

# Atividade profissional, incentivo da escola fundamental e grau de instrução da mãe: peças na formação do leitor universitário\*

Niura Maria Fontana  
Neires Maria Soldatelli Paviani  
Isabel Maria Paese Pressanto  
Universidade de Caxias do Sul

**Resumo:** *A formação do leitor é um processo de natureza sociocognitiva e cultural, envolvendo a interação de inúmeros fatores. Uma análise da relação entre fatores socioculturais e desempenho em leitura de alunos universitários primeiranistas foi realizada a partir de dados de pesquisa. Os dados foram colhidos por meio de questionário socioeconômico e cultural e de testes de leitura. Tomando por base pressupostos sociolinguísticos e socioantropológicos, o estudo procurou verificar que relações de interdependência se estabelecem entre fatores socioculturais e o desempenho desses leitores. O desempenho precário em leitura apresentou um grau elevado de associação com a variável exercer uma atividade profissional, numa amostra com 75% de alunos que trabalham. Por outro lado, o desempenho razoável em leitura apresentou um grau elevado de associação com o incentivo para ler, na escola fundamental, e com o grau de instrução materno em nível de pós-graduação.*

**Palavras-chave:** *leitura; cultura; fatores socioeconômicos; formação do leitor.*

*Não há uma leitura que não seja situada dentro de uma determinada percepção.*  
(Jayme Paviani, 1998)

*Não creio que exista leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela.*  
(Jean Marie Goulemot, 1996)

---

\* Este artigo é resultado de pesquisa realizada pelas autoras, com a participação das bolsistas de iniciação científica Morgana Rossetti (CNPQ), Samira Dall Agnol (FAPERGS), Cinara Fontana Tricches (UCS) e com o auxílio técnico de Luísa Verza (CNPQ) e Jaqueline Ana Faria Lenzi (Empresa Timo). A assessoria estatística foi prestada pelo Professor João Ignacio Pires Lucas. Registramos e agradecemos as importantes contribuições.

## INTRODUÇÃO

Existem evidências de que o meio exerce influência sobre os hábitos de leitura e sobre a forma como se lê. Essa influência varia, por sua vez, segundo as características de cada contexto. A família, a escola e os meios de comunicação, entre outras variáveis, podem funcionar como estimuladores positivos ou negativos desses hábitos. Nessa perspectiva, não há leitura que se faça de maneira ingênua ou isenta. Há sempre, de alguma forma, condicionamentos e interpretações do leitor provenientes de sua vivência atual ou pregressa. Essa relação entre o meio e a produção de linguagem tem sido analisada por vários estudiosos nas últimas décadas – Bourdieu, Bakhtin, Duranti, Gleason, Freire, Marcuschi, Koch, Orlandi, entre outros –, sugerindo que, além de determinações ou pressupostos comuns ou gerais, existem também condições específicas, que mudam conforme as circunstâncias internas (do indivíduo) e externas (do meio). Por isso, nesse terreno não é fácil encontrar correlações precisas ou respostas definitivas, mesmo porque parece haver um descompasso entre as exigências cada vez maiores da vida contemporânea, em termos de informação e conhecimento, e a competência de leitura, como lugar da construção crítica de habilidades de seleção e articulação de informações, transformando-as em redes de conhecimento.

As manifestações culturais constituem, na visão de Paviani (2005, p. 19), “um modo de produzir realidade”, ou seja, de expressar “formas de vida”, “apesar de a realidade externa e objetiva nunca se deixar captar totalmente”. Assim, pensar a leitura, antes de tudo, é pensar a própria vida. Como diz, sabiamente, Guimarães Rosa, “A vida também é para ser lida. Não literalmente, mas no seu supra-senso” (Carneiro, 2002, p. 64). Ler é construir sentidos vivos, seja em que linguagem for, é “ler o mundo”, como quer Paulo Freire (Freire, 1984).

Ler é uma importante forma de perceber-se na cultura. À semelhança de um espelho, a cultura expressa o que cada um é como indivíduo, cidadão e povo, objetivando ideias, desejos, vitórias, derrotas, sofrimento, felicidade, realidade, mistério (Paviani, 2005). Por sua vez, a ideia de que a cultura é um patrimônio adquirido via linguagem, de geração em geração, por intermédio da ação humana, é, igualmente, expressa por Duranti (2000). Esse

autor afirma ainda que cada ser humano cresce seguindo os modelos culturais de seu povo, da educação adquirida. Esses modelos, que apresentam características peculiares, são sócio-historicamente constituídos e exercem influência sobre os que com eles convivem.

Diante desses pressupostos, neste artigo, procura-se apresentar e discutir a existência e a relevância de fatores externos na atividade de leitura, analisando algumas associações entre desempenho em leitura e fatores socioculturais, a partir de dados de pesquisa no meio universitário, sob uma ótica sociolinguística e antropológica. A análise dos dados e das informações delinea uma situação que suscita reflexão sobre as possíveis interfaces entre o meio cultural e a produção da leitura.

#### LEITURA: UMA QUESTÃO SOCIOCOGNITIVA, POLÍTICA E CULTURAL

Embora seja inegável o caráter cognitivo da leitura como processo individual, é fundamental a compreensão de que o ato de ler está perpassado por elementos socioculturais. Em outros termos, a leitura e a compreensão de textos orais e escritos constituem, na visão de Marcuschi (2004, p. 38; 52), um “ato individual de uma prática social”. Sob o ponto de vista da explicação teórica, Bourdieu oferece uma contribuição importante sobre a questão da língua enquanto portadora de significados individuais e coletivos. Para o autor,

o que circula no mercado linguístico não é a ‘língua’, mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em que cada locutor transforma a língua comum num ideoleto, e do lado da recepção, na medida em que cada receptor contribui para *produzir* a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva (Bourdieu, 1998, p. 25, grifo do autor).

Essa citação de Bourdieu abre um leque de aspectos. A língua é concebida como produção e como recepção, como atividade individual e coletiva. Nesse sentido, o paradoxo da comunicação é que ela supõe um meio comum, mas que só tem êxito ao suscitar e ressuscitar experiências singulares, isto é, socialmente marcadas. “[...] Produto da neutralização das relações práticas nas quais funciona, a palavra que serve para tudo encontrada no dicionário

não tem nenhuma existência social: na prática ela só existe imersa em situações [...]” (Bourdieu, 1998, p. 25).

Outra noção desenvolvida por Bourdieu (1972 *apud* Tedesco, 1993), sob a influência de Durkheim, inspirando-se em Aristóteles e na escolástica, para a compreensão da leitura no âmbito cultural, é o conceito de *habitus*. Esse conceito propõe o que ele chama de conhecimento praxiológico, isto é, a articulação dialética entre o ator social e a estrutura social. Está implícita na noção de *habitus* a noção de adquirido, de corporificado, de histórico, que orienta as práticas sociais, tanto individuais quanto coletivas.

Para Bourdieu, *habitus* é um

Sistema de disposições duráveis [...] como princípio que gera a estrutura e as práticas e representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim [...] mas sendo objetivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 1972 *apud* Tedesco, 1993, p. 15).

