

## O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA APÓS A ALFABETIZAÇÃO

Vilson J. Leffa

Rita de Cassia Campos Lopes

Pós-Graduação em Letras/UFRGS

### REFERÊNCIA:

LEFFA, Vilson J. ; LOPES, Rita de Cássia Campos. Evolução do conceito de leitura em alunos da 2ª à 8ª série. *Anais*. IX Encontro Nacional da ANPOLL. Caxambu, MG, 12 a 16 de junho de 1994, p. 113-115.

### NOTA:

O trabalho foi publicado resumidamente nos anais.

### INTRODUÇÃO

Os diversos conceitos de leitura existentes atualmente podem ser agrupados em duas grandes concepções, geralmente vistas como antagônicas: leitura como decodificação e leitura como construção de significado. A preferência por uma ou outra concepção depende do que se deseja incluir ou excluir quando se procura limitar o que é específico da leitura, separando-o do que deve pertencer ao domínio da lingüística, da pedagogia, da psicologia ou de ciências afins. A capacidade de deixar claro esses limites de inclusão dá à concepção da leitura como decodificação uma certa respeitabilidade teórica, embora possa ser mais aparente do que real, conforme pretende-se demonstrar abaixo.

A definição de leitura como decodificação restringe seu conceito a uma simples transposição do código oral para o código escrito. A aprendizagem da leitura encerra-se com a alfabetização; uma vez que o sujeito, partindo do código escrito da língua, for capaz de chegar ao sistema fonológico, venceu uma etapa essencial e única

que o torna capaz de ir adiante e chegar ao significado, percorrendo aí um caminho que não pertence mais ao domínio da leitura. O que distingue, portanto, o sujeito letrado do analfabeto é a capacidade do primeiro em transformar o código escrito em código oral. Feita essa decodificação, os dois percorrem o mesmo caminho. A leitura, conseqüentemente, envolve apenas a fase inicial da decodificação. O que acontece depois pode, e deve, ser estudado, mas já pertence a outras áreas de conhecimento, que não o da leitura, no sentido rigoroso da palavra.

Essa concepção, na medida em que pressupõe a passagem pelo sistema sonoro da língua como condição essencial para a obtenção do significado, apresenta sérios problemas de sustentação. Um exemplo está na questão da velocidade de leitura. Se a passagem pelo sistema sonoro da língua fosse realmente condição necessária para a compreensão, ninguém conseguiria ler um texto mais rápido do que consegue pronunciá-lo, quando a prática mostra que é justamente isso o que faz o leitor fluente. Outro exemplo é dado pelos surdos-mudos que conseguem aprender a ler, sem jamais ter ouvido qualquer som da língua.

Leitura não parece, assim, ser apenas decodificação; é até possível que a decodificação seja um componente marginal, dispensável e talvez até complicador do processo. Muitos pesquisadores modernos, mesmos os que se concentram na fase inicial da apropriação da escrita (Ferreiro e Teberotzky, 1986; Moreira, 1988) tendem a descrever a alfabetização como um processo de construção de significado, que nem passa pela decodificação.

A principal conseqüência de se incluir a construção do significado na concepção de leitura é de que essa inclusão amplia a abrangência do termo, que não se encerra mais com a alfabetização; o processo de desenvolvimento da leitura tem, nessa perspectiva, um longo caminho a percorrer depois da alfabetização, o até chegar ao nível de proficiência do leitor fluente.

No entanto, apesar do consenso geral da necessidade de estudos sobre a aprendizagem da leitura após a alfabetização (Condemarín, 1984) poucas são as investigações realizadas nesses estágios mais avançados. Ainda assim, os poucos trabalhos existentes parecem

concentrar-se nos aspectos metacognitivos, com ênfase no monitoramento da compreensão (Wagoner, 1983). Estudos sobre as concepções que os sujeitos vão desenvolvendo sobre a leitura após a alfabetização são praticamente inexistentes.

O objetivo deste trabalho é investigar essa área da leitura. Busca-se descrever, do ponto de vista do leitor, a evolução de diversos aspectos do processo, incluindo o conceito básico, as estratégias e os objetivos da compreensão de leitura.

## HIPÓTESES

O tempo dispendido na alfabetização do leitor, ainda que essencial para sua formação, é bem menor que o período investido no seu aperfeiçoamento até chegar à leitura proficiente. É de se esperar que, no período que segue à alfabetização, a percepção que o leitor tem do processo da leitura sofra uma série de alterações. Em termos discretos, independentes um do outro, o conceito básico de leitura deve evoluir de alguma maneira, os objetivos do leitor devem ser ampliados e as estratégias de compreensão devem não só aumentar quantitativamente mas também passar por um processo de refinamento. Em termos de conjunto, é provável que haja uma interação crescente entre um elemento e outro, de modo que, por exemplo, um determinado objetivo num dado momento possa determinar o uso da estratégia que seja considerada a mais adequada.

