, então as pressuposições leigas de que o aluno não lê terão de fato comprovação empírica. Mas essa nos parece uma classificação drástica e despropositada, posto não concordarmos com a possível suposição de que leitores sejam simplesmente os apaixonados ou fanáticos por leitura.

Uma das maiores preocupações foi verificar se, de fato, há correlação entre o desempenho do aluno em leitura e os resultados aferidos na avaliação em Língua Portuguesa e, posteriormente, se essa nota em língua exercia alguma influência ou correlação com as notas das demais disciplinas.

O pressuposto do senso comum é o de que “o aluno não se sai bem nas outras matérias porque não sabe nem ler”. Verificou-se que a correlação existe, em grau fortíssimo e, isso, ainda mais aumenta a responsabilidade que se deve atribuir ao aprendizado da leitura.

**Quadro I.** Notas em português e em outras disciplinas - alunos da 4ª série.

Disc.	Port.	Mat.	ES	ICPS	EF	EA	ER	Inglês
1	9,3	9,1	9,0	9,5	9,8	10,0	10,0	9,2
2	7,0	5,1	6,6	8,9	9,6	9,7	9,7	7,6
3	9,7	9,4	9,8	9,7	9,8	10,0	10,0	9,5
4	7,0	6,5	7,0	7,2	9,6	10,0	9,9	7,5
5	5,3	5,2	5,1	5,6	9,6	10,0	9,5	5,1

Observação: alunos escolhidos aleatoriamente, em turmas da 4ª série.

A correlação verificada entre as notas de Português e as três outras disciplinas foi sempre muito forte, podendo-se inferir que a nota em Língua Portuguesa é pressuposto de resultado semelhante nas outras disciplinas.

- a) Correlação entre Português e Matemática: ..... 0,864865
- b) Correlação entre Português e Estudos Sociais: ..... 0,976883
- c) Correlação entre Português e Iniciação à Ciências ..... 0,891170

A maior correlação identificada foi entre Português e Estudos Sociais, já que é quase isonômica. A menor foi em relação à Matemática, mas mesmo assim, muito alta. Talvez se possa deduzir que a relação é de circularidade, em que

“quem é leitor, é bom de Português e, conseqüentemente, é bom nas demais disciplinas”, embora apresente variações sensíveis.

Há repetidos depoimentos dos professores de Matemática, asseverando que “o aluno não tira nota boa porque não sabe ler o enunciado, não compreende o que está sendo sugerido que se faça”. Essa assertiva, extraída da prática cotidiana, com feições de “lugar comum”, talvez, ou transferência de responsabilidade, se verdadeira, possa reforçar a relação de circularidade, em sentido positivo ou negativo, conforme a tangente em Português.

### 3. As diversas categorias de aluno leitor

As evidências sobre a prática da leitura pelos alunos do Ensino Fundamental, 4ª e 8ª

etapas, foram coletados, em questionários e entrevistas, numa amostra de escolas públicas e particulares do Distrito Federal e Goiás, sendo os dados analisados com os recursos da estatística descritiva. Inicialmente, serão apresentados os critérios de classificação dos alunos nas diversas categorias de leitor.

A categorização dos alunos foi efetuada mediante a pontuação alcançada, numa escala quantitativa de leitura de livros/jornais/revistas e de outros itens contextualizados, havendo diferença no critério de atribuição de pontos para a 4ª e 8ª séries.

#### **Categorização dos alunos, segundo os índices de leitura:**

##### **4ª Série:**

GL - Grande Leitor: com 80 a 100% da pontuação total;

ML - Médio Leitor: com pontuação entre 60 e 79%;

PL - Pequeno Leitor: com pontuação entre 45 a 59%;

NL - Não Leitor: com pontuação entre "0" e 44%.

##### **8ª série:**

GL - Grande Leitor: 70 a 100% dos pontos totalizados;

ML - Médio Leitor: com pontuação entre 55 e 69%;

PL - Pequeno Leitor: com pontuação entre 45 e 54%;

NL - Não Leitor: com pontuação entre "0" e 44%.

Já a distribuição dos alunos segundo o desempenho acadêmico foi inspirado em critério adotado na antiga forma de se atribuir menções aos alunos, adotado pela Fundação Educacional do DF, durante a vigência da LDB 5.692/71.