As práticas formam-se nessa relação dialética entre as condições objetivas e o exercício do *habitus* que, na perspectiva de Bourdieu (1972 *apud* Tedesco, 1993), permite uma atualização histórica do adquirido (ou seja, das próprias práticas) sem que se estabeleça uma relação de causalidade mecânica. A socialização ocorre por meio de produções de hábitos promovidos e operados por instituições (família, escola, etc.) que procuram incorporar princípios, concepções e práticas culturais via educação.

Segundo essa perspectiva, torna-se vital na leitura partir do universo do autor e do leitor, uma vez que se assume que valores e visões de mundo compartilhados pelos membros de determinada comunidade estejam embutidos na cultura. Às vezes esses universos são semelhantes, facilitando a sintonia. Às vezes, são distintos, implicando expectativas e pontos de vista diferentes. Mas essas diferenças podem dialogar na leitura, possibilitando construções de sentido ricas e originais.

Até certo ponto, parece haver consenso quanto à possibilidade de fatores socioculturais afetarem de diversos modos o uso da linguagem. Há importantes contribuições pioneiras nessa área, entre as quais trabalhos de Labov (1972) e de Bernstein (1961;

1964), aplicáveis também, de certa forma, à leitura como uma forma de interação. Isso, aliás, pode ser aplicado a qualquer atividade humana. As razões desse argumento têm origem na natureza social e política do ser humano. As dificuldades apenas estão no modo de passagem do particular para o universal, ou seja, das experiências individuais de leitura, com características cognitivas e biológicas particulares, para chegar-se a uma generalização, quando se leva em conta a concretização da formação ou da *práxis* humana.

Por outro lado, as dimensões cognitiva, social e política da leitura dependem da mediação linguística: o texto corresponde a uma concretização de intenções que é possibilitada pelos recursos disponíveis no sistema da língua. Nesse sentido, tratando-se da língua escrita e falada, as variáveis linguísticas e extralinguísticas não agem isoladamente. Elas “operam num conjunto complexo de correlações” (Mollica, 2003, p. 27), que podem interferir positiva ou negativamente na formação do leitor. Dentre as variáveis externas à língua, destacam-se: escolaridade; contato com a escrita; contato com meios de comunicação de massa; nível socioeconômico; origem social; idade; ocupação ou atividade profissional; região; gênero. Ou, dito de modo mais sucinto por Gleason (1978, p. 415), os principais fatores que podem agir sobre as variações de linguagem são “o contexto social do enunciado específico, a posição social do locutor, sua origem geográfica e sua idade.”

A tese de que “empregos linguísticos prestigiados acham-se preferencialmente em indivíduos com prestígio social alto” (Mollica, 2003, p. 27) parece encontrar sustentação em vários estudos entre os quais o de Sankoff, Kemp e Cedergren (1978 *apud* Mollica, 2003), que incluem entre os fatores socioculturais a escolarização, o status profissional e o valor de mercado de formas discursivas.

Dessa forma, a hipótese de a variável sociolinguística estar correlacionada à classe socioeconômica parece válida, uma vez que “o grupo social de *status* mais alto terá os índices mais elevados da variante de prestígio” (Franchi, 1995, p. 118). Os alunos desse grupo social, ao aprender uma língua, têm maior acesso a ela, ocorrendo o contrário com os alunos das classes desfavorecidas, já que é maior a distância entre a modalidade de língua que eles usam e a norma adotada pela escola. Geralmente, a linguagem dos

últimos é “marcada como vulgar, deficiente e feia”, e a distância entre a sua variedade e o padrão culto é “entendida como graus de deficiência e de ausência do aprendiz”, desse modo, estigmatizando-se e perdendo seu caráter de denúncia. E a forma como se trabalha a linguagem na escola só faz reforçar esse hiato entre os menos favorecidos e o acesso à cultura por meio da leitura.

Na avaliação crítica de Franchi (1995, p. 118), a escola, com o intuito de inculcar certas atitudes e “valores ideológicos” (em nome da necessidade ou do direito de os aprendizes dominarem a norma linguística privilegiada), impõe uma variedade que acaba “reduzindo as atividades de linguagem” e enfatizando o “ensino de uma gramática normativa de correção e polidez sociais”. Nesse aspecto, a autora concorda com Soares (2004a) quando diz que “o sistema de valores promovido pela escola se identifica com aqueles compartilhados pela classe detentora das posições de relevo social e de poder, cujos alunos obtêm melhor êxito na aprendizagem”. De fato, apesar de tentativas isoladas, a partir de uma visão sociolinguística e política, não há como negar que a escola, de um modo geral, reproduz o sistema de valores, hábitos e comportamentos da classe dominante.

É importante, portanto, considerar a dimensão política da leitura (Soares, 2004a), além da sociolinguística, no que diz respeito à diversidade de condições de leitura para a classe dominante e a dominada, sendo que a última tem o acesso aos livros dificultado também pela falta de recursos. Mais do que isso, mesmo que a escola incentive a leitura e disponibilize livros aos alunos, o ato de ler como forma de estar e de posicionar-se no mundo, ou seja, ler como ato político, não chega a ser desenvolvido. Transpondo essa constatação para a situação do desempenho em leitura de alunos universitários e da formação destes como leitores, é possível supor que a instrução em nível avançado, em tese, propiciaria mais condições de influenciar positivamente, ou em um grau mais elevado, seus desempenhos e sua formação como leitores, porque estariam naturalmente mais expostos aos livros e à apropriação de conhecimento na norma de prestígio da língua, além de se encontrarem num grau de letramento mais elevado.

Nessa perspectiva, Soares (2004a, p. 28), considerando a leitura um bem cultural, defende a necessidade da análise de suas condições sociais, com as respectivas implicações políticas. Como

as condições de acesso ao ler e as de produção de leitura “reproduzem, no nível simbólico, as condições sociais do mercado dos bens materiais”, podem criar por analogia um espaço dialético que contrapõe a *reprodução* à *contradição*. Essas duas forças presentes na vida social (a primeira, representando a adesão a um modelo de forma acrítica, e a segunda, correspondendo à busca de mudança, de modo essencialmente crítico) também atuam na leitura, e a opção por uma ou outra tem repercussões importantes não só para os formadores de leitores, como para os próprios leitores.

Na verdade, os estudos da linguagem (e também as abordagens de ensino) seriam mais funcionais na medida em que assumissem sua face ideológica, seu caráter eminentemente social, pois, conforme Bakhtin (2003, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, e o estudo da linguagem (por meio de textos) não pode ser feito senão pelo viés socioideológico.

Investigações com foco na produção de linguagem, neste caso na leitura, pressupõem, como questão central, a noção de língua, que Franchi (1995, p. 119) redimensiona, de modo inequívoco, no contexto das ciências humanas: “as línguas são sistemas de regras humanas, culturais e antropológicas”, que podem ser mais ou menos adequadas a determinadas “condições sociais de uso, às funções da linguagem e aos propósitos específicos do discurso produzido em determinadas situações”. Embora Franchi (1995) se reporte a situações de uso da língua nas modalidades oral e escrita do aprendiz em início de escolarização, tais análises e observações, de cunho sociolinguístico e político-cultural, sobre a linguagem e a escola, também se aplicam à leitura. Podem ainda, sem nenhum prejuízo, ser generalizadas para outros níveis de ensino, guardadas as especificidades de cada nível.