A hipótese principal é de que os elementos que compõem a leitura aumentam seu nível de interação à medida em que o leitor avança para a proficiência, tornando-se mais dependentes um do outro. A hipótese secundária é de que cada um desses elementos o conceito, as estratégias e os objetivos podem perder e ganhar componentes no processo de evolução, alterando substancialmente a própria percepção de leitura.

## METODOLOGIA

Os sujeitos deste estudo foram alunos da 2<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do primeiro grau de duas escolas de Porto Alegre, uma particular, considerada de classe média alta, e a outra pública, considerada de classe média

baixa. Cada escola contribuiu com sete turmas, igualmente distribuídas entre a 2ª e a 8ª séries, chegando a um total de 350 alunos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados constou de uma ficha de conceito, de uma história com lacunas e de um pequeno questionário para a identificação sócio-econômica do aluno. O objetivo da ficha de conceito era tentar apanhar a percepção que cada sujeito tinha do processo da leitura. A história com lacunas procurava medir algumas variáveis que compõem o processo, tais como estratégias de leitura, familiaridade com diferentes portadores de texto, conceito de bom leitor e finalidades da leitura.

As sessões para a obtenção desses dados foram realizadas em períodos normais de aula, conduzidas por um dos autores. Para o preenchimento da ficha de conceito simulou-se a elaboração de um dicionário, cabendo ao aluno a produção de um verbete sobre leitura. Os dados sobre os componentes do processo da leitura foram obtidos indiretamente através de uma história, que era contada em partes, com interrupções em determinados pontos para que os alunos complementassem com suas próprias palavras. O objetivo era obter os dados do modo mais indireto possível, sem orientar os sujeitos para as respostas que realmente se buscava.

## RESULTADOS

A análise dos dados constou basicamente de um levantamento do léxico empregado pelos sujeitos, procurando determinar os termos mais freqüentemente usados e de uma comparação entre a freqüência desses termos e a série em que se encontrava o sujeito, tentando estabelecer a correlação entre uma e outra. O que se procurou determinar, portanto, foi a existência e a variação dos termos usados pelos alunos de 2ª a 8ª série; apenas indiretamente relacionados ao processo de desenvolvimento da leitura.

Acredita-se que desta maneira parte-se mais do ponto de vista do sujeito pesquisado do que das idéias pré-concebidas do pesquisador. Não se tem idéia do que os alunos vão escrever e nem se buscam palavras estabelecidas previamente. O levantamento é feito apenas a partir do texto produzido pelos sujeitos, usando os termos com

maior frequência de ocorrência.

Os textos foram catalogados por item (conceito, portador de texto, estratégia, finalidades da leitura, etc.), separados posteriormente por série (da 2<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>) e digitados num processador de texto, de modo a criar 42 arquivos diferentes, um para cada categoria, possibilitando, com essa divisão, futuros reagrupamentos e diversos tipos de cruzamentos.

A primeira etapa da análise foi o levantamento dos termos usados pelos sujeitos, feito através de um programa de computador que reunia os textos indicados e os decompunha, palavra por palavra, dando a frequência de cada uma. Na segunda etapa, cada palavra era analisada em termos de sua correlação com o ano letivo. Na terceira e última etapa, fez-se o levantamento das expressões e frases mais frequentes, usando segmentos maiores dos textos.

QUADRO 1 Índices de correlação entre alguns termos citados e o nível de escolaridade dos sujeitos

Termo:	$r =$		Termo:	$r =$
descobrir	0,95		tu	0,58
mundo	0,94		personagem	0,57
informação	0,90		revista	0,47
país	0,85		você	0,44
bula	0,83		receita	0,43
conhecimento	0,83		exercício	0,41
futuro	0,83		aula	0,23
enciclopédia	0,81		lazer	0,07
treinar	0,80		quadrinhos	0,05
exercitar	0,79		biblioteca	0,00

mensagem	0,79	página	-0,05
atualização	0,78	escola	-0,10
significado	0,76	óculos	-0,33
sentido	0,75	game	-0,39
rótulo	0,73	gaguejar	-0,51
outdoor	0,72	juntar	-0,54
praticar	0,70	brincar	-0,57
cultura	0,62	boca	-0,65
trabalho	0,61	olhos	-0,68
criticar	0,59	eu	-0,86

O Quadro 1 ilustra, através de uma pequena amostra, a correlação entre 40 palavras citadas pelos alunos e a série freqüentada. Um valor positivo indica que a palavra aumenta de freqüência à medida que o aluno avança de série. Quanto mais alto o valor, mais significativa a correlação; é o caso, por exemplo, da palavra *descobrir* ( $r = 0,95$ ). Um valor próximo de zero, indica que o termo está igualmente distribuído entre as séries. A palavra *biblioteca* ( $r = 0,0$ ), por exemplo, é usada com a mesma freqüência pelos alunos da 2ª à 8ª série. Finalmente, um valor negativo, indica que a palavra é mais usada nas séries iniciais, diminuindo nas finais. É o caso, por exemplo, da palavra *eu* ( $r = -0,87$ ).