#### **Categorização dos alunos segundo o desempenho acadêmico.**

Aluno Destaque - "D", com notas de 9,0 acima;

Aluno Superior - "S", com notas entre 7,0 e 8,9;

Aluno Médio - "M", com notas entre 5,0 e 6,9;

Aluno Inferior - "I", com notas de 4,9 abaixo.

#### **4. Os alunos e a disciplina Língua Portuguesa**

Para consolidar os dados com relação à importância das notas de Língua Portuguesa em correlação com as outras disciplinas, decidiu-se fazer quadros gerais que evidenciassem a importância das notas de Português, com reflexos diretos do índice de leitura e, em consequência, como indicativo das trajetórias dos alunos nas outras disciplinas, na vida acadêmica e social. Esses dados foram coletados em amostras de alunos (presentes nas salas nos momentos da pesquisa e que se dispuseram a responder ao questionário), não correspondendo, portanto, aos totais de alunos das escolas ou das turmas.

Os dados referentes a notas foram colhidos nas atas finais de avaliação (AFIN) e, após uma tentativa de se fazer a correlação geral entre todas as notas por turma, série, escola e nível de ensino, optou-se por fazer esse estudo apenas de uma amostra, haja visto as correlações preliminares indicarem sempre a mesma tendência: forte ou fortíssimo paralelismo entre as notas de Português e as outras de disciplinas.

Focalizando inicialmente os alunos Destaque, vamos encontrá-los nas 4ªs séries. Dentre os 102 alunos da 4ª série das escolas públicas do DF, registraram-se 10,44% Destaques. Verificou-se que nas escolas privadas do DF, o percentual de Destaques é de 13,33%. Pela pequena margem de diferença entre os dois tipos de escola, evidencia-se que a escola pública não deixa tanto a desejar no quesito leitura. Nas escolas de Goiás não aparecem Destaques nas 4ª séries, e isso é surpreendente, por lá se encontrar educandário extremamente conceituado das escolas tidas como "Caso Especial" (SIMÕES, 1999) por destaque em leitura.

**Quadro II.** Classificação de alunos por menções em Língua Portuguesa.

Dependências Adm./Séries		Nº de Alunos	Menção (em %)			
			D	S	M	I
<b>Total de Alunos</b>		1 225				
Escolas Públicas do DF	4ª Série	102	10,44	55,08	39,78	5,10
	8ª Série	321	0,62	23,05	59,19	17,44
Escolas Públicas de GO	4ª Série	-	-	-	-	-
	8ª Série	61	-	13,11	81,96	4,91
Escolas Privadas do DF	4ª Série	105	13,33	62,85	23,80	2,85
	8ª Série	122	-	32,78	63,11	4,09
			-			0,78
Escolas Privadas de GO	4ª série	46	-	43,47	56,52	-
	8ª Série	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-
Média			<b>1,9</b>	<b>28,9</b>	<b>62,2</b>	<b>7,9</b>

Nas 8<sup>as</sup> séries, pode-se dizer que o percentual de destaque é nenhum, pois aparece apenas 0,62% nas escolas públicas do Distrito Federal, um valor insignificante.

Na média geral, os dados são alarmantes: apenas 1,9 % dos alunos são classificados como Destaque. Isso mostra a existência de um afunilamento natural pela seleção qualitativa do desempenho do aluno, correlata à leitura, pois apenas uns poucos atingem o ponto ideal.

Na classificação Superior, verifica-se também que os melhores percentuais encontram-se na 4ª série: 62,85% nas escolas privadas do DF; 55,08% nas escolas públicas do DF e 43,47% na escola privada de Goiás. Observa-se, nitidamente, que só na 4ª série, o percentual de alunos Superior é majoritário em relação ao aluno Médio. A exceção é a Escola Privada de Goiás. Nos demais casos, o Médio exerce supremacia nítida.

Os dados confirmam que quanto mais elevada a idade e o nível de ensino, pior é o nível

de classificação do aluno na Disciplina Língua Portuguesa.