A partir de diferentes visões que se complementam, a literatura sobre a leitura oferece subsídios para entendê-la como fenômeno individual e social, cuja importância é bem expressa por Cook-Gumperz apud Marcuschi (2004, p. 39), ao considerar os índices de alfabetização como “indicadores da saúde de uma sociedade e um barômetro do clima social”. Se, por um lado, a leitura constitui uma atividade linguística individual, por outro, pode ser vista como uma prática social que evidencia o grau de letramento de determinado grupo e a sua capacidade de interagir na sociedade em que vive.

A diversidade de enfoques e de análises da leitura deve-se não apenas à evolução das concepções epistemológicas, mas à complexidade inerente a essa ação humana. A leitura, em sua multiplicidade de aspectos, envolve muitas variáveis, de natureza teórico-epistemológica, que “abordam a produção de sentido em práticas culturais, políticas e éticas nitidamente imbricadas no tecido da vida social” (Lasch *apud* Yunes, 2002, p. 23). Por outro lado, o propósito comunicativo que desencadeia as ações verbais só se concretiza pelos recursos disponíveis no sistema da língua, ou seja, como explica Azeredo (2006, p. 25), para que a língua possa cumprir sua “função social, [...] seus usuários se submetem ao seu sistema, pronunciando/grafando as palavras e combinando-as em frases ou textos segundo convenções coletivamente estabelecidas [...]”. Tanto na pesquisa teórica como aplicada sobre leitura, torna-se, pois, uma exigência considerar fatores socioculturais que interagem com fatores linguísticos, psicolinguísticos, pragmáticos e discursivos.

Giasson (2004), de certa forma, sumariza algumas concepções recentes sobre leitura, ao afirmar que ler é um processo de construção de sentido que compreende outros processos: de linguagem, de cognição e de interação, que são, por sua vez, indissociáveis. Postos desse modo, os estudos da leitura requerem visões teóricas integradas e interdisciplinares, mesmo que voltadas para diferentes aspectos do ato de ler. Nesse sentido, descrições e explicações aparentemente díspares (por elegerem como objeto diferentes fatores envolvidos na leitura e por escolherem diferentes referenciais teóricos) podem contribuir na análise de desempenhos de leitura, tanto na perspectiva discursiva quanto na sistêmica.

Diferentes aspectos têm sido apontados em vários estudos no âmbito da Linguística Aplicada, cada um a partir do seu ponto de vista, entre os quais Kato (1995), Kleiman (2001; 2002), Koch e Travaglia (1989), Koch (2001; 2003), Giasson (1993; 2004), Orlandi (2004), Soares (2004a) e Marcuschi (1999; 2004). Alguns desses estudos apresentam uma análise imanente ao texto (ênfase textual) ou ao seu processamento (ênfase psicolinguística e informacional), enfocando questões de caráter linguístico e cognitivo sobre a leitura, levando a compreender essa atividade enquanto produção individual de sentido. Outros, ao situarem a leitura como forma de ação social, privilegiam os aspectos socioculturais que caracterizam as práticas por meio da linguagem na sociedade.

Koch e Travaglia (1989, p. 47), por exemplo, ao analisarem a questão da coerência textual, afirmam que ela depende também do conhecimento de mundo que o leitor apresenta. Além disso, a compreensão varia conforme “o grau em que esse *conhecimento é partilhado* pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto, o que se reflete na *estrutura informacional* do texto” (grifo dos autores), ou seja, no modo como as informações novas e dadas são distribuídas. Esses autores, entre outros, incorporam elementos pragmáticos ao processamento textual, enfatizando que o estabelecimento da coerência da leitura depende de três fatores que se sobrepõem: os elementos linguísticos, cuja seleção e organização constroem significações; o conhecimento do mundo, que consiste em informações armazenadas na memória de longo prazo do leitor, permitindo-lhe, via modelos cognitivos, fazer inferências; e os “fatores pragmáticos e interacionais”, que abrangem o contexto de situação, os interlocutores e a função comunicativa do texto.

Marcuschi (1999), ao enfatizar que as inferências construídas durante a leitura são amplamente influenciadas não só por fatores individuais, mas também pelo contexto sociocultural em que as pessoas se constituem, extrapola os limites linguístico-pragmáticos e cognitivos. Seguindo a vertente de Bakhtin (2003) e Bronckart (2003), Marcuschi (2002; 2004), entre outros, desenvolve uma concepção mais compatível com a concepção sociointeracionista, baseada na visão sócio-histórica das produções verbais, passando a considerar a leitura como uma prática social.

Essa variedade de noções que vão se estruturando na articulação de análises com foco nas diferentes dimensões que a leitura oferece, a partir de diferentes concepções teóricas, pode sustentar hipóteses de explicação sobre as relações entre língua e cultura, língua e formas de interação social e sua influência sobre os níveis de compreensão de leitura, elaboração da escrita e hábitos gerais de leitura. Entretanto, nem sempre são evidentes os graus de influência. Por isso, uma postura investigativa pode ser útil, se não necessária, para elucidar alguns aspectos, verificar correlações e sugerir implicações. Isto é o que o presente estudo procura fazer, buscando explicações advindas de diferentes abordagens teóricas, mas com potencial para lançar luzes sobre o ato de ler.

## ÂMBITO DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de uma análise do cruzamento de dados entre fatores socioeconômicos e culturais e desempenho em leitura de alunos universitários primeiranistas de uma universidade do interior sul-rio-grandense, o estudo aqui apresentado baseou-se principalmente no referencial teórico acima mencionado e assumiu metodologicamente um caráter analítico-descritivo, para atender ao objetivo de realizar um estudo-diagnóstico. O plano analítico, no sentido lógico, consistiu na identificação de relações entre partes, em distinções e classificações. Esses atos lógicos permitiram a descrição dos dados e a classificação de informações submetidas qualitativa e quantitativamente às interpretações/explicações pertinentes. Para chegar a essas conclusões, foram levantados os fatores socioeconômicos e culturais de cada aprendiz da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental (LPI) e seu desempenho em leitura, buscando o estabelecimento de relações entre os dois níveis de análise.

Os dados foram obtidos por amostragem, levando em consideração a população de Língua Portuguesa Instrumental de uma universidade do interior gaúcho, constituída de 72 turmas, com, em média, 35 alunos. Os instrumentos utilizados foram: *questionário socioeconômico e cultural*, recobrando dados pessoais e familiares dos aprendizes (idade, sexo, local de aquisição da língua materna, grau de instrução dos responsáveis), dados socioeconômicos (trabalho, carga horária ocupacional e renda média), dados socioculturais (escolaridade, incentivo à leitura, atividades de lazer, hábitos de leitura, função da leitura).