A etapa seguinte da análise permitiu examinar os termos dentro de um determinado contexto, inicialmente apenas em termos de locução, mas posteriormente em termos de frase, de parágrafo e do texto completo produzido pelo sujeito. O Quadro 2, por exemplo, mostra o índice de correlação de algumas expressões.

QUADRO 2 Índices de correlação entre algumas expressões citadas e o nível de escolaridade dos sujeitos

Expressão:	$r =$
Ler em voz alta	0,82
Lista telefônica	0,72
Gostar de ler	0,52
Ler em voz baixa	-0,71
Passar de ano	-0,72

O que se nota, a primeira vista, no levantamento estatístico dos dados é que algumas palavras têm uma nítida evolução positiva, outras uma evolução negativa e finalmente há as que permanecem estáveis. Essas palavras, por sua vez, além do conceito de leitura, refletem também outros elementos do processo, tais como a idéia de portador de texto, as estratégias que podem ser usadas pelo leitor e as finalidades da leitura.

Talvez o aspecto mais óbvio seja o aumento dos portadores de texto citados, o que acontece à medida que o leitor vai ampliando seu conhecimento do mundo. Alguns desses portadores talvez não façam parte do mundo conceitual dos leitores mais jovens (ex.: bula) ou talvez até desconheçam a forma lingüística que expressa o conceito (ex.: outdoor). Outros portadores, no entanto, parecem que simplesmente deixam de ser lembrados como tais, como se os leitores iniciantes não se dessem conta de que eles também podem ser lidos (ex.: lista telefônica).

### *O Conceito de Leitura*

Quanto à evolução do conceito de leitura, a ocorrência maior de palavras como *boca* ( $r = -65$ ), *olhos* ( $r = -68$ ), *gaguejar* ( $r = -51$ ), *óculos* ( $r = -33$ ) nas primeiras séries parecem indicar uma visão inicial da leitura como decodificação. A noção de que ler é uma atividade que envolve principalmente os olhos e a boca perpassa

todas as séries, mas se concentra mais nas primeiras . O que segue é uma amostra dos inúmeros exemplos encontrados (o número entre parênteses indica a série a que pertence o aluno):

Ler é olhar livros e falar o que está escrito (2).

Nós lemos com os olhos e com a boca (3).

Ler é pegar uma folha e falar o que está escrito (3).

Ler é falar o que está escrito no papel ( 3).

Ler é olhar e falar o que está escrito (4).

Ler é juntar as palavras e falar em voz alta (4 ).

Ler é olhar as palavras, falar elas (4 ).

Ler é ver uma coisa que está escrita e falar (5 ).

Também o uso da palavra *decifrar*, pelos menos em alguns exemplos e ao contrário do que os autores esperavam, parece indicar, pelo uso do objeto *letras*, uma visão da leitura como decodificação:

Ler é decifrar letras e palavras (3).

Ler é decifrar o que as letras dizem (5).

A correlação negativa, porém, mostra que os sujeitos, à medida em que avançam em sua escolaridade, vão perdendo esse conceito de leitura como decodificação. O uso crescente de palavras como *entender*, *compreender*, *significado*, *sentido* parece indicar que a evolução é no sentido de perceber a leitura principalmente como um processo de extração de significado, que vai assim substituindo a idéia de decodificação. Alguns exemplos:

Ler para mim é saber entender as palavras (3).



Ler é ver e compreender as palavras que estão escritas num livro (4).

Ato ou efeito de entender as palavras (5).

Eu leio para entender as palavras (5).

Ato de enxergar e entender alguma frase (7).

A leitura nos faz compreender as coisas (8).

Ato de compreender as coisas através de palavras (8).

Como se nota nos exemplos acima, o objeto da compreensão é geralmente a palavra. Um levantamento feito no *cópus* mostrou a seguinte distribuição quanto aos objetos mais frequentes do verbo *entender* (em ordem decrescente):

Entender palavras = 13 ocorrências.

Entender histórias = 8 ocorrências.

Entender letras = 6 ocorrências.

Entender as coisas = 5 ocorrências.