Quanto aos alunos com a menção Inferior, destaca-se o caso mais preocupante, 17,44% dos alunos de 8ª série da Escola Pública do DF. Nas demais Dependências Administrativas e séries, os percentuais são bastante aproximados, ficando a grande exceção positiva para a Escola Privada de Goiás, em que não há alunos Inferior, ressaltando-se que essa escola trabalha apenas até a 4ª série.

Na média, verifica-se a supremacia dos alunos "M", com 62,2% dos casos; seguidos dos "S", com 28,9%; dos "I", com 7,9% e, finalmente, dos "D", com apenas 1,9%.

Os dados comprovam as assertivas dos professores colhidas nas entrevistas, alegando-se que os alunos só lêem, ou só estudam para auferir a nota suficiente para a aprovação. Nesse caso, a correlação com a leitura enquadraria 62,2% dos alunos apenas como leitores funcionais, um dado extremamente alto.

Visando a evidenciar a importância da leitura, à qual se integra a disciplina Língua Portuguesa, buscou-se relacionar as notas obtidas pelos alunos nessa disciplina com sua Média Geral, ou seja, buscou-se aferir em que medida o desempenho na disciplina Língua Portuguesa se reflete no desempenho global do aluno.

O Quadro abaixo retrata as notas/menções na disciplina Língua Portuguesa e as Médias Gerais, tendo por base uma sub-amostra de seis escolas, 13 turmas e 435 alunos.

Buscaram-se as notas de alunos de cada escola, série e turma enquadrados nos níveis “D, S, M ou I”, ou seja, pela nota em Língua Portuguesa, foram selecionados os alunos classificados em cada série/turma, um aluno que se enquadrava naquele nível de desempenho em LP e, feita a correlação das sua nota em LP com as notas nas outras disciplinas para, daí, extrair-se a média geral, expressa em percentuais de alunos classificados em “D,S,M,I”.

**Quadro III.** Comparativo de Notas em Português (NP) e Média Geral (MG).

Turma	Nº de alunos	Notas em Português - NP				Média Geral - MG			
		D	S	M	I	D	S	M	I
4C	34	2,9	38,8	44,4	8,3	5,8	55,8	32,2	5,8
4D	36	5,5	58,3	30,5	5,5	8,3	61,1	27,7	2,7
4A	24	0,0	54,2	37,5	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0
4B	22	0,0	36,4	63,7	0,0	4,5	27,7	72,7	0,0
8E	37	0,0	0,0	83,8	16,2	0,0	0,0	94,5	5,5
8G	40	0,0	0,0	85,0	15,0	0,0	2,5	90,0	7,5
8A	39	0,0	20,5	76,9	1,6	0,0	33,3	66,7	0,0
8B	22	0,0	0,0	90,9	9,1	0,0	18,2	81,8	0,0

Na análise comparativa das notas em Língua Portuguesa e os resultados comprovados na média das outras matérias, verifica-se que os desempenhos são muito semelhantes. Há variações muito pequenas para mais ou para menos, mas a relação não muda, na maioria dos casos.

O cálculo da correlação estatística entre a nota em Português e a Média das outras matérias fornece os seguintes valores:

- Correlação entre alunos “D” em Português e “D” na média: ..... 0,530991
- Correlação entre alunos “S” em Português e “S” na média: ..... 0,867757

- Correlação entre alunos “M” em Português e “M” na média: ..... 0,891459
- Correlação entre alunos “I” em Português e “I” na média: ..... 0,750057.

A correlação entre as notas na disciplina Língua Portuguesa e a Média Geral é acentuada com algumas variações. A correlação mais forte foi registrada entre os alunos com menção “M”, muito próxima à dos alunos com menção “S”.

Evidencia-se, portanto, que a correlação entre as notas em Língua Portuguesa e a Média Geral é forte entre os alunos situados nas posições intermediárias em termos da escala de menções. Nas posições extremas, baixa ou alta,

a correlação perde intensidade. Esses altos índices de correlação podem ser explicados por meio da constatação de que a leitura é parâmetro para o sucesso acadêmico. Como o percentual de leitura é forte interferente no resultado em Língua Portuguesa, a relação pode ser entendida como um sintoma de circularidade, ou seja, o desempenho em leitura interfere no resultado em Língua Portuguesa, e essa mesma porcentagem de leitura vai interferir no sucesso nas demais disciplinas.