O teste de leitura foi elaborado a partir de dois gêneros discursivos distintos (editorial e reportagem), com base nas noções de competência de leitura (Neis, 1982) e de habilidade comunicativa de linguagem (Bachman, 2003), associadas a pressupostos cognitivos (Marcuschi, 1999; Giasson, 1993) e sociointeracionistas (Marcuschi, 2002; Bakhtin, 2003; Bronckart, 2003; Rojo, 2005). Foram elaboradas questões com foco em conhecimento referencial prévio, gramatical, textual, sociolinguístico, funcional, cognitivo e interpretativo. A escolha dos gêneros discursivos para os testes baseou-se não apenas no critério da tipologia textual dominante, mas também nas competências de leitura, especialmente nos

aspectos referentes à compreensão e ao senso crítico, que essas duas modalidades de texto oportunizam. O editorial apresenta dominância argumentativa, enquanto a reportagem é predominantemente expositiva, pressupondo do leitor, conseqüentemente, competências de natureza distinta: um texto desafia o leitor a identificar a tese e a se posicionar em relação aos argumentos apresentados (editorial); o outro é mais tipicamente informativo e descritivo, pressupondo habilidades de identificar, associar, relacionar, na busca de dados ou informações (reportagem).

Após a aplicação dos instrumentos de eliciação e do emparelhamento dos dados, foram sorteados dois alunos por turma, sendo um do gênero masculino e outro do gênero feminino. No total, a amostra foi composta por 144 aprendizes, cujas respostas aos instrumentos formaram um *corpus* que, no âmbito do estudo aqui relatado, corresponde aos dados decorrentes do questionário socioeconômico e cultural e da realização de testes de leitura elaborados a partir de um trecho de reportagem e de um editorial.

As respostas dos alunos aos testes de leitura foram categorizadas como *adequadas* (A), *parcialmente adequadas* (PA), *inadequadas* (I) e *inválidas* (em branco, nulas). Os critérios gerais adotados para a classificação foram: A '! pertinência ao aspecto e ao tópico central enfocado; PA '! identificação genérica, incompleta e/ou de aspectos secundários do tópico em questão; I '! falha na identificação de qualquer aspecto referente ao tópico enfocado na questão, incoerência, ambigüidade.

Delineado o perfil socioeconômico e cultural da amostra, os elementos indicadores de competência de leitura dos aprendizes nas várias dimensões propostas, agrupadas de acordo com o foco central (referencial, gramatical, textual-discursiva, cognitiva e interpretativa), foram comparados com os diversos fatores socioeconômicos e culturais. No processo de comparação, foram empregadas técnicas qualitativas como descrição, análise, categorização, ordenação, gradação e comparação dos elementos fornecidos pelos dados. Do ponto de vista quantitativo, utilizaram-se percentuais e quantificação de elementos específicos, resultando numa síntese das inter-relações entre o desempenho em leitura e os fatores socioeconômicos e culturais da amostra investigada. Foi também aplicado um teste estatístico, o V de Cramer, com o objetivo de verificar se as associações obtidas tinham significância estatística no âmbito da amostra investigada.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da amostra foram agrupados por tópico, de modo a permitir tanto descrições globais como análises específicas, e são apresentados a seguir.

### *Dados pessoais dos aprendizes*

A faixa etária predominante na amostra é de 16 a 20 anos (56%), seguida do grupo de 21 a 25 anos (25%), totalizando 81% de alunos jovens. Da amostra composta por 53% de alunas e 47% de alunos, 85% são solteiros, 13% são casados e 2%, divorciados. Quanto à aquisição da língua materna, 81% o fizeram na área urbana e 19%, na área rural, configurando a amostra em estudo como sendo marcadamente de jovens urbanos.

Dentre os aprendizes, predominam alunos matriculados em cursos de Ciências Sociais Aplicadas (50%), vindo em seguida os matriculados em Ciências Exatas e da Terra (19,4%) e em Ciências Humanas (18,8%). Com menor índice, aparecem os matriculados em Ciências Biológicas e da Saúde (7%) e em outras áreas (4,9%). Os dados mostram uma incidência significativa de alunos matriculados em cursos noturnos, principalmente porque são alunos que trabalham (ou, talvez, com mais propriedade, trabalhadores que estudam). Essa variável, por si só, permite questionar se nesse contexto os aprendizes têm condições adequadas de desenvolver programas de estudo fortemente baseados em leituras.

### *Dados familiares dos aprendizes*

A etnia predominante na amostra é a italiana, sendo 64% de pais e 59% de mães dessa origem. Observa-se que 47% dos pais e 48% das mães têm o ensino fundamental incompleto. Não passam de 13% os pais e de 10% as mães que possuem formação superior completa. Quanto ao nível de pós-graduação, 4% dos pais e das mães apresentam essa formação. Existem evidências de que as crianças sofrem influências do meio imediato no seu desenvolvimento linguístico, daí a relevância das interações com os pais e familiares. Nessa amostra, como se vê, quase a metade dos alunos teve na família convivência com pais com baixo nível de

instrução. Entretanto, sabe-se que baixo nível de instrução não corresponde necessariamente a baixo nível de letramento. Mesmo pessoas analfabetas podem apresentar um certo grau de letramento se estiverem envolvidas com práticas de leitura e escrita, das quais participam com a intermediação de interlocutores letrados. É o caso, por exemplo, de quem pede que lhe leiam um texto (que não consegue ler, mas cujo conteúdo compreende e usa para agir na vida social) ou que escrevam o que ele ou ela dita (igualmente para preencher algum propósito de comunicação) (Soares, 2004b).

### *Dados socioeconômicos*

O dado socioeconômico mais saliente no estudo é que 75% dos alunos têm algum tipo de ocupação profissional. Outro aspecto constatado é que 47,2% dos aprendizes declararam contribuir para o pagamento das contas da família.

O quadro ocupacional dos alunos da amostra revela o seguinte perfil: profissões científicas, técnicas, artísticas, educacionais e associadas (25,9%); comércio e similares (11,5%); serviços administrativos e similares (10,1%); produção industrial, operadores de máquinas, condutores de veículos e semelhantes (9,4%); diversas (aproximadamente 18,1%).



Figura 1: Carga horária ocupacional

Outros fatores referentes ao exercício profissional são a carga horária de trabalho (Figura 1) e a renda média<sup>1</sup>(Figura 2), respectivamente.

Como se observa, a metade dos alunos da amostra declarou trabalhar de cinco a oito horas por dia, e 18% referiram carga horária ainda maior. Aproximadamente 70% desses alunos trabalhadores têm uma jornada que varia de cinco a doze horas, o que dificulta a realização de outra atividade, como estudar, por exemplo, se não por falta de tempo, por cansaço físico e mental. Numa primeira análise, essas condições talvez pudessem ter seus efeitos minimizados pela existência de outras variáveis pessoais do aluno, como um elevado grau de motivação.