Mesmo que o verbo *entender* ainda seja às vezes usado no sentido de *reconhecer* ou *identificar* (ex.: *entender letras*), nota-se uma crescente visão da leitura como um processo de representação ou de busca de significado. Essa mesma visão é também confirmada pela alta correlação positiva com o uso de palavras como *mundo*, *informação*, *país*, etc. À medida em que se desenvolve a leitura, o sujeito vai percebendo que o sistema gráfico remete a uma realidade que está além da página:

Ler para mim é olhar uma história (3).

Ler é sentir as coisas no pensamento (6).

Ler é entrar num mundo novo (6).

A gente lê para entrar numa história que o autor inventa (8).

Finalmente, percebe-se também uma visão de leitura como um processo de interação, em nível até bem avançado, onde o texto transforma-se num instrumento pelo qual se dá o encontro do leitor com o autor.

Ler quer dizer a gente ouvir os outros (4).

Ler significa falar para alguém (5).

Ler é se comunicar através de palavras (6)

Ler é viajar na imaginação do autor (6).

A gente se entende e entende os outros (7).

A conclusão, em termos de conceito, é de que o aluno alfabetizado vai ampliando sua percepção do processo da leitura. O que no início é visto como uma simples decodificação, baseada na transposição do código oral para o código escrito, passa a ser visto como uma representação da realidade e até como um instrumento de interação entre o leitor e o autor.

### *As Estratégias de Leitura*

Um outro elemento do processo da leitura que se tentou avaliar na investigação foi a concepção de estratégia de leitura, tanto em termos de aprendizagem, como de busca de compreensão e de adaptação aos diferentes tipos de texto. Para isso duas tarefas foram solicitadas dos sujeitos. Na primeira eles tinham que explicar como fariam para que o personagem da história se tornasse um bom leitor; na segunda, explicar como se lê três tipos de texto, um dicionário, um livro e um jornal. Vamos chamar, respectivamente, de tarefas orientadas para o ensino de estratégias e tarefas orientadas para a aplicação de estratégias

Enquanto que em termos de concepção de leitura houve uma

evolução de um conceito inicial de leitura como decodificação para leitura como obtenção e negociação de significado, em termos de estratégias a idéia da decodificação permanece em todas as séries. Embora o conceito de leitura mude, a aprendizagem da leitura é sempre feita através de estratégias que recorrem a algum processo de decodificação. Os exemplos, no que se refere às tarefas orientadas para o ensino, estão em todas as séries:

Você precisa esforçar os olhos e a boca (2).

Eu diria para ele os sons das letras (4).

Procurar ler com pontuação (4).

Pronunciar mais corretamente as letras (5).

Leia em voz alta e com pausas; leia palavra por palavra (6).

A boa leitura vem dos lábios (7) .

Válter deveria ler em voz alta para treinar, ler devagar e repetir as palavras que pronunciar errado (8).

Que sentasse e tentasse soletrar as palavras com atenção (8).

Quando ler, repetir a palavra (a mesma) várias vezes para poder pronunciá-la muito bem (8).

A leitura em voz alta como estratégia de aprendizagem da própria leitura foi uma das atividades mais citadas pelos alunos, aumentando com a escolaridade ( $r = 0,82$ ), conforme demonstra o Quadro 2. A leitura em voz baixa, por outro lado, apresenta uma correlação negativa ( $r = -0,71$ ), sendo não apenas pouco citada de modo geral mas menos citada ainda nas séries finais. Os alunos tinham dificuldade em conceber o ensino de estratégias de leitura, e a própria prática, sem o uso da voz. Alguns outros exemplos:

Eu daria o conselho para ele ler bastante em voz alta em casa por quatro horas (3)

Pegar um livro e ficar lendo bastante vezes em voz alta (4).

Expressar-se lendo um texto qualquer em voz alta (6).

Ler para alguém em voz alta, diariamente (6).

Comprar um bom livro, e procurar ler em voz alta (7).

Ler em voz alta a seus familiares (7).

Fazer bastante leitura em voz alta, na frente do espelho (8).

Ao lado da ênfase na decodificação, no que se refere ao ensino de estratégias de leitura, há também a preocupação de uma abordagem mais significativa e até interativa do texto, principalmente nas séries finais:

Que ele se imaginasse na história do texto (6).

Que saiba interpretar o que está escrito (8).

Sempre, antes de começar a leitura, dê uma lida mental (8).

Começar a ler se colocando no lugar do personagem e viver a história contada no livro (8).