## 5. Desempenho escolar nas 8ª séries

Nas oitavas séries foram pesquisadas sete escolas, somando 417 alunos entrevistados.

A expectativa era de que, nas escolas de Brasília, com supostas condições socioeconômicas mais favoráveis, os índices de leitura fossem melhores do que nas outras regiões. Essa expectativa também existia em relação às escolas particulares, uma vez que, comprovadamente de melhor nível econômico, as condições de acesso e convivência com a leitura seriam melhores.

Existia a hipótese, baseada em depoimentos e conversas informais com professores e nas observações pessoais do pesquisador, de que a classificação dos leitores, nas 8ª séries, fosse diferenciada das 4ªs, para pior. Isso porque, elevando-se o nível de ensino, a qualidade dos leitores seria pior, devido a uma série de novos problemas e interesses surgirem e, como agravante, nota-se uma diminuição da afetividade professor-aluno, bem como também diminuem acompanhamento e controle dos pais em relação à vida escolar dos filhos.

O dados mostraram, confirmando a hipótese, que o percentual de GL é apenas de 6,5%, bastante inferior aos 16,1% do identificados nas 4ªs séries; ML são 36,7%, também bastante inferior aos 53,3% lá verificados; PL são 46,3%, exatamente o dobro dos 23,8% da 4ª série e, para NL temos 10,6%, o que corresponde a quase o dobro dos 6,8% do nível anterior.

Essa análise mostra que há uma enorme queda qualitativa dos leitores da 4ª para a 8ª série, evidenciando que quanto maior o nível de escolaridade, menor é o índice de leitura.

O desempenho escolar dos alunos foi pesquisado adotando-se o mesmo procedimento utilizado com as turmas das 4ªs séries.

**Quadro IV.** Notas de Português e nas outras disciplinas - alunos de 8ª série.

Disc.	Port.	Mat.	EF	ER	Geo	Hist.	CFB	LEM	DG
1	8,5	8,5	8,7	9,2	8,8	9,0	9,1	9,1	9,5
2	7,1	6,6	9,5	9,1	8,0	6,9	7,5	6,7	7,7
3	5,1	5,1	9,2	8,0	5,2	5,0	5,1	5,0	6,6
4	4,6	2,9	8,5	8,1	5,9	4,6	4,6	3,8	4,0
5	8,2	9,0	9,0	8,7	8,5	7,3	9,1	8,4	8,7
6	5,0	5,0	8,5	8,0	5,5	5,7	5,7	5,5	7,0
7	4,2	3,3	8,9	8,1	7,0	6,0	4,1	4,8	4,0

As notas são expressas nas AFINS, com valores entre 0 (zero) a 10 (dez):

a) Correlação entre Português e Matemática: ..... 0,762637

- b) Correlação entre Português e CFB ..... 0,694541
- c) Correlação entre Português e História ..... 0,815937
- d) Correlação entre Português e Geografia ..... 0,771375
- e) Correlação entre Português e Inglês ..... 0,721231

Cabe destacar que, ainda que as correlações sejam fortes, na 8ª série elas são menores que na 4ª série. Evidencia-se, mais uma vez, a relação de circularidade entre Português como parâmetro para as demais disciplinas, podendo asseverar que o aluno que é “bom” ou “ruim” em Português, também o é nas demais disciplinas. Referenda-se a importância da leitura: a classificação de leitor implica a classificação de aluno.

## Considerações Finais

Uma das constatações alvissareiras da pesquisa diz respeito à difusão do hábito de leitura entre os alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental: a soma dos Grandes e Médios leitores representa 70% do universo pesquisado. Essa constatação vai de encontro à avaliação dos professores que consideram que a maioria dos alunos lê, apenas, o estritamente necessário. Possivelmente, os professores possuam um conceito muito rigoroso do que seja um aluno leitor, correspondendo à classificação de Grande Leitor, a qual, efetivamente, é aplicável a apenas 16% dos alunos.