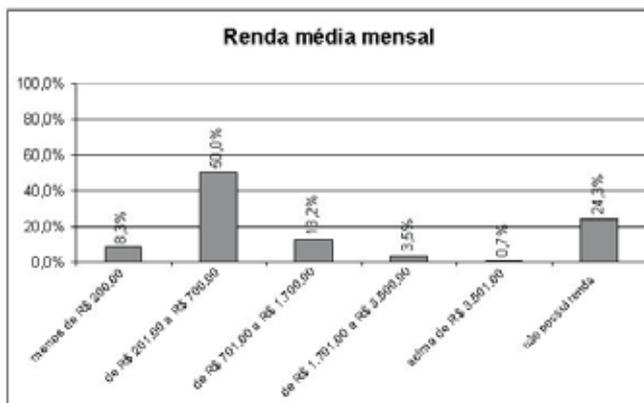


Figura 2: Renda média mensal

O rendimento de 50% dos alunos situa-se na faixa salarial entre R\$ 201,00 a R\$ 700,00 (um a três salários mínimos e meio), oferecendo-lhes as condições mínimas de custear os próprios estudos. Esse dado sugere que os alunos veem na frequência ao curso superior um valor, uma vez que o pagamento dos estudos consome quase toda sua renda, mas essa hipótese não exclui a possibilidade de busca de um diploma superior por razões utilitárias.

<sup>1</sup> A base para a organização das faixas da renda mensal foi o salário mínimo de R\$ 200,00, vigente em 2002, época da coleta dos dados.

### Dados socioculturais

Segundo os dados (Figura 3), há, da parte da família, um razoável incentivo para ler (43,2%). Depois, no Ensino Fundamental (EF), o incentivo eleva-se para 61%, vindo a cair para 53,5% no Ensino Médio (EM). Considerando-se que a família, de um modo geral, não está suficientemente instrumentalizada, ou seja, está pouco equipada (de livros e similares), e, às vezes, sem condições (financeiras, técnicas) para atender a questões de leitura, ela demonstra, proporcionalmente à escola, estar conseguindo um resultado melhor. Isso pode ser explicado pelo fato de a família normalmente enfatizar mais a maneira de ler do que o que ler. Em casa, a iniciação à leitura é feita com emoção, a partir das situações de vida da criança, fazendo com que tudo tenha sentido, porque o que leem para ela (ou o que ela própria começa a ler) está diretamente relacionado ao seu universo. Essa leitura que tem significado para ela é um modo de ler que permite a interação entre o mundo do leitor e do autor, abrindo possibilidades afetivas, cognitivas e estéticas que estimulam futuras leituras.

As situações de incentivo à leitura, mostradas na Figura 3, podem ser comparadas ao gosto pela leitura e hábitos de leitura declarados pelos alunos no ensino superior. Mais de 85% dos alunos afirmaram ler livros, jornais e revistas, embora em volume e frequências bastante variados, mas apenas 39% da amostra disseram *gostar muito* de ler. A grande maioria afirmou gostar mais ou menos de ler, ou seja, dependendo da circunstância, do tema e do formato do texto, assim como das condições pessoais. O interesse pela leitura e o prazer de ler não constituem condições pré-existentes estáveis: são leitores de ocasião, sem metas ou motivações definidas. Nesse sentido, parece haver uma sintonia com os hábitos do grupo de convívio imediato, do qual 40,2% são vistos como pessoas que leem bastante.

Quanto às atividades de lazer (Quadro 1), o estudo mostra que a leitura (juntamente com o hábito de assistir à TV) aparece percentualmente em terceiro lugar, após as atividades de passear, ouvir música e praticar esportes, o que não deixa de ser um dado inesperado, tendo em vista a gratuidade inerente ao lazer e os valores culturais da sociedade local: família, trabalho, religião, propriedade (Herédia, 2003). Nesse contexto de reconhecida

valoração do trabalho, obviamente, o estudo e, por extensão, a leitura recebem menor importância.

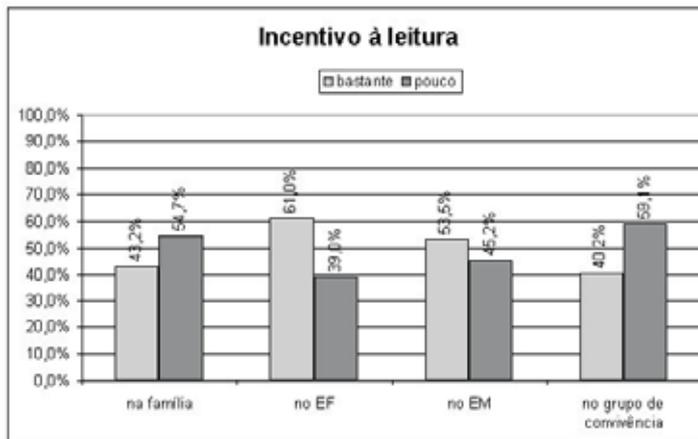


Figura 3: Incentivo à leitura

Ordem de Preferência	Percentual de escolhas	Atividades de lazer
1	21%	Passear Ouvir música
2	15,3%	Praticar esportes
3	8,1%	Ler Assistir à TV
4	5,6%	Viajar
5	4,8%	Dançar Realizar atividades musicais
6	2,4%	Navegar pela internet Outras atividades
7	1,6%	Ir a shows Cuidar de plantas
8	0,8%	Ir a concertos Ir a exposições de arte Ir ao teatro Ir ao cinema

Quadro 1: Preferências quanto a atividades de lazer

Na realidade, para quem não tem o hábito de ir ao cinema, ao teatro e a concertos, a colocação da leitura é relativamente satisfatória. No entanto, se considerarmos os índices na sua totalidade, verificamos que o percentual de 8,1% de alunos que têm a leitura como diversão deixa evidente que mais de 90% dos universitários não leem nas horas vagas, por escolha própria. Por inferência, deduz-se que esse mesmo percentual superior a 90% faz somente as leituras solicitadas/indicadas pelos professores, ou as que se mostram necessárias para a realização de trabalhos acadêmicos. Por outro lado, como 75% dos alunos da amostra trabalham, é possível que o tempo disponível para fazerem leituras espontâneas seja muito pequeno, principalmente levando-se em conta o volume de leitura obrigatória em função do curso superior.

Comparando os resultados desta investigação com outro estudo (Lucas e colaboradores, 2003), verifica-se que, numa pesquisa sobre o universo político da juventude, a partir de uma amostra representativa do segmento jovem na sociedade local, o costume de ler um livro aparece em segundo lugar, com 7,3% de escolhas. Esse índice fica um pouco aquém do eliciado em nossa pesquisa, corroborando o dado de que aproximadamente 90% dos leitores jovens não podem ser considerados leitores autônomos e habituais. De certa forma, esses dados são semelhantes à visão de professores a respeito da competência leitora de seus alunos, em estudo divulgado por Silva (2001). Tais professores afirmam que os alunos têm uma prática de leitura não satisfatória, que pouco leem, ou fazem leituras superficiais; que a maioria não tem o hábito de ler: só lê quando há imposição, para realizar trabalhos acadêmicos.