Nota-se nas respostas dos alunos muitas vezes uma influência da própria situação escolar, onde o aluno pode estar dizendo não o que realmente pensa, mas o que acha que deve dizer, refletindo doutrinamentos que deve ter ouvido dos professores. Isso, que é mais freqüente nas séries iniciais, parece diminuir nas séries finais, sugerindo ou uma manifestação mais autônoma do pensamento do aluno ou um reprocessamento mais sofisticado do doutrinamento recebido dos professores. Os exemplos das séries iniciais sobre as estratégias recomendadas pelos alunos parecem assim refletir o que eles devem ouvir dos professores e dos próprios pais:

Prestar atenção no que a professora diz (2).

Chegar em casa e estudar mais (2).

Não brincar em aula (3).

Não sair para a rua (3).

Nas séries finais, a influência dos professores pode manifestar-se mais indiretamente, não tanto pelo que os professores dizem em aula, mas principalmente pela metodologia que empregam na alfabetização do aluno. É o que parece transparecer nos seguintes exemplos:

Soletrar as letras do alfabeto, formar palavras com fichas que tenham as letras escritas (7).

Treinar as vogais, primeiro, depois as consoantes e ir juntando as sílabas (8).

A estratégia mais citada e a recomendada como a mais eficiente pelos alunos é a da prática da leitura. O que os alunos parecem descobrir, à medida que vão da 2ª à 8ª série, é que a gente aprende a ler lendo.

Que ele treinasse bem a leitura pois é treinando que se aprende (6).

Ele só conseguirá ler bem se ele ler com bastante frequência, até pegar a prática (6).

Quanto mais a pessoa lê, mais ela aprende a ler também. Eu já tive esta experiência e agora já sei ler bem (7).

Que treinasse muito (7).

Treinar treinando (7).

Eu diria que ele treinasse todos os dias, nem que fosse meia hora (8).

Essa prática deve ser constante, diária, incluindo uma boa dose de força de vontade:

Assim, com bastante força de vontade, ele conseguirá um ótimo resultado (8).

Ter força de vontade é fundamental (8).

As tarefas orientadas para a aplicação de estratégias, tinham por principal objetivo avaliar a capacidade dos sujeitos em discriminar as estratégias para adequá-las a determinados portadores de texto, no caso, o dicionário, o livro e o jornal. A expectativa era de que capacidade discriminatória aumentasse com a escolaridade do aluno.

O que se observou foi que a maioria dos alunos da 2ª série não diferenciam os três portadores em termos de aplicação das estratégias adequadas. Houve os que não conseguiram citar os três portadores:

O dicionário é para abrir e ler com a boca fechada (2).

Os que confundiram a estratégia com a descrição do portador:

Um livro é pequeno, um jornal é grande e o dicionário grandão (2).

Um livro tem histórias, um jornal tem notícias e um dicionário tem coisas interessantes(2).

Os que citaram as estratégias, sem discriminá-las:

Eu leio o livro, o jornal e o dicionário do começo ao fim (2).

Para se ler um dicionário, um livro e um jornal precisa ter muita atenção e ser inteligente para entender (2).

Os que tentaram fazer a discriminação:

Um dicionário, aprendendo; um jornal se lê devagar e um livro como se lê uma poesia (2).

E uns poucos que finalmente conseguiram:

O Dicionário se lê procurando palavras. O livro a gente lê imaginando o que está escrito no livro. O jornal a gente lê procurando alguns anúncios e etc. (2)

Uma comparação com algumas das respostas oferecidas pelos alunos da 8ª série, mostra, pelo contraste, a evolução ocorrida:

Um dicionário se lê com curiosidade; um jornal depende da notícia - se é de esporte, com empolgação, se é caso de polícia com tristeza, ódio; e um livro depende do que se trata o livro (8).

Quando estamos lendo um dicionário, estamos lendo para saber o significado de uma palavra. Quando lemos um jornal, estamos lendo para ficarmos informados. E quando pegamos um livro, estamos lendo por prazer, lemos porque gostamos de ler (8).

Um dicionário se lê para descobrir significados. Um jornal para se instruir. E um livro para sonhar, aprender, enfim, como lazer (8).

O Quadro 3 mostra estatisticamente a evolução dos alunos em termos de sua capacidade de adaptar as estratégias de leitura aos portadores de texto. Nota-se que essa capacidade aumenta gradativamente, embora com um salto maior na sexta série, a partir da qual o aluno parece entrar num plateau. A correlação ( $r = 0,97$ ) é positiva e altamente significativa.