Um dos dados empíricos mais relevantes da pesquisa diz respeito à forte correlação entre o aproveitamento escolar dos alunos na disciplina Língua Portuguesa e as demais. Evidencia-se que a leitura é a “pedra-de-toque” do desempenho escolar e mais: que esse pressuposto não é relativo apenas ao aspecto informativo, visto que, pelas constatações, a prática da leitura conduz a uma possível “situação ideal”, atuando sobre o caráter formativo do discente, determinando uma relação e um efeito de circularidade. Essa circularidade, em síntese, vai atuar nas questões

relativas à socialização e à cidadania, produzindo novas relações circulares.

Algumas máximas populares caíram: que quem é bom nas ciências exatas não gosta de ler. Talvez esse raciocínio careça de inversão, estabelecendo-se uma nova formulação, em que ele é bom nas ciências exatas em decorrência de ser bom leitor funcional. Nesse sentido, o “não gostar de ler” pode estar diretamente vinculado ao tipo de texto que lhe é oferecido: o aluno não gosta de textos literários, mas gosta dos técnicos.

As expectativas de que as correlações entre as notas de Língua Portuguesa e as outras disciplinas, especialmente as tidas como “exatas” fossem menores, não se comprovaram. As correlações, nesse nível, foram, em certos casos, até maiores do que nos níveis anteriores.

Consolidaram-se as relações circulares entre: leitura, sucesso em Língua Portuguesa e sucesso acadêmico, num triângulo de interações não isonômicas, mas próximas disso.

Como era de se esperar, o resultado na disciplina Língua Portuguesa é fortemente influenciado pela classificação dos leitores: o Não Leitor, via de regra, obtém resultados adversos em Português; o Médio Leitor é também um aluno mediano em Português e o Grande Leitor é, costumeiramente, um bom ou ótimo aluno em Língua Portuguesa.

As análises evidenciam que as histórias de leitura fazem uma espécie de paralelo com as histórias de sucesso acadêmico. O sucesso acadêmico, pela simples observação cotidiana verifica-se, por sua vez, ser fator de favorecimento nos embates por funções e cargos nas relações de trabalho que, conseqüentemente, produzem benefícios econômicos e sociais.

Comprovando-se que as notas em LP são correlatas às médias gerais dos alunos e, também comprovando que essas médias gerais vão influir diretamente nas histórias de sucesso do cidadão, é de se reivindicar para a leitura um tratamento responsável e estratégico por parte das autoridades político-educacionais no sentido de estimular a criação de políticas públicas em prol dos processos de leitura.

Ao se pensar na leitura como instrumento norteador e mediador da construção do pensamento, há que se ampliar o conceito também do pensar, como fenômeno construído ao longo da existência do sujeito que busca desvendar a si e ao mundo. Uma vez caracterizada a leitura como instrumento básico das formas do pensar e do agir, urge que a prática pedagógica faça do ato de leitura um acontecimento que produza sentido no e para o educando.

O ato de pensar é próprio do homem, portanto é necessário atribuir sentido a esse “pensar”, compreendendo-o como uma leitura. Essa ampliação do conceito de leitura, para “produção de sentidos”, deverá promover no sujeito leitor um aumento do senso de observação e análise para que, a partir dessa “leitura ampliada historicamente”, possa estabelecer, para si, pontos de vista em relação à historicidade social. Essa ampliação, sem dúvida, mudará a própria visão de mundo, sob a influência/aculturação, assujeitamento social, não mais como mero locutor, mas como leitor na posição de sujeito, responsável pela “leitura” que faz de si sob as condições de produção contextualizadas pela historicidade. Em síntese, isso irá forçar à politização do pensamento pedagógico, desmascarando a inexistência das ideologias. Conseqüentemente, a escola será contexto das leituras que farão sentido a quem leia (sujeito leitor, com idéias e óticas ideológicas), no caso, o educando interagindo, interferindo na sua história.

## Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização - leitura do mundo / leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO E ZILBERMAN. **Leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. ABT, Estudos e Pesquisas - 44, 1988.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In. **Discurso e leitura**. Campinas (SP): Cortez/Edunicamp, 1988, p.101-118.

\_\_\_\_\_. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes: 1996.

PIAGET. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. In. BRASIL. *Leitura e escrita na sociedade e na escola*. **Anais do Sistema internacional sobre leitura e escrita na sociedade e na escola**. MEC, p. 31-45, 1994.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Educação Progressiva**. São Paulo: Nacional, 1968.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