#### DESEMPENHO GLOBAL NOS TESTES DE LEITURA (POR GÊNERO DISCURSIVO E DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA)

O desempenho dos alunos nos testes de leitura não foi uniforme: ocorreram diferenças tanto entre o teste sobre gêneros discursivos diferentes (reportagem e editorial) como entre os domínios testados. A Figura 4 apresenta o desempenho percentual em cada domínio de conhecimento entendido como componente da competência de leitura (Neis, 1982), contemplando também o conhecimento referencial prévio e a interpretação global, e mostrando os desempenhos médios em cada domínio. O percentual mais elevado de adequação refere-se ao conhecimento prévio

referencial acerca do tópico abordado na reportagem (o Pantanal). As competências textual, funcional e sociolinguística (Bachman, 2003) foram integradas na categoria textual-discursiva.

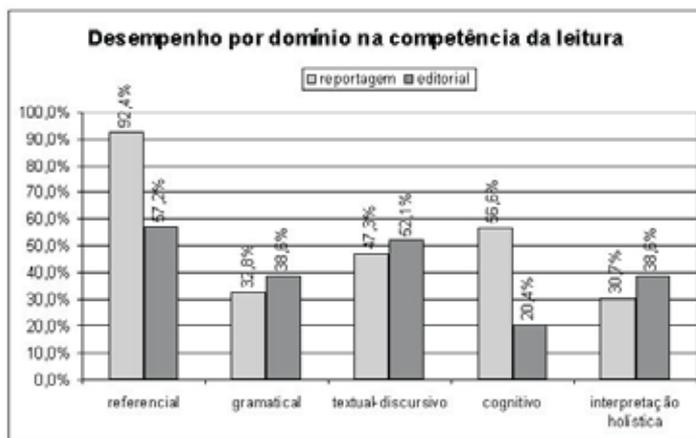


Figura 4: Desempenho por domínio na competência de leitura

Excetuando-se o *conhecimento referencial*, com índice muito elevado para a reportagem, o *domínio textual-discursivo* referente ao teste sobre o editorial e o *domínio cognitivo* sobre a reportagem, considerados desempenhos medianos, os demais aspectos ficaram abaixo dos 50% de adequação, caracterizando um desempenho precário.

Os aspectos que apresentaram resultados inferiores a 10% de adequação foram: justificativas gramaticais, aspectos de coesão textual, identificação de características do gênero discursivo, resumo do texto, identificação da ideia central e estabelecimento da relação entre título e texto. A média global de desempenho nos dois testes é idêntica: aproximadamente 43% de respostas adequadas, tendo ocorrido, no entanto, um percentual superior a 10% de respostas parcialmente adequadas, indicando uma possível etapa intermediária na construção do conhecimento. É importante destacar que as questões com os índices mais baixos de acertos pressupunham habilidades cognitivas de relacionar aspectos, de resumir e de justificar. Por outro lado, os melhores resultados (com

adequação acima de 90%) foram os referentes à formação de palavras, modalização, níveis de linguagem e avaliação.<sup>2</sup>

O desempenho global dos alunos foi categorizado em três níveis, numa escala de avaliação adaptada de Betts apud Alliende e Condemarín (1987) e de O'Malley e Valdez Pierce (1996) em faixas que correspondem a três níveis: *nível independente* (acima de 75% de adequação), *nível de instrução* (entre 50 e 74% de adequação) e *nível de frustração* (abaixo de 50%), conforme mostra a Figura 5. Segundo essa categorização, nenhum aluno da amostra em estudo ficou no nível independente de leitura, característico do leitor competente e autônomo. O desempenho ficou distribuído nas outras duas faixas: 32% ficaram no nível de instrução (dependente da mediação de um leitor mais competente, embora apresentando alguma competência leitora) e 68%, no de frustração (revelador de competência muito precária de leitura), não tendo se verificado diferenças significativas de desempenho associadas aos dois gêneros discursivos.

Em se tratando de uma amostra de universitários, embora principiantes, causa estranheza a ausência de desempenho correspondente ao nível independente, evidenciando lacunas a preencher ao longo dos diferentes graus de escolarização e de letramento. Evidentemente, variáveis internas podem ser invocadas para compreender essa situação, entre as quais o interesse, apontado por Bazerman (2006, p. 45 e seg.) como crucial para uma leitura bem sucedida dos alunos. De fato, os textos propostos para leitura nos testes (o delicado equilíbrio do ecossistema do Pantanal e a avaliação de alunos brasileiros em leitura pelo PISA) podem não ter despertado um interesse vivo nos aprendizes a ponto de engajá-los profundamente na leitura.

---

<sup>2</sup> Artigos que contemplam em detalhes esses desempenhos foram publicados nos Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, São Paulo: PUCSP, 2004.

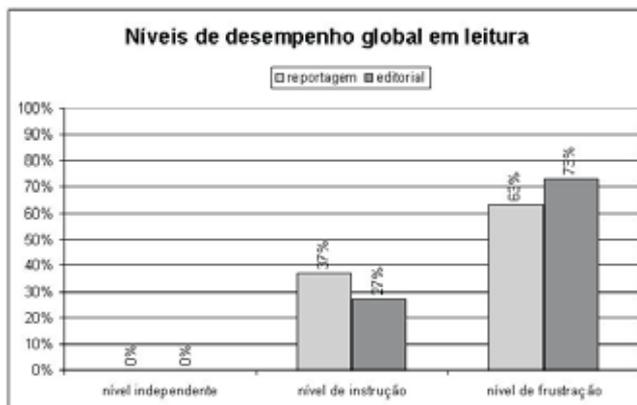


Figura 5: Níveis de desempenho global em leitura

#### ASSOCIAÇÃO DE VARIÁVEIS

O cruzamento das variáveis de desempenho na leitura com as de fatores externos revelou algumas associações, cuja significância estatística foi avaliada através do teste V de Cramer. As variáveis analisadas apresentaram associação forte, moderada ou fraca; algumas, embora não apresentando associação significativa, revelaram, através da distribuição, padrões ou tendências que podem ser tomados como indicadores. Destacaram-se dois grupos de variáveis que se interligam diretamente, formando conglomerados: variáveis socioeconômicas e variáveis socioculturais.

Do ponto de vista socioeconômico, a variável *exercer um trabalho*, conforme se verifica na Tabela 1, apresentou um elevado grau de associação (0,025 em relação à reportagem e 0,023 com referência ao editorial) com desempenho situado no nível de frustração (inferior a 50% de adequação nas respostas). Esse dado sugere que o comprometimento com o trabalho provavelmente seja maior que a dedicação à leitura e aos estudos, tanto por circunstâncias pessoais quanto por emulação cultural.

Tabela 1: Nível de desempenho em leitura e associação com a variável *exercer um trabalho*

Nível de Desempenho		Você trabalha?					
		Texto Explicativo			Texto Argumentativo		
		Não	Sim	Total	Não	Sim	Total
Frustração	f	15	68	83	21	84	105
	%	18,8%	81,9%	100%	20%	80%	100%
Instrução	f	21	40	61	15	24	39
	%	34,4%	65,5%	100%	0%	0%	0%
Total	f	36	108	144	36	108	144
	%	25%	75%	100%	25%	75%	100%

Outras variáveis relacionadas ao trabalho, como *ter uma fonte de renda e carga horária ocupacional*, corroboram essa hipótese interpretativa, apresentando um grau relativamente alto de associação: quanto maior a carga horária, mais acentuado o nível de frustração em leitura. Outro aspecto socioeconômico relacionado aos anteriores, a *contribuição para o pagamento das contas da família*, também apresentou um grau moderado de associação com desempenho precário em leitura, assim como a renda média acima de R\$ 1.000,00. Coerentemente, a *condição de não trabalhar* apresentou tendência de associação com o nível de instrução, correspondendo a um melhor desempenho em leitura, embora não atingindo o nível independente. Como se percebe, esses fatores socioeconômicos não ocorrem isoladamente, mas formam um conjunto inter-relacionado de variáveis com repercussões na qualidade e nos hábitos de leitura da amostra estudada.