QUADRO 3 Percentual de acertos na discriminação de estratégias para a leitura de diferentes tipos de texto (dicionário, jornal e livro)

Série:	Percentual:
2ª	10%
3ª	25%
4ª	47%
5ª	55%
6ª	87%
7ª	90%
8ª	93%

$$r = 0,97$$

O objetivo desta parte da investigação foi levantar o domínio de três

estratégias básicas de leitura, ou seja, a estratégia da varredura para a leitura do dicionário ("scanning" em inglês), a leitura dos pontos principais ("skimming"), no caso do jornal, e a leitura contínua, representada pelo livro. O que predominou nas respostas dos sujeitos foram as finalidades com que se lê cada um desses tipos de textos. Assim, de acordo com os alunos: o dicionário se lê para aprender, principalmente o significado das palavras, embora alguns também tenham citado a ortografia; o jornal é para se informar, ler os anúncios, buscar emprego; o livro, de acordo com a maioria e principalmente nas séries iniciais, para se divertir. Alguns exemplos:

Se lê um livro como um passa-tempo (3).

Um livro você lê para se divertir (3).

E se lê um livro querendo se distrair (3).

Um livro você lê como um lazer (3).

O livro se lê com emoção (4).

O livro, lemos com prazer (4).

Só lemos um livro quando é uma coisa gostosa (6).

Um livro você lê para procurar emoções (7).

Um livro a gente lê como se fosse um filme, com entusiasmo (8).

Enquanto que o dicionário permanece pelo seu valor didático, o jornal e o livro apresentam variações de um sujeito para outro. Uma idéia secundária, que surge em alguns alunos é de que o jornal reflete a realidade nem sempre agradável do dia a dia, enquanto que o livro pode ser visto como uma fuga dessa realidade:

A gente lê um livro com entusiasmo para saber o que vem depois. A gente lê um jornal com angústia para saber as notícias. E a gente lê um dicionário com calma para saber o significado das palavras (3).

O dicionário explica as palavras, o jornal explica as notícias e as



novidades, um livro as coisas que não existem (4).

Um livro se lê com expressão, o jornal se lê com preocupação, o dicionário se lê para aprender (4).

A transitoriedade do jornal, contra a permanência maior do dicionário e do livro foi também vislumbrada por alguns alunos. É o que se pode perceber, entre outros aspectos, nas seguintes respostas:

O dicionário se lê em meses, o livro em semanas, o jornal em um dia (3).

Para ler um jornal você quer saber a notícia do dia (7).

Já um jornal se lê para lermos informações do dia a dia (8).

### *As Finalidades da Leitura*

O levantamento feito sobre a visão que os alunos têm das finalidades da leitura mostrou que a maior diferença entre as séries iniciais e finais está na presença da escola. No início, os alunos acham que devem ler para atender as necessidades imediatas impostas pela situação escolar. A preocupação em aprender a ler para passar de ano e obter boas notas está explícita em muitas respostas:

Aprender para passar de ano (2).

Saber ler é muito bom até para passar de ano (2).

Para passar de ano (2).

Saber ler é estudar para poder passar de ano(2).

[Para ir] bem na aula, para passar na aula de leitura, para não esquecer (2).

Para não repetir o ano. E para saber ler claramente (2).

Para ter notas altas (3).

Para aprender coisas, (...) e passar de ano, é claro! (3)

Serve para ganhar notas boas (3).

A partir da quarta série essa preocupação, como um objetivo de leitura, vai diminuindo, ou, pelo menos, deixando de ser citada. O aluno parece ampliar sua visão e, provavelmente instruído pela própria escola, vai percebendo que a leitura não é para a escola mas para o mundo. Os exemplos são bem claros:

Ler é muito bom até para trabalhar, passar um cheque e outras coisas importantes, fora da escola (8).

Na minha opinião, saber ler não é só para aprender as matérias do colégio, mas também para o futuro, porque se você não sabe ler (...) você não pode trabalhar, crescer em parte alguma (8).

A própria palavra *mundo* passa a ser citada com mais frequência, principalmente a partir da sétima série:

Para se obter conhecimentos em geral, para acompanhar o desenvolvimento do mundo (7).

E se comunicar com o mundo. E com as outras pessoas (7).

Ler serve para a gente se tornar alguém culto, alguém que sabe o que está acontecendo no mundo(8).

Para ter inteligência e conhecimentos para entender e compreender tudo o que se passa no mundo (8).

Para podermos compreender o mundo de hoje (8).

Serve para termos um conhecimento geral das coisas e do mundo (8).

Serve para nós ficarmos por dentro do mundo inteiro (8).

O lazer, citado pelos sujeitos como um aspecto diferenciador na leitura do livro, em contraste com o dicionário, é também bastante citado como objetivo de leitura. Embora na análise estatística geral de todo o corpus coletado, o uso da palavra *lazer* tenha apresentado uma correlação positiva com a escolaridade do aluno, um exame detalhado das respostas indica, ao contrário, que a visão da leitura como divertimento tende a diminuir nas séries finais. A explicação parece estar na escolha das palavras; enquanto que os alunos mais adiantados usam mais frequentemente a própria palavra *lazer*, os alunos iniciantes a substituem por termos mais correntes em seu vocabulário ("brincar", "é legal", etc.).