Do ponto de vista sociocultural, destacaram-se as variáveis *ler obras literárias, hábito de leitura constante no Ensino Fundamental e grau de instrução da mãe equivalente ao nível de pós-graduação*, com associações relativamente elevadas. Uma análise inferencial sugere a relevância do *gosto* na formação de leitores, apontando a leitura ficcional como provável evidência de autonomia em leitura. Nesse caso, parece que o *gosto pela leitura* é, num primeiro momento, a variável dependente do estímulo externo que o leitor recebe do seu meio cultural e, num segundo, a variável independente que o impulsiona a ler mais, melhor e sempre.

Quanto ao papel da escola fundamental e da mãe com elevado grau de instrução, os dados indicam que esses fatores provocam uma repercussão positiva, possivelmente na infância, que se estende até a idade adulta. Chama a atenção a variável *influência materna*, o que encontraria justificativa no fato de que na sociedade local, tradicionalmente, a mulher está mais em contato com os filhos do que o homem. Corrobora essa hipótese a ausência de associação, neste estudo, entre o desempenho em leitura dos alunos e o grau de instrução paterno.

Globalmente, os dados do estudo sugerem que a cultura e a educação familiar são possivelmente fatores decisivos para o estímulo à leitura, aliadas à influência escolar, apesar das críticas que são feitas à escola no que diz respeito ao tratamento dado ao ensino da língua (Franchi, 1995). Isso alerta para a importância crucial da exposição das crianças a experiências prazerosas e interessantes de leitura, tanto na família quanto na escola, pois parece que tais vivências são responsáveis pela formação do leitor ao longo das etapas de desenvolvimento e socialização.

Alguns fatores socioculturais não apresentaram associações significativas, mas através da distribuição revelam tendências de co-ocorrência com desempenhos melhores ou piores em leitura. No que diz respeito ao *desempenho na leitura por gênero*, os dados indicam uma leve superioridade do público feminino sobre o masculino, revelando também que as alunas gostam de ler e leem mais do que os alunos. Com relação à *leitura de jornais e revistas*, há uma leve superioridade no desempenho dos leitores desses veículos. No caso da TV, verificou-se que o desempenho no nível de frustração é maior para aqueles que assistem à TV, mas, por outro lado, a assistência a programas de teledramaturgia e seriados co-ocorrem com um nível de frustração menor em leitura. Novamente, aparece aqui o fator gosto, ligado a obras de ficção, tanto impressas como televisivas, voltadas ao lazer e não ao estudo. A leitura do romance e a assistência à telenovela preenchem a função lúdica da linguagem, portanto, o gosto está associado ao prazer e, via de regra, à escolha pessoal (autonomia do leitor).

O *costume de ler sempre* está associado ao aumento do percentual correspondente ao nível de instrução e redução do nível de frustração em leitura. O item *frequência à escola pública ou particular* não apresentou associação significativa com o

desempenho em leitura, sugerindo que o tratamento dado à leitura pela escola, independentemente de sua natureza institucional, produz as mesmas repercussões no aluno.

Os dados mostraram ainda uma associação mais ou menos moderada em relação ao desempenho dos que leem mais frequentemente jornal e revista e dos que têm livros de referência em casa. Outras variáveis como: presentear livros ou atribuir à leitura a função de aprimorar conhecimento linguístico e profissional não apresentaram nenhum grau de associação com desempenho adequado. No entanto, entender a leitura como exercício da mente, das faculdades intelectuais, do cérebro, e como estímulo à formação de opinião e do senso crítico revelou co-ocorrência mais acentuada com desempenho satisfatório. Tais evidências têm implicações no ensino da leitura, sugerindo maior ênfase na construção dos sentidos dos textos e menor na análise dos elementos linguísticos que os compõem.

Frequentemente, é feita uma relação simplista entre as condições cognitivo-intelectuais do aluno com sua situação socioeconômica. No entanto, não se trata de uma relação simples e direta, uma vez que o nível de frustração em leitura não é uma característica específica de uma classe social X ou Y, sem poder aquisitivo. Esse nível de frustração pode ser encontrado também entre os estudantes que possuem os maiores índices salariais, como esta pesquisa mostra. Esse fato confirma a necessidade de que se repensem e se revejam os critérios comumente usados para a categorização da sociedade em classes a partir de fatores socioeconômicos, passando a incluir também suas práticas culturais.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho em leitura apurado pelo Ministério da Educação em 2003, através de exames como o do SAEB (Scholze, 2004), corresponde a médias aproximadas, numa escala de 0 a 100, de 34,0 (para a quarta série do ensino fundamental), 46,4 (para a oitava série do ensino fundamental) e 53,3 (para a terceira série do ensino médio). O presente estudo, feito no meio acadêmico, apontou a média de 43,0 (para alunos universitários primeiranistas). Como se vê, o desempenho precário em leitura revela uma constância ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, verificando-se um

declínio no desempenho dos universitários em relação aos alunos do ensino médio. No caso dos últimos, há que se considerar, porém, que se trata de alunos iniciantes nos cursos de graduação, portanto, recém egressos do Ensino Médio.

O desempenho da maior parte da amostra deste estudo (68%) situa-se no nível de frustração, sugerindo uma competência de leitura precária, que compromete seriamente a compreensão do texto. As respostas apresentaram uma tendência à generalização excessiva. Alternativamente, constatou-se também uma tendência a focalizar o secundário, negligenciando o conteúdo central.

O desempenho desses universitários apresenta relação com algumas variáveis, entre as quais destaca-se o trabalho, associado a um desempenho precário em leitura. Por outro lado, alguns fatores revelaram ter alguma relação com um desempenho razoável em leitura: o estímulo à leitura na escola fundamental e na família e o nível de instrução da mãe. Tais resultados encontram suporte em Bourdieu (1972 *apud* Tedesco, 1993, p. 50-51) quando menciona que “o *habitus* adquirido na família está no princípio das estruturas das experiências escolares,” e que “o *habitus* transformado pela escola,” está, por sua vez, “no princípio da estrutura de todas as experiências ulteriores.”

A noção de letramento, embora nem sempre consensual (por sua complexidade e pelas múltiplas interpretações que oportuniza), contribui para que se entendam leitura e escrita como atividades de linguagem em contextos concretos de uso no meio social. Mesmo que de forma ampla, tomamos letramento na acepção empregada por Soares (2004b, p. 36) de “estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita” em sua esfera de atividade social. Diante dos resultados deste estudo, a primeira questão que se levanta é: quem não compreende suficientemente o que lê pode fazer da leitura uma prática social? Ou seja, pode, de modo eficaz, interagir por meio da leitura? E mais: quem muitas vezes se sente estigmatizado socialmente pela forma como a língua é estudada na escola pode encontrar nos textos um momento de reflexão sobre seu papel como cidadão?

Isso serve de alerta a professores e instituições educacionais, levantando uma questão que deve ser respondida pela família e pela escola, mas também pela mídia, pelas instituições culturais, pelo setor editorial, pelo governo, pela sociedade em geral, todos

responsáveis pela formação do leitor e legitimação da leitura como prática sociocultural: que valor tem a leitura na vida da sociedade regional e nacional? Ler (ou não ler) no âmbito universitário representa escolha pessoal ou legado cultural?

O não ler também pode ser entendido como *habitus*<sup>3</sup>, no sentido que lhe confere Bourdieu (1972 *apud* Tedesco, 1993). Se a leitura é realmente uma atividade vital para a sociedade, formar leitores – ou, criar condições para que o *habitus* de leitura se estabeleça – é (ou deveria ser) uma das missões mais importantes da escola, em todos os seus níveis. No entanto, como alerta Foucambert (1994), a escola se engana se pensa, sozinha, conseguir desenvolver habilidades e hábitos de leitura nos alunos, enfim, se pretende formar leitores sem a ajuda ou a participação efetiva da família e da sociedade a que os alunos pertencem.

É preciso considerar, porém, que, dentre as práticas culturais, a leitura está relacionada diretamente à escola, já que esta detém mandato institucional para desenvolver o letramento dos alunos, respeitando sua identidade social e visando à cidadania. A escola tem grande potencial, pois, embora parecendo restringir-se mais ao que ler e à quantidade de leitura, muitas vezes impondo determinadas leituras sem se estabelecerem relações significativas para o aprendiz, produz reflexos na atividade leitora do aluno. Pode-se levantar a hipótese de que o prazer pela leitura seria despertado ou intensificado se a perspectiva de trabalho com a língua tivesse um viés mais socioideológico e menos sistêmico, o que incrementaria a habilidade de ler mais e melhor, pois essa abordagem contribuiria, entre outros fatores, para a formação do espírito crítico do aprendiz. Quem não se identifica com o objeto de leitura não pode se sentir atraído por ele, mas quem interage com o autor e o texto, de forma a sentir-se fazendo parte desse processo, tem chances mais elevadas de intensificar suas vivências como leitor.

---

<sup>3</sup> Para uma análise mais aprofundada do conceito de *habitus* em Bourdieu, ver o ensaio de Neires M. S. Paviani “Hábito da leitura como prática cultural”. In: Chaves, F. L.; Battisti, E. (Org.). *Cultura regional: língua, história, literatura*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

Nesse contexto, uma grande responsabilidade compete às instituições de ensino em todos os níveis, por meio da conscientização dos alunos e de todos os professores sobre a necessidade de entenderem e de assumirem que o desenvolvimento das competências de ler e de escrever é um compromisso dos docentes de todas as áreas e não só do professor de português (Neves et al., 2000; Azeredo, 2005). Paralelamente, compete-lhes conscientizar sobre a significação da leitura com função humana e social, oferecendo condições para que ela ocorra de modo interativo, significativo e sistemático, buscando sempre a formação de um leitor crítico e autônomo ao longo dos anos de escolarização, em especial, no nível superior, pois é aí que se formam profissionais e professores leitores, potenciais formadores de outros leitores.

#### REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AZEREDO, J. C. de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-42.

\_\_\_\_\_. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos. (Org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-26.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução de Niura Maria Fontana. *Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, jan./jun. 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003. p. 261-306.

BAZERMAN, C. O que é interessante? In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Gênero, agência e escrita*. Charles Bazerman. São Paulo: Cortez, 2006. p. 45-50.

BERNSTEIN, B. Social structure, language, and learning. *Educational Research*, v. 3, p. 163-176, 1961.

\_\_\_\_\_. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. In: GUMPRESZ, J. J.; HYMES, D. (Org.). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, 1964. p. 55-69.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneviève: Lib. Droz, 1972.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Miceli et al. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

CARNEIRO, F. M. Leitura e linguagens. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 64-68.

DURANTI, A. *Antropologia linguística*. Tradução de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, E. P. O conflito sociolinguístico nos primeiros anos de escolaridade. In: *Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL*, 2, 1995, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p.117-132.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GLEASON JR., H. A. *Introdução à linguística descritiva*. Tradução de João Pinguelo. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1978.

GIASSON, J. A compreensão da leitura. Tradução de Maria José Frias. Portugal: Edições Asa, 1993.

\_\_\_\_\_. *La lecture: de la théorie à la pratique*. 2. ed. Bruxelles: De Boek, 2004.

HERÉDIA, V. B. M. A produção científica sobre a imigração italiana no RS. In: HERÉDIA, V. B. M.; PAVIANI, N. M. S. (Org.). *Língua, cultura e valores: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre a imigração italiana no Sul do Brasil*. Porto Alegre: EST, 2003. p. 17-74.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_; Travaglia, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LUCAS, J. I. P. et al. *Universo político da juventude e a sociedade híbrida*. Relatório de Pesquisa. Caxias do Sul: UCS, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 95-124.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 38-57.

MOLLIÇA, M.C. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLIÇA, M.C.; BRAGA, M.L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p.27-36.

NEIS, I. A. A competência de leitura. *Letras de Hoje*, n. 48, p. 43-57, 1982.

NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

O'MALLEY, J. M.; VALDEZ PIERCE, L. *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. Addison-Wesley, 1996.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 58-77.

PAVIANI, J. Cultura e formas de vida. *Jornal Pioneiro*. Suplemento Almanaque, Caxias do Sul, p. 19, 8 e 9 de jan. 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SCHOLZE, L. *Letramento e desenvolvimento nacional*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004 (Série Documental Textos para Discussão).

SILVA, L. L. M. da. (Org.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004 a. (Série Fundamentos, 42). p. 18-29.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

TEDESCO, J. C. Habitus e campo social em Bourdieu. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas*, ano 9, n. 1, p. 47-71, maio 1993.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-51.

Recebido em maio de 2009  
e aceito em abril de 2010.

**Title:** *Professional activity, incentive at elementary school, and mother's educational level: pieces in the university reader development*

**Abstract:** *The development of a reader is a sociocognitive and cultural process which involves the interaction of countless factors. An analysis of the relationship between sociocultural factors and performance in reading of first-year university students was carried out supported by research data. A socioeconomic and cultural questionnaire and reading tests were the instruments by which data were collected. Based on sociolinguistic and socioanthropological assumptions, the study attempted to find which interdependence relationships hold between sociocultural factors and the reading performance of those students. Poor reading performance had strong association with the variable 'having a professional occupation', in a sample in which 75% of the students have a job. On the other hand, a reasonable reading performance showed a high degree of association with encouragement to read at elementary school and with the mother's educational degree at postgraduate level.*

**Keywords:** *reading; culture; socioeconomic factors; reader development.*