Aprender a passar o tempo, e é legal (2).

Saber ler serve para se distrair, aprender a passar o tempo (3).

Para passar o tempo, para se divertir na consciência(4).

Para se informar e se divertir (4).

Para um passatempo (4).

Serve para usufruir das coisas boas que a vida tem para oferecer(8).

A concentração do aspecto lúdico da leitura nas séries iniciais não impede, porém, que o aluno tenha também uma visão de seu aspecto utilitário. A idéia de que a proficiência em leitura é essencial para o desenvolvimento pessoal perpassa todas as séries com grande intensidade, possivelmente por catequização dos professores e pais nas séries iniciais e até por convicção própria mais tarde. Podem mudar os termos e a estrutura sintática das frases, mas o objetivo da leitura como um meio de preparar o aluno para a vida está sempre presente. O que segue é uma pequena amostra:

[Ler é necessário] para trabalhar, estudar, porque sem os livros a gente não é ninguém (2).

Para ele [falando do personagem] ser alguém na vida (3).

Saber ler é uma coisa importante para ser alguma coisa na vida (3).

Saber ler é bom porque a gente tem um futuro (3).

Serve para trabalhar (4).

Para poder ter serviço e saber o que está escrito (4).

Para quando crescer ter profissão (4).

Para ser alguém na vida (5).

Lendo você pode ser alguém na vida (5).

Ter bons trabalhos, se você não sabe ler, não vão aceitar você num emprego, sem saber ler vai varrer ruas (5).

Para ter uma vida decente (5).

Também no vestibular, se não souber ler você nunca vai conseguir o que você quer, sua profissão e outras coisas (6).

No meu pensamento, ler é muito importante porque hoje para trabalhar precisa do segundo grau e quem não sabe ler não chega até lá (6).

Para poder ganhar dinheiro quando formos grandes (6).

Serve para viver. Uma pessoa que sabe ler vive bem melhor do que uma que não sabe (6).

Saber ler serve principalmente para uma melhor vida (7).

Serve para um dia quando precisar trabalhar e conseguir um bom emprego (7).

Saber ler é aprender a viver novas situações e se integrar mais nas situações para saber enfrentar as realidades que é a vida (7).

Ler é saber e a sabedoria dum pessoa ninguém pode roubar ou tirar (7).

Para no futuro ter uma boa vida (8).

Das tarefas solicitadas, foi na descrição dos objetivos da leitura onde os sujeitos produziram a maior quantidade de texto e apresentaram respostas mais elaboradas e até criativas. Os exemplos seguintes podem dar uma idéia do grau de originalidade demonstrado pelos sujeitos:

Ler serve para viver (3).

Para produzir idéias (5).

Para se expressar em uma profissão (5).

Para descobrir fantasias, ilusões, coisas do nosso corpo (5).

Viajar na imaginação do autor e no mundo da literatura. Conhecer novos conhecimentos (6).

Para várias coisas. Ex: Imagine se você está se candidatando para prefeito e vai ler a sua plataforma para uma multidão de eleitores e você começa a gaguejar. Vai ficar muito feio e você vai perder muitos eleitores (6).

Para se produzir e expressar sentimentos, paixões, cultura, ensino, opinião e várias outras coisas que só podem se produzir através da leitura (7).

Para se descobrir os segredos das palavras, as mensagens dos livros, o sentido da vida (8).

Finalmente, um objetivo também considerado importante pelos alunos, levando em conta a frequência com que foi citado, é a leitura como um meio de desenvolvimento da escrita. O que segue é uma amostra:

Serve para aprender a escrever (2).

Para escrever um livro (2).

Para saber aprender a escrever (3).

Para ser um escritor (3).

Ler para mim é saber escrever (3).

Ler serve para inventar histórias (3).

Saber ler serve para saber escrever as palavras corretas (4).

Para escrever bem (5).

Para poder escrever melhor as palavras e se comunicar melhor também com as pessoas (6).

Quem sabe ler sabe escrever (6).

Eu acho que quem não sabe ler não sabe escrever (6).

Saber fazer redações, não errar na pontuação, se comunicar melhor com as pessoas (7).

Para aumentar a aprendizagem da escrita (7).

## CONCLUSÕES

Pode-se argumentar que o desenvolvimento completo da leitura no indivíduo comporta uma fase inicial de aquisição da escrita, até completar o processo de alfabetização, e uma fase posterior, de desenvolvimento, até chegar à leitura proficiente. Na fase inicial de aquisição pode haver uma dissonância entre o que a criança traz suas hipóteses em formação sobre a escrita e o que a escola oferece sua metodologia, tradicionalmente baseada em premissas adultas.

Ao tentar descrever a evolução do conceito de leitura em alunos da 2ª à 8ª série, os autores deste trabalho sentiram que esbarraram num

problema não encontrado nos estudos da fase inicial de aquisição da escrita, que é a ação da escola na formação do conceito de leitura apresentado pelo aluno, principalmente em relação aos objetivos da leitura. Ao contrário do que acontece com a criança em fase de aquisição da escrita, o aluno com escolaridade mais adiantada parece ter sofrido a influência da metodologia usada por seus professores e verbaliza não tanto o que realmente pensa, mas o que acha que deve dizer. Ao se avaliar assim a evolução do conceito de leitura da 2ª à 8ª série, fica difícil separar o que é exclusivo do aluno e o que é reflexo da doutrinação dos professores. O mais provável é que os resultados mostrados aqui sejam frutos de um processo de interação entre o que o aluno traz e o que a escola oferece.

O caminho dessa evolução, com uma influência maior ou menor da escola, apresenta, na interpretação dos autores, os seguintes traços principais:

O aluno, nas séries iniciais, mesmo depois de alfabetizado, parece ainda perceber a leitura como um processo de decodificação, como transposição do código escrito para o código oral. Essa concepção evolui, nas séries seguintes, para uma ênfase maior no significado, onde o código escrito remete não apenas ao código oral mas também ao objeto da compreensão, ao mundo real. Nas séries finais introduz-se a visão da leitura como interação entre o autor e o leitor.

O aluno, no entanto, faz uma distinção entre a leitura como conceito, que evolui da decodificação, e o ensino da leitura, onde essa evolução não ocorre. Os resultados desta pesquisa sugerem que os sujeitos, mesmo depois de concluírem que leitura não é decodificação, continuam achando que a ênfase na decodificação é necessária para seu ensino. Em outras palavras, a concepção que o indivíduo tem de leitura não influencia na metodologia que ele acha que deva ser usada para sua aprendizagem. O exercício necessário para a aquisição da prática da leitura não é igual à habilidade final exigida para a compreensão.

Em termos de estratégia de leitura parte-se de uma visão uniforme do processo. Inicialmente o aluno parece ler tudo do mesmo jeito, quer seja um dicionário, um jornal ou um romance. Nos dados

coletados aqui, foi só a partir da sexta série que essa adequação entre estratégias de leitura e portador de texto generalizou-se.

Em relação à finalidade da leitura, a evolução se dá principalmente a partir de uma visão imediatista, para atender às exigências dos pais e dos professores em tirar boas notas e passar de ano, para uma visão mais ampla, de interação com o mundo fora da escola. A grande preocupação dos alunos é de que a leitura deve preparar para a vida.

Chamou à atenção dos autores a idéia generalizada entre os sujeitos de que se aprende a escrever lendo, lembrando a tese de Smith (1984) em seu pequeno livro *Reading like a writer*. A frase seguinte, escrita por um aluno da sexta série

Se você lê, aprende também a escrever, porque no momento que você olha a palavra, você aprende a escrevê-la (6),

tem o mesmo significado do que escreveu Smith:

A maioria dos leitores conhece a experiência de fazer uma pausa durante a leitura de um jornal, revista ou livro e voltar atrás na leitura para rever a escrita de uma palavra que chamou sua atenção (Smith, 1984, p. 8),

na obra em que defende a tese de que se aprende a escrever lendo.

A perda do aspecto lúdico da leitura à medida que a escolaridade avança, em que a leitura vai deixando de ser um prazer para se tornar uma obrigação, poderia ser a descoberta mais melancólica deste estudo. Esta conclusão, no entanto, precisa de mais investigação. É possível, e até provável, que a leitura em busca de novos conhecimentos, possa também proporcionar prazer e satisfação ao leitor.

A conclusão mais importante deste trabalho pode estar na frequência de uso de duas palavras usadas pelos sujeitos: a palavra *eu*, cuja frequência vai diminuindo à medida que a proficiência em leitura aumenta; e a palavra *mundo*, cujo uso se amplia. Parece que o desenvolvimento da leitura no indivíduo tem a capacidade de abri-



lo de dentro para fora, extrapolando, de certa maneira, os limites do indivíduo para alcançar os limites da humanidade. É o que parece dizer a frase escrita por um aluno da 8ª série:

A gente [aprende a ler] para compreender uns aos outros (8).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONDEMARIN, M. La teoría del esquema; implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, Delaware: v.5, n.2, p.27-34, jun. 1984.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. in: KATO, M. (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

SMITH, F. *Reading like a writer*. Victoria, Canada: Abel Press, 1984.

WAGONER, S. A. Comprehension monitoring: what it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, Delaware: v.18, p. 328-346, 1983.